

ВІСНИК ПРИКАРПАТСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ



**Педагогіка
Випуск ХІХ-ХХ**

**Івано-Франківськ
2008**

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ПРИКАРПАТСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВАСИЛЯ СТЕФАНИКА

**ВІСНИК
ПРИКАРПАТСЬКОГО
УНІВЕРСИТЕТУ**

Педагогіка

ВИПУСК XIX XX



Івано-Франківськ
2008

**ВІСНИК ПРИКАРПАТСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ.
ПЕДАГОГІКА. 2008. ВИПУСК XIX–XX.**

У віснику вміщено науковий доробок відомих українських та зарубіжних учених з проблем формування особистості в сенситивному періоді її розвитку на тлі полікультурного освітнього простору країн європейської співдружності. Матеріали обговорено і схвалено резолюцією Міжнародного симпозиуму “Теоретико-методологічні засади особистісного становлення дошкільника в полікультурному просторі соціуму в добу його освітніх трансформацій” (27–29 березня 2008 р., м.Берегово Закарпатської області, Україна).

Представлені результати наукових досліджень актуальних проблем педагогічної науки можуть бути використані науковцями, аспірантами, педагогами і студентами. Вісник розраховано також на всіх тих, хто цікавиться означеними проблемами.

In the bulletin a scientific reserve of the known Ukrainian and foreign scientists which concerns the problems of forming of personality in the sensitive period of its development on a background of the polycultural educational space of the countries of the European Union is contained. Materials are discussed and approved by the resolution of the International symposium “Theoretical-methodological principles of the individuality becoming of a child of a preschool age in the polycultural space of the society in the time of its educational transformations” (March 27–29, 2008, Zakarpatska oblast, Ukraine).

The presented results of scientific researches of the up-to-date issues of Pedagogical science can be used by research workers, graduate students, teachers and students. The bulletin is also intended for everyone, who is interested in the noted problems.

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 філол. 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.Матвішин; 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.Вихруш; д-р пед. наук, проф. В.В.Кемінь; д-р пед. наук, проф. І.Є.Куриляк; д-р пед. наук, проф. В.К.Майборода; канд. пед. наук Л.О.Мацук (*відповідальний секретар*); д-р пед. наук, проф. А.С.Нісімчук; д-р пед. наук, проф. В.А.Полішук.

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, 2008.
Тел.: 71-56-22.

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО
ПЕДАГОГА ДО РОБОТИ В ДОШКІЛЬНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ
ПОЛІКУЛЬТУРНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ**

Erzsébet Adám

**ПЕДАГОГІЧНА ПРОФЕСІЯ ОЧИМА МОЛОДИХ ВИХОВАТЕЛІВ
PÁLYAKEZDŐ ÓVODAPEDAGÓGUSOK PÁLYAKÉPE**

У даній публікації висвітлено ставлення молодих педагогів до обраної професії, їхні мотивації, інтереси та проблеми, які їх турбують.

Ключові слова: *молодий педагог, професія, покликання, спеціальність, посада, вихователь.*

Előszörként fontos körülmények a pályakezdő pedagógus kategóriáját, azaz kit is tekinthetünk pályakezdő pedagógusnak? A szakirodalom szerint pályakezdő pedagógusnak minősül az, aki az első 3-5 évét tölti a pályán. [Mátóné 2007, o.125.] Hogyan él meg ezt az időszakot? Melyek a legnagyobb problémáik? Főlkészttette őket a képzés a rájuk váró munkára? Ilyen és ehhez hasonló kérdések merülhetnek fel bennünk a téma hallatán. Ahhoz, hogy ezekre válaszolni tudjunk, megkérdeztem a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola volt növendékeit, akik legalább már három éve a pályán lévő, pályakezdő óvodapedagógusok.

A pályakezdő pedagógus és talán nem túlzok, ha azt mondom, az egész pedagógustársadalom folyamatos identitáskeresésben van, melyet a külső elvárások és a belső értékrend, azaz az önmagával szembeni elvárás eredményez. Ezért, bármelyik oldalról is közelítjük a kérdést, az oktatás hatalmas szereplőinek világa tele van rengeteg nyitott kérdéssel, ami témaválasztásomnak egyik legmeghatározóbb motívuma volt.

Mint általában valamennyi témaválasztás, így ez is érzelmi indíttatású, több szempontból: én is a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola végzőse, jelenleg pedig tanára vagyok. Nem utolsó sorban pályakezdő pedagógus, aki munkája során találkozhat hasonló nehézségekkel, mint pályatársai és így én is meríthetek tapasztalatokat mások véleményeiből, meglátásaiból. Tanárként pedig segíthetem a pedagógusjelölteket ezen problémák, nehézségek leküzdésében, a rájuk „leselkedő” nehézségek elhárításában.

Felmérésem célja: egy reális kép kialakítása a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskolát befejezett, pályakezdő pedagógusok pályaképeiről, pályakezdésük során megélt örömeik és csalódásaik tárgyáról és nem utolsó sorban a pályához, a szakmájukhoz fűződő viszonyukról, az azzal való azonosulásuk szintjéről.

További céloom, hogy a megkérdezett óvodapedagógusok önreflexiójából tipikus vonásokat találjak a pályakezdők hivatástudatára.

A minta bemutatása

A II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskolát befejezett óvodapedagógia szakos hallgatók megkérdezése volt a céloom, ezáltal betekintést nyerni a pályakezdő pedagógusok munkájába, különös tekintettel a pedagóguspályával való azonosulásuk szintjére, az eddigi munkájuk során megélt nehézségekre, örömökre és a képzéssel kapcsolatos véleményükre. A megkérdezettek 59 %-a fejtette ki

véleményét a kérdőív négy kategóriájában. Melyek a következők voltak: személyes adatok, iskolai pályafutás, a tanulás és munka közötti átmenet, valamint a munkával való azonosulásuk szintje.

A vizsgálat eredményei

A válaszolók 78,3 %-a a pedagógusdiploma megszerzése után rögtön pedagógusként kezdett, míg 17,4 %-a nem pedagógusként kezdte el munkáját. A válaszadók közül egy nyilatkozta azt, hogy más szakmában kezdett és ma sem dolgozik pedagógusként. Mindezt anyai hivatásával magyarázta, azt is jelezte, hogy mihamarabb szeretne váltani. (1. sz. táblázat)

1. sz. táblázat: Pályakezds jellemzői?

Kategóriák	Fő	%
A pedagógus-diploma megszerzése után rögtön pedagógusként dolgozott	18	78,3
A pedagógus-diploma megszerzése után nem pedagógusként kezdett dolgozni	4	17,4
Más szakmában kezdett és mai napig sem dolgozik pedagógusként	1	4,3
Osszesen	23	100

A pedagógus-diploma megszerzése után nem pedagógusként kezdők közül kettő már sikeresen elhelyezkedett óvodapedagógusként, egy odahaza gyermekét neveli. Egy pedig azzal magyarázza pályaelhagyását, hogy nem tud szakmájának megfelelően elhelyezkedni, a váltást pedig nem is tervezi.

Kériné Sós Júlia (1969) *Tanárok élete és munkája* című szociográfiájában a pedagógus munkához való viszonyát négy csoportba sorolja: a munkával való teljes, részleges és passzív azonosulás és a munkával szemben való ellenállás. Ezek közül a második csoportot tekintik mind a pedagógusjelöltek, mind pedig a pályán lévők a legteljesíthetőbbnek és a legreálisabbnak. Nézzük meg, hogyan viszonyulnak ehhez a kérdéshez a mi óvodapedagógusaink. (2. sz. táblázat)

2. sz. táblázat: A munkával való azonosulásuk szintje

Azonosulás szintje	Fő	%
Teljes azonosulás	6	26,1
Munkámat hivatásomnak, szenvedélyemnek érzem, annak kérdései egész életemet, még szabadidőm érdeklődését és energiáit is leköti		
Részleges azonosulás	12	52,2
Munkámat a munkaidő alatt ambícióval végzem, de érdeklődési köröm más dolgokra is kiterjed („mivel más is van a világon”)		
Passzív azonosulás	1	4,3
Munkám már nem jelent örömet számomra, el tudnék képzelni vonzóbb pályát, de körülményeim nem engedik ezt meg		
Ellenállás	0	0
Nem nyugszom bele, amint tudok más munkakörbe lépek		
Nem pedagógusként dolgozók	4	17,4
Osszesen	23	100

A táblázat adataiból kitűnik, hogy pályakezdőink munkaidejük alatt ugyan ambícióval végzik munkájukat, de nem köti le minden idejüket, mert azon a véleményen vannak, hogy létezik “más dolog is a világon”.

Mégis mi lehet az a motívum, ami a pályakezdőket a leginkább a pályán tartja? A pályán tartó motívumok sorát két csoportra oszthatjuk: belső (intrinzik) és külső (extrinzik) motívumokra. Az elsőbe a szakma izgalmas változatossága, a gyerekek fejlődésének elősegítése, a nevelés eredményességébe, s ezáltal az emberek jobbításába vetett hit, a szakma fontosságának tudata, a szakszerűség, a gyermekek hálája, szeretete ill. a hivatás szeretete szépsége tartoznak.

A külső motívumok csoportjába sorolhatók a társadalom megbecsülése, a viszonylagos biztonságot nyújtó közalkalmazotti státusz, a pénzkereseti megélhetési forrás, a továbbképzési önművelődési lehetőségek, a szakmai tudás szakmatársak előtti bizonyítása, a hosszabb nyári szabadság, a kedvezőbb részben kötött munkaidő, és a jó munkahelyi légkör. (3. sz. táblázat)

3. sz. táblázat: Milyen erősséggel tartja a pályán az alábbi motívumsor

	Motívumsor	1	2	3	4	5
1	A szakma izgalmas változatossága, az újabb kihívások	8,7	13,0	34,8	17,4	8,7
2	A társadalom megbecsülése	8,7	8,7	30,4	21,7	8,7
3	A gyermekek fejlődésének, tanulmányi eredményességének elősegítése	0	0	0	30,4	47,8
4	A viszonylagos biztonságot nyújtó közalkalmazotti státusz	8,7	21,7	26,1	17,4	4,3
5	A tanítás, oktatás szakszerű művelése	0	0	13,0	52,2	17,4
6	A nevelés eredményességébe, ezáltal az ember jobbításába vetett hit	0	0	13,0	43,5	26,1
7	A szakma fontosságának tudata	8,7	4,3	8,7	43,5	17,4
8	Pénzkereset, megélhetési forrás	21,7	8,7	17,4	17,4	13,0
9	A továbbképzési, önművelődési lehetőség	0	4,3	39,1	30,4	8,7
10	Lehetőség van a korszerű szakmai tudás bizonyítására szakmatársaim előtt	4,3	13,0	26,1	26,1	4,3
11	A hosszabb nyári szabadság	43,5	26,1	4,3	4,3	0
12	A gyermekek hálája, szeretete	0	0	0	4,3	78,3
13	A kedvezőbb, részben kötött munkaidő	4,3	13,0	47,8	13,0	0
14	A hivatás szeretete, szépsége	0	4,3	17,4	34,8	26,1
15	Jó munkahelyi légkör	4,3	0	34,8	13,0	30,4

1 leggyengébb motívum

2 gyenge motívum

3 közepes motívum

4 erős motívum

5 legerősebb motívum

Láthatjuk, hogy szinte a belső motívumok a legerősebbek (kövérített betűvel). A ragsor szerint a *gyermek hálája szeretete* került a kimagasló eredményű első helyre. A további sorrendből látható, hogy a *gyermek fejlődésének tanulmányi eredményességének elősegítése*, majd a négyes mezőben a *szakszerű tanítás, a nevelés eredményességébe vetett hit, a szakma fontosságának tudata, a hivatás szeretete, szépsége*.

Ezen értékekhez képest gyakoriságuk szerint szinte lényegtelen a pénzkereseti lehetőség, a társadalmi megbecsültség. Közepes erősséggel hatottak a külső motívumok: a részben kötött munkaidő, az önművelődési lehetőség, a jó munkahelyi légkör.

A motívumok után a pályakezdőtől megkérdeztem, hogy milyen céljaik vannak a pályán. A válaszok összesített eredménye a következő táblázatból jól kivehető. (4. sz. táblázat)

4. sz. táblázat: A pedagógusok céljai

	Pedagógusok céljai választási gyakorisági sorrendben	Első %	Második %	Harmadik %	Választási gyakoriság %
1	A nevelésem során jobb és értékesebb emberré váljon a gyermek	34,8	17,8	8,7	60,9
2	A gyermekben a tanulási vágy kialakítása	8,7	13,0	21,7	43,5
3	A gyermek/tanuló tanulmányi eredményének legjobb szintre emelése	17,4	17,4	4,3	39,1
4	A gyermek/tanuló és a szülők megelégedettsége, szeretete	8,7	13,0	13,0	34,8
5	A gyermek/tanuló képességeihez mért egyéni (személyre szabott) fejlesztés megoldása	13,0	8,7	4,3	26,1
6	Magam és a családom eltartása	0	8,7	8,7	17,4
7	A kollégákkal való jó munkakapcsolat kialakítása és megtartása	0	0	13,0	13,0
8	A munkahelyem elvárásainak való megfelelés	0	4,3	4,3	8,7
9	A szakma professzionális szintű művelése	0	0	4,3	4,3

A legmagasabb értékelést a *nevelés során jobb és értékesebb emberré váljon a gyermek* pedagógusi cél ért el. Ami alátámaszta a motívumok között megtalálható nevelési kérdésekre vonatkozó erős hit jogosságát.

A következő célok a *tanulási vágy kialakítása*, valamint a *gyermek/tanuló tanulmányi eredményességének legjobb szintre emelése*. Ezek a tények azt igazolják, hogy a nevelés után, vagy talán mellett az oktatási feladatoknak is olyan nagy jelentőséget tulajdonítanak.

A megjelölt első célcsoportok a gyerekekben történő változásokra összpontosít, míg a szakma professzionális művelése magára a pedagógusra, mint szakembernek önmagával szembeni fejlődésére, önnevelésére. Így szomorú ténynek találok azt, hogy már pályájuk elején nem törekszenek *szakmájuk professzionális szintű művelésére* (a gyakorisági sorrend végén található), sőt jóval előtte helyezkedik el a rangsorban a családfenntartói cél fontossága. Elismerem azt a tényt is, hogy nem hathat át mindenkit az elhivatottság emelkedett érzése, de kissé többet várunk el egy pályakezdőtől.

Az oktatási intézményrendszerben eltöltött éveink alatt és a tanárképzésben megszerzett tudásunk alapján kialakul bennünk egy ideális pedagógus képe. Ez a kép összetett és magában foglal olyan tulajdonságokat, amelyekkel egy jó pedagógusnak feltétlenül rendelkeznie kell. (5. sz. táblázat)

5.sz. táblázat: A jó pedagógus tulajdonságai

	Tulajdonságok	Fő	%
1	Gyermekszerelem	23	100
2	Türelem	23	100
3	Együttműködési készség	23	100
4	Határozottság	22	95,7
5	Jó fellépés	22	95,7
6	Humorérzék	22	95,7
7	Önismeret	20	87,0
8	Saját pedagógusi koncepció	19	82,6
9	Szilárd értékrend	18	78,3
10	Tekintély	18	78,3
11	Közmegbecsülés	18	78,3
12	Kiemelkedő szaktudás	17	73,9
13	Megfelelő összeköttetés	8	34,8
14	Menedzseri képesség	4	17,4

A felsorolt tulajdonságok szükséges vagy nélkülözhető voltáról kérdeztük meg a kollégák véleményét a jó pedagógusra vonatkozóan. A válaszadók 100 %-a megegyezett abban, hogy a *gyermekszerelem, türelem és az együttműködési készség* nélkülözhetetlen egy jó pedagógus tulajdonságlistájáról. Néhányan e három közül a türelmet többszörösen kiemelték, ezzel is mutatva, hogy mennyire nélkülözhetetlen a pedagógus mindennapi munkájában.

Külföldi vizsgálatok eredményei igazolják, hogy a pályakezdő pedagógusok egyharmada az első három évben elhagyja a pályát [Mátóné 2007, o.127]. Mi okozhat számukra csalódást, kiábrándultságot?

Mi okozott Önnek csalódást a pedagóguspályán? kérdésre a szakma társadalmi megbecsültségének alacsony szintje és a tapasztalatlanság mellett a következő csalódásokat olvashatjuk:

“A pályakezdés elején minden pedagógus igyekszik az évek során elsajátított tudást érvényesíteni. Gyakran azonban szembesülünk a kellékek hiányával, a család hozzáállásával, valamint a támogatások hiányával.”

“Csalódást jelent az egyes szülők viselkedése, a gyerekeke neveltlensége, valamint a pedagóguspálya nehézsége.”

“Néha többet várnak el egy óvodapedagógustól, mint ami a munkájához tartozik.”

Talán az egyik volt hallgató fogalmazza meg a legjobban a pályakezdők legnagyobb csalódását: „nehezebb a munka, mint ahogy elképzelttem”.

Néha azonban egy pedagógus sokkal többet merithet az őt ért apró örömeiből, elfeledtetve ezáltal az őt ért csalódásokat:

“Számomra az jelenti az örömet, hogy részt vehetek az általam nevelt gyermekek értelmi, testi, erkölcsi, esztétikai valamint az anyanyelvi nevelésében”

“Örömet jelent nekem az, hogy kezeim alatt nevelhetem, szerethetem a gyerekeket. Valamint az, hogy minél több tudást adhatok át nekik.”

Legtöbbször azonban a gyerekektől kapott önzetlen szeretetet és hálát, a mindennapi munkájukba fektetett energiák pozitív jelzésekben (szülőktől, kollégáktól) való visszatérülését jelölték meg örömeik fő forrásának.

Összegzés

Összegzésként leszűrhetjük azt a tényt, hogy napjainkban a pályakezdő pedagógusok a hivatástudat felől eltávolodtak, és sokkal inkább tekintik munkájukat egyfajta szakmának, mintsem élethivatásnak.

Befejezésként Kiss Árpád szavait idézném: aki “a tanítást élethivatásként vállalta, annak örömeit kell lelnie” a gyerekekkel való „mindennapi érintkezésben, éreznie kell, hogy személyiségének kiteljesedése, társadalmi becsvágya összekapcsolódik minden” növendéke sikeres előrehaladásával.

“Egy pedagógusnak meg kell tanulnia szakmáját hivatásszerűen végezni, odaadással, szakszerűen és nagy hozzáértéssel a hivatástudat birtokában művelni. Mindezt tegye azért, mert az oktató-nevelőmunkát, pályaorientációs tevékenységet folytató szakemberek feladata, hogy növendékeiben kialakítsa jövőbeli munkájához való legmagasabb szintű viszonyulását, azaz a hivatástudatot.” [Deák 2007, o.22–23].

1. Deák Ferenc: A tanári hivatás szépsége. Ungvár, 2007, Zakarpatська філія Київського Слав'яно-українського університету.
2. Керіне Сос Жюліа: Tanárok élete és munkája. Budapest, 1969, Akadémia Kiadó.
3. Матонé Szabó Csilla: A pályakezdő pedagógus. In: Bábosik I. – Torgyik J.: Pedagógusmesterség az Európai Unióban. Budapest, 2007, Eötvös József Könyvkiadó. 125–127. p.

The aim of my research is to explain the young teachers attitude to their chosen profession, their motivation to their job, their interests and problems in the school teaching practice.

Key words: profession, commitment, qualifications.

УДК 378.14

ББК 74.58

Віктор Берека

ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО МЕНЕДЖЕРА ОСВІТИ ЯК ПРОВІДНЕ ЗАВДАННЯ СУЧАСНОЇ ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ

У статті визначено проблему формування компетентності майбутнього менеджера освіти як важливе завдання сучасної освіти. Запропоновано алгоритм дій з упродовження компетентнісно орієнтованого підходу до навчання.

Ключові слова: професійно-педагогічна компетентність, майбутній менеджер освіти, професійне самовдосконалення.

Загальновідомо, що освіта в наш час — це основа добробуту як суспільства в цілому, так і кожної людини зокрема. Процес підготовки компетентного фахівця є однією з головних проблем професійної підготовки. Компетентність набуває останнім часом все більшої актуальності у зв'язку з постійною трансформацією соціального досвіду, модернізацією сфери професійної освіти, створенням найрізноманітніших різновидів авторських педагогічних систем, зростанням рівня вимог соціуму до фахівця. У цьому аспекті актуальним завданням вищої педагогічної школи є підготовка компетентних спеціалістів, здатних розвивати свої професійні риси, працювати нестандартно, творчо, відповідально ставитися до своїх професійних обов'язків.

Зазначимо, що проблема підготовки менеджера до здійснення професійних обов'язків у педагогічній науці не нова. Вона стала предметом наукового пошуку вітчизняних і російських дослідників В.Андрушенка, Д.Дзвінчука, В.Журавського, Л.Карамушки, В.Козакова, Н.Коломенського, В.Крижка, В.Маслова, С.Павлютенкова, М.Поташника, Н.І.Селівестрової, В.Симоненка, Г.Щокіна.

Питання компетентності майбутнього керівника активно розробляється останнім часом (В.Бондар, Л.Карамушка, В.Маслов, О.Пометун). Справжньою енциклопедією з компетентності став посібник І.Єрмакова “Життєва компетенція особистості” [1]. Проте ця проблема потребує, на наш погляд, більш глибокого вивчення.

Саме, актуальність проблеми і недостатній рівень її наукової розробки зумовили вибір теми представленої статті. Її мета полягає у висвітленні ролі компетентності фахівців у професійній підготовці майбутнього менеджера в контексті сучасних інтеграційних процесів. Відповідно до мети були поставлені такі завдання.

1. Здійснити аналіз сучасних теоретичних підходів до визначення сутності поняття “професійно-педагогічна компетентність”.

2. Визначити структурні компоненти і види професійно-педагогічної компетентності.

3. Розкрити роль професійно-педагогічної компетентності у формуванні професіоналізму сучасного управління.

Питання компетентності є актуальним у всіх сферах людської діяльності. Сучасні дослідники розглядають компетентність як специфічну здатність

особистості ефективно вирішувати типові проблеми і завдання, що виникають у реальних ситуаціях повсякденного життя, її готовність діяти адекватно за певних ситуацій, застосовувати набуті знання на практиці, вирішувати конкретне коло завдань відповідно до сучасних теоретичних та практичних надбань і досвіду, наближених до світових вимог та стандартів. Компетентність, на думку Дж. Ревена, складається з вузькоспеціальних знань, умінь, способів мислення, а також – відповідальності за свої дії [2, с.6].

Компетентна людина – це людина, котра має структуровані (організовані) набори знань, умінь, навичок і ставлень, які набуваються у процесі навчання, що дозволяють їй визначити, тобто ідентифікувати і розв'язувати незалежно від контексту (від ситуації) проблеми, що є характерними для певного напрямку професійної діяльності [3, с.82].

М.Чошанов вважає, що компетентність як специфічна якість сукупності професійних знань та вмінь, полягає в тому, що:

1) знання компетентної людини оперативні та мобільні, вони постійно оновлюються;

2) компетентність включає як змістовий компонент – знання, так і процесуальний – уміння;

3) компетентність передбачає вміння вибирати оптимальні рішення, аргументувати вибір, брати на себе відповідальність, тобто володіти критичним мисленням [4].

На офіційному рівні вважають, що “компетентність – це загальна здатність, що ґрунтується на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях, набутих завдяки навчанню” [5, с.3].

Компетентності – це внутрішні, потенційні, приховані, психологічні новоутворення (знання, уявлення, програми (алгоритми) дій, системи цінностей і відносин), що потім простежуються у компетенціях людини як актуальні, діяльнісні прояви. Ці компетентності проявляються у поведінці людини, перетворюються у її особистісні якості, властивості. Отже, відповідно вони стають компетентностями, які характеризуються такими складовими: мотиваційними, смисловими, регуляторними (поряд з когнітивними) і досвідом [3, с.84].

Існує багато підходів до визначення структури компетентності особистості. Констатуючи те, що компетентність є складним утворенням, інтегрованим результатом навчання, більшість дослідників виділяють певні види чи напрями компетентності. Їх можна об'єднати у три групи [4, с.26].

1. Соціальні компетентності. Пов'язані середовищем, життям суспільства, соціальною діяльністю особистості:

- * здатність до співпраці;
- * уміння розв'язувати проблеми;
- * навички взаєморозуміння;
- * активність;
- * соціальні та громадянські цінності;
- * комунікативні навички;

* мобільність тощо.

2. Мотиваційні компетентності. Пов'язані з внутрішньою мотивацією, інтересами, індивідуальним вибором особистості:

- * здатність до навчання;
- * уміння досягти успіху;
- * бажання змінити життя на краще;
- * інтереси та внутрішня мотивація;
- * вміння робити власний вибір та обирати особисті цілі тощо.

3. Функціональні компетентності. Пов'язані з умінням оперувати науковими знаннями, фактичним матеріалом:

- * лінгвістична компетентність;
- * технічна та наукова компетентність;
- * уміння оперувати знаннями;
- * уміння використовувати джерела інформації тощо.

Глобалізація освітніх процесів неодмінно призводить до єдиних стандартів. Так, Радою Європи прийнято визначення п'яти ключових компетентностей, якими повинні володіти молоді спеціалісти, та які ми повинні теж прийняти (за В.Хутмакер) [7: 8, с.11]:

1) політичні та соціальні компетентності; здатність брати на себе відповідальність, брати участь у прийнятті групових рішень, вирішувати конфлікти без насильства, підтримувати демократичні інститути;

2) компетентності, пов'язані з життям у полікультурному суспільстві (прийняття незалежності, повага інших та здатність жити у злагоді з людьми інших культур, релігій, мов);

3) компетентність щодо оволодіння усною та писемною комунікацією з метою запобігання соціальним ізоляціям. Оволодіння кількома мовами;

4) компетентність щодо інформатизації суспільства, оволодіння цими технологіями, розуміння їх використання;

5) здатність навчатися впродовж життя у контексті особистого як професійного, так і соціального життя.

Зазначимо, що компетентність не зводиться лише до накопичення досвіду у певній вузькоспеціальній сфері. Тому сучасні дослідники виділяють вищий рівень компетентності, що характеризується наявністю ініціативи, творчих, організаційних та рефлексивних умінь, загальним інтелектуальним розвитком.

Аналіз психолого-педагогічної літератури доводить існування різних точок зору на розуміння сутності професійно-педагогічної компетентності, яку інколи ототожнюють з “педагогічною культурою”, “педагогічною освіченістю”. Більшість дослідників розглядають професійно-педагогічну компетентність у двох аспектах:

- як мету освіти і професійної підготовки;
- як певний результативний стан, який характеризує рівень спеціаліста щодо реалізації особистих професійних повноважень [9, с.73].

Професійна компетентність – інтегрована характеристика особистості фахівця, під якою ми розуміємо наявність необхідного для успішного виконання професійної діяльності комплексу ставлень, цінностей, знань, умінь й навичок, що проявляються у спроможності сприймати індивідуальні, професійні та соціальні потреби; у забезпеченні соціальної і професійної самореалізації в умовах ринкових відносин, у можливості професійного самовдосконалення протягом всього життя.

Нами виділено такі компоненти *професійної компетентності фахівця*:

1) *мотиваційний*: прагнення до прояву компетентності (прояву цієї властивості у діяльності, поведінці людини);

2) *когнітивний*: володіння знаннями щодо змісту компетентності (знання засобів, способів, програм виконання дій, рішення соціальних і професійних завдань, здійснення правил і норм поведінки);

3) *поведінковий*: досвід прояву компетентності в різноманітних стандартних і нестандартних ситуаціях (досвід реалізації знань, тобто умінь і навички);

4) *ціннісно-смісловий*: ставлення до змісту компетентності і об'єкту її прикладання (особистісна значущість);

5) *емоційно-регулятивний*: прояви емоційно-вольової саморегуляції процесу та її результату (здатність адекватно до ситуацій соціальної і професійної взаємодії проявляти і регулювати власні емоції).

Професійно-педагогічна компетентність фахівця як мета освіти і професійної підготовки визначається відповідно до державних стандартів, безпосередньо на основі освітньо-кваліфікаційної характеристики випускника вищого закладу освіти, в якій зазначені вимоги до освіти спеціаліста. У державному класифікаторі професій [10] уперше з'явилася професія менеджера (код 1210.1), визнана за всіма статутними характеристиками. За еталонну модель береться професіограма, покладена в основу нормативної моделі, тобто його кваліфікаційної характеристики. Остання – це державний документ, що визначає узагальнені вимоги до особистості і професійної компетентності спеціаліста. Нормативна модель дозволяє довести зміст цілей професійного навчання і виховання до рівня доступних перевірки характеристик.

Професійно-педагогічна компетентність фахівця, що характеризує його діяльнісно-професійний рівень, визначається як сукупність умінь педагога – суб'єкта педагогічного впливу **особливим чином** структурувати наукове і практичне знання з **метою оптимального розв'язання педагогічних завдань**, що випливають із певного суспільного замовлення. Іншими словами, це є творчий рівень менеджера освіти володіти необхідними професійними знаннями та вміннями [9, с.72–74].

В умовах переходу від знаннєвої парадигми освіти до компетентнісної закономірно трансформуються пріоритети функцій – інформаційна функція вчителя як транслятора інформації поступається організаційній та управлінській функціям керівника та організатора доцільної учнівської діяльності. Отже, доречно говорити про управлінську специфіку компетентнісного підходу і

розглядати послідовність дій з його впровадження всіма суб'єктами саме на управлінському рівні.

Пропонуємо **алгоритм дій з упровадження компетентнісно орієнтованого підходу до навчання (управлінський рівень)**:

1. Діагностика та аналіз реального стану педагогічного процесу.

2. Усвідомлення необхідності зміни парадигми освіти та зміна акцентів в організації педагогічного процесу.

3. Мотивація.

4. Прийняття управлінського рішення: а) вибір стратегії переходу; б) визначення тематики та змісту роботи; в) вибір технологій та організаційних форм роботи; г) забезпечення зворотного зв'язку та аналізу, створення механізму моніторингу сформованості основних груп компетентності учнів.

5. Організація діяльності в площині компетентнісно орієнтованого підходу до навчання: а) оновлення змісту освіти з урахуванням вимог компетентнісно орієнтованого підходу; б) використання адекватних форм організації педагогічного процесу.

6. Моніторинг результатів, аналіз і корекція діяльності.

7. Самооцінка діяльності, рефлексія [11, с.20].

Слід зазначити, що запропонований алгоритм дій є адекватним як для діяльності керівника закладу освіти, так і для методиста чи вчителя, тому що характеризує саме управлінську специфіку їх функцій. Пріоритетного значення набуває у цьому ракурсі управління процесами реального впровадження та функціонування компетентнісного підходу, і найбільш доцільним та відповідним задекларованим завданням видається супровід. Системний психолого-педагогічний супровід дає змогу зробити процес формування життєвої компетентності учнів ефективним та результативним.

Деякі дослідники (Л.Карамушка, О.Пометун) з метою роз'яснення сутності поняття професійно-педагогічної компетентності спеціаліста радять звернутися до поняття професійної компетентності, яке потрібно розглядати, як:

коло питань, вирішення яких є обов'язком фахівця і метою професійної підготовки;

– загальну здатність, що базується на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях, набутих завдяки навчанню (С.Шишов) [12].

Зазначимо, що поняття компетентності не можна зводити ні до знань, ні до умінь, ні до навичок, оскільки значна роль у її застосуванні належить обставинам. Компетентність можна розглядати як можливість встановлення зв'язку між знаннями і ситуацією або, в більш широкому розумінні, як здатність знайти, виявити процедуру (знання і дія), яка підходить для вирішення проблеми. Бути компетентним – означає вміти мобілізувати в даній ситуації отримані знання і досвід.

Російська дослідниця О.Божович [13], розв'язуючи сутність окреслених понять, зауважує, що компетентність – це галузь знань, у якій людина може бути обізнана як професіонал або любитель, а компетентність передбачає

високий рівень володіння певною галуззю знань. Тобто рівень компетентності можна визначити, а компетентність не підлягає вимірюванню. Як бачимо, щоб стати компетентним, необхідно сформувати певні компетентності у процесі навчання. Тобто професійно-педагогічна компетентність складається з професійно-педагогічних компетентностей, формування яких і визначає мету професійної підготовки.

Таке розуміння сутності професійно-педагогічної компетентності спеціаліста дозволяє визначити послідовність її формування: професійно-педагогічні компетентності – професійно-педагогічна компетентність випускника – професійно-педагогічна компетентність спеціаліста.

Сучасні педагоги-дослідники виділяють у структурі професійної компетентності майбутнього менеджера, випускника магістратури педагогічного навчального закладу такі складові:

- психолого-педагогічні й соціальні знання;
- теоретико-практичні й методичні знання;
- педагогічні уміння;
- педагогічні здібності [14].

Як свідчать численні педагогічні дослідження (В.Бондар, Л.Заков, Л.Карамушка, В.Маслов, О.Пометун), професійно-педагогічна компетентність спеціаліста є більш широким формуванням і включає взаємно доповнювальні елементи: інструментальні компоненти (знання, уміння, активність, самостійність, індивідуальність) та професійні якості (тактовність, комунікативність, доброзичливість, емоційна врівноваженість). За цих умов визначається, що компетентність спеціаліста передбачає високий рівень загального розвитку людини (розуміння певних соціально-політичних і економічних перетворень, науково-філософський світогляд, глибокі знання, висока загальна і професійна культура, соціальна і професійна активність, зрілі етичні погляди); професійне покликання (любов до дітей, потреба навчати і виховувати, захоплення педагогічною роботою, творче ставлення до роботи, потреба в подальшому одержанні знань, у формуванні вмінь і навичок професійної діяльності); професійно важливі якості (педагогічні здібності, готовність до особистісно-професійного саморозвитку, гуманістична спрямованість діяльності, вміння швидко орієнтуватися у педагогічній ситуації тощо).

Органічна єдність структурних одиниць професійно-педагогічної компетентності випускника магістратури педагогічного навчального закладу та особистісних орієнтацій менеджера складають професіограму сучасного управління. Як бачимо, професіограма визначає суть і освітньо-кваліфікаційної характеристики вищого навчального закладу освіти і його професійно-педагогічної компетентності. Професіограма дає змогу назвати і види професійно-педагогічних компетентностей:

- спеціальна професійна в галузі дисципліни, що викладається (складається зі знань певної галузі науки, умінь і навичок застосовувати такі знання в практичній діяльності);
- методична компетентність менеджера;

- соціальна і психологічна компетенція;
- аутопсихологічна компетенція як здатність оцінювати і корегувати свою діяльність та прояви особистісних властивостей;
- загальнокультурна компетенція, що складається в свою чергу з життєвих компетентній особистості (соціальні, полікультурні, інформаційні, саморозвитку і самоосвіти (пов'язані з потребою і готовністю постійно навчатися як у професійному плані, так і в особистому і суспільному), продуктивної, творчої діяльності) [11, с.22].

На формування зазначених видів професійно-педагогічних компетентностей і спрямована професійна підготовка магістрів вищих педагогічних навчальних закладів.

Професійно-педагогічна компетентність управлінця, який ефективно і творчо здійснює свої професійні функції, на нашу думку, ототожнюється з професіоналізмом менеджера. Його складовими є професійно-педагогічна компетентність випускника вищого педагогічного навчального закладу, збагачена ініціативою, досвідом, творчістю, наявністю організаційних та рефлексивних умінь, загальним інтелектуальним розвитком. Як бачимо, професійно-педагогічна компетентність є фундаментом професіоналізму майбутнього менеджера освіти, а професіоналізм менеджера є вищим рівнем його компетентності.

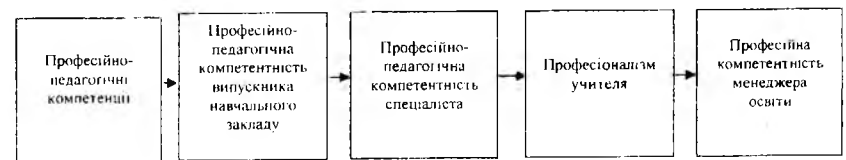
Підготовлений до професійної діяльності майбутній фахівець зі сформованою на високому рівні професійною компетентністю буде мати можливість більш гнучко аналізувати різні ситуації, мобільно реагувати на зміни в соціальному, культурному і економічному житті суспільства, здійснювати ефективне ділове спілкування, урахувати основні економічні закони у процесі професійної діяльності, самовдосконалюватись впродовж всього життя.

Менеджер-професіонал – це спеціаліст, який має високий рівень професійної підготовки, здатний свідомо змінюватись і розвиватись, творчо збагачувати свою професію, стимулювати інтерес до результатів своєї роботи.

Не викликає сумніву й те, що саме професійно-педагогічна компетентність випускника вищого закладу освіти є передумовою формування професіоналізму менеджера освіти, підґрунтям педагогічної майстерності, саме вона дозволяє молодому управлінцю удосконалюватися професійно (див. схему 1). Вона формується у процесі безпосереднього практичного досвіду, особливо новаторського.

(Схема 1.)

Етапи професійного самовдосконалення менеджера освіти



Отже, професійно-педагогічна компетентність спеціаліста є інтегрованою характеристикою особистості, вона є складовою і передумовою формування професіоналізму управління, дозволяє спеціалісту ефективно розв'язувати типові завдання у професійних видах діяльності і сприяє його подальшому професійному самовдосконаленню.

Реформування сучасної української школи потребує підготовки управління-професіонала, здатного принести користь своїй державі, сформувати покоління, спроможне жити і творити в нових умовах буття, гідно представляти свою країну на світовій арені, забезпечити її успішне входження у світове співтовариство. Підготовка такого менеджера уможливує якісне оновлення його професійної підготовки, в першу чергу, забезпечення спрямованості на формування професійно-педагогічної компетентності. Вважаємо, що подальші наукові розвідки мають бути спрямовані на пошуки шляхів і засобів формування професійно-педагогічної компетентності в умовах вищого педагогічного навчального закладу.

1. Срмакова І.Г. Життєва компетенція особистості: Навч. посібник. – К.: Вища школа, 2004. – 198 с.
2. Равелл Джон. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы // М. Когніто-центр, 1999. – 128 с.
3. Словник-довідник з професійної педагогіки / За ред. А.В.Семенової. – Одеса: Пальміра, 2006.
4. Чолпанов М.М. Професійно-педагогічна компетентність: сутність поняття // Науковий вісник Чернівецького університету. Випуск 273. Педагогіка та психологія. – 2003. С.43–49.
5. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної освіти // Др. шк. 2000. №39–40.
6. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти // Стратегії реформування освіти в Україні. – К.: КІС, 2003 – С.13–41.
7. Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. – К.: “К.І.С.”, 2003.
8. Hutmacher Walo. Key competencies for Europe // Report Symposium Berne, Switzerland 27–30 March, 1996. Council Co-operation (C.D.C.C) // Secondary Education for Europe Strasbourg, 1997.
9. Мельниченко Г.В. Сутність і структура професійно-педагогічної компетентності // Наука і освіта. – 2002. – №3–4. – С.72–74.
10. Класифікатор професій. Держстандарт України. – К. 2001.
11. Родигіна І. Реалізація компетентнісного підходу до навчання (управлінський аспект) // Освіта і управління. – 2004. – Т.7. - №3-4. – С.18-23.
12. Шишов С.Е. Професійна компетентність педагога // Освіта і управління. 2000. – Т.4. – №2. – С.35–40.
13. Божович О.Д. Компетенція педагога: сутність поняття // Народное образование. – 2000. – №6. – С.57–63.
14. Маркова А.К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя // Педагогіка. – 1995. – №6. – С.55–61.

In the article the problem of forming of the competence of a future manager of education as the task of modern education is important is defined. The algorithm of actions for introduction in the competence oriented approach to the studies is offered.

Key words: professional-pedagogical competence, future manager of education, professional self-perfection

УДК 37. 013 (045)

ББК 74.580.051

Надія Бірко

ВИХОВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ ЯК РЕСУРС У ФОРМУВАННІ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У поданій статті розкрито сутність та зміст проблеми формування ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів в процесі розвитку особистісної толерантності. Проаналізовані погляди на досліджувану проблему Ш.Амонашвілі, Л.Бондаря, нормативні документи Концепцію громадянського виховання, Концепцію національного виховання, подані та узагальнені результати дослідження щодо виявлення ціннісних орієнтацій студентської молоді на сучасному етапі, виділено умови реалізації формування ціннісних орієнтацій у майбутніх педагогів. Аналізуючи психологічні та соціально-педагогічні процеси, виділено пріоритетні напрямки соціалізації особистісної толерантності.

Ключові слова: майбутні педагоги, особистісна толерантність, ціннісні орієнтації, національне виховання

Актуальність статті. Сучасна ситуація, що склалася в українському суспільстві, свідчить, що поряд з економічними, національними й іншими проблемами гостро постала проблема виховання толерантності. Перебудова суспільства сприяла трансформації ціннісних орієнтацій, усталених норм поведінки і життя, що вже вичерпали себе, свої можливості, як глибинні програми людської життєдіяльності. Отже, проблема толерантності на сучасному етапі розвитку суспільства є дуже актуальною і потребує детального аналізу й узагальнення вивчення теоретичного і практичного досвіду з проблеми формування ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів в процесі розвитку толерантності сучасними дослідниками.

Мета дослідження полягає в теоретичному аналізі проблеми формування ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів за допомогою виховання толерантності.

Завдання дослідження:

1. Визначити мету та зміст проблеми формування ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів в процесі розвитку толерантності.
2. Проаналізувати дослідження щодо виявлення ціннісних орієнтацій студентської молоді на сучасному етапі.
3. Розробити умови реалізації формування ціннісних орієнтацій у майбутніх педагогів.

Дослідження процесу формування ціннісних орієнтацій студентської молоді за допомогою виховання толерантності в сучасних умовах набуває

першочергової значущості. Адже студентство є однією з важливих і перспективних соціальних груп. І від того, як при яких умовах відбувається формування ціннісних орієнтацій молоді, залежить її відношення до навчання, розвиток толерантності студентства, набуття відповідного рівня професійної кваліфікації.

Саме тому перед молодістю українською демократією так гостро стоїть проблема виховання громадян на основі терпимості до політичних, соціальних, етнічних, релігійних, вікових розбіжностей. Це не означає, що молодь повинна виховуватись байдужою до несправедливості, приниження, насилля і т.д. Демократія повинна уміти себе захищати, а молодь повинна знати, до яких вчинків суспільство ніколи не буде терпимим. Студенти повинні також усвідомлювати, що громадянське суспільство і демократія – не лише свобода, але і помножена на свободу відповідальність [6, с.73].

Важливими етапами на шляху українського суспільства до демократичної консолідації є виховання толерантності, повага до прав людини, вміння долати стереотипи, знаходити компроміси.

У Концепції національного виховання вказується, що важливе місце в системі національного виховання займає утвердження принципів загальнолюдської моралі: правди, любові, справедливості, доброти, працелюбності і інших добродієв. При цьому має вагу не тільки і не стільки просвітницька діяльність, скільки перетворення моральних знань, яких набуває молодь, у її переконання, стійкі моральні почуття і вчинки [4, с.7].

У Концепції громадянського виховання особистості в умовах державної культури особистості, її здатності протидіяти проявам бездуховності, відіграє світогляд особистості, на основі якого формується система ціннісних орієнтацій, поглядів, переконань, усвідомлення місця у суспільстві, визначаються обов'язок і відповідальність перед співвітчизниками, Батьківщиною [3, с.6–7].

Цінності є головним, системоформуючим чинником у побудові виховного процесу.

Ш.Амонашвілі пише про те, що в Душі і серці Дитини повинні бути поселені: світлі образи, думки і мрії – почуття прекрасного, прагнення до самопізнання і саморозвитку; відповідальність за свої думки; спрямованість на благо; мужність і безстрашність; служіння планетарній і космічній еволюції, почуття турботи і співчуття, радості і захоплення; свідомість життя, смерті і безсмертя... Знаходячись серед світлих і возвеличених образів, володіючи таким багатством, душа починає жити і трудитися, створює свій світ, творить і притягує нові образи. В цьому духовному світі вищі знання будуть помножені і повернені людям у вигляді результатів пізнавальної праці, творчості, спілкування, споглядання моральних і культурних цінностей у вигляді любові до ближнього, до Батьківщини, у вигляді відданості і мужності [1, с.37].

Л.Бондар торкається проблеми виховання моральних цінностей у школярів як однієї з фундаментальних проблем етики, філософії, педагогіки та психології. Вона розглядає моральне добро як окремий випадок добра, взятого в цілому, як відображення цінностей суспільної свідомості у свідомості окремої людини, формування у неї системи моральних переконань та ідеалів. Добро і зло – основні, так би мовити, координати будь-якої моралі. Цінності – провідні зірки в надбанні людиною своєї істинної суті, вони не існують без людей. Світ цінностей мінливий, він змінюється разом з людиною. Це – засіб життєвої орієнтації людей [2, с.45–47].

Над проблемами ціннісно-орієнтованого виховання на сучасному етапі працюють І.Зязюн, І.Бех, М.Боришевський. Зазначені автори розкривають роль естетичних, духовних цінностей у розвитку толерантної особистості.

Проблема цінностей у вихованні толерантності ніколи не втрачає своєї актуальності і у різні періоди розвитку людства набувала свого тлумачення. Зараз проблема добра, справедливості, милосердя набуває особливого тлумачення і значення у процесі виховання дітей..

Під цінностями розуміють утворення, в основі яких перебувають людські почуття, спрямовані на ідеальне, на ідеал – те, до чого людина прагне, ставиться з повагою, визнає.

Цінності відрізняються своїм місцем в ієрархії інших феноменів свідомості, насамперед, її значенням у життєдіяльності людини. Цінності відображають об'єкти як різнозначущі для суб'єкта, а в сфері свідомості виступають як критерії оцінювання дійсності. Розуміння змісту свідомості, її специфіки неможливе без урахування ціннісних пріоритетів особи, системи її ціннісних орієнтацій [5, с.9].

Гуманітарне виховання толерантності, спрямоване на формування людяності, совісності, моральної і гуманістичної спрямованості думки є одним з найфундаментальніших чинників, що зумовлює свободу вибору духовних цінностей, підказує людині відповідний варіант, зумовлює легше здійснення вільних виборів різних людей в єдиному соціокультурному середовищі, формує, розширює або змінює світогляд.

Система ціннісних орієнтацій підростаючої особистості складається протягом тривалого часу в процесі гри, учіння, дозвілля, читання книг, під впливом засобів масової інформації, відвідування культурно-розважальних заходів, спілкування з близькими, товаришами та ін. Тому в світлі аксіології виховання важливим є дослідження особливостей, змісту, характеру дитячих потреб та системи цінностей, на які орієнтується молодь в сучасних умовах, а відтак з'ясування закономірностей виникнення, розвитку й функціонування їхніх ціннісних орієнтацій на кожному з вікових періодів, зокрема у сферах учіння, спілкування в сім'ї, колективі, навколишньому середовищі, громадянського, професійного і життєвого самовизначення; виявлення того, як студент усвідомлює і засвоює цінності, норми, оцінки, правила, принципи, насамперед – духовно-національні й загальнолюдські цінності, як ставиться до них, яку позицію стосовно них займає, як вони впливають на само роз-

виток, самовизначення толерантності особистості, виявлення впливу соціальних умов, неорганізованого середовища на студента, на становлення і розвиток його особистості, прогнозування його поведінки в конкретних умовах і ситуаціях.

Знаючи ціннісні орієнтації студента, можна передбачати його майбутню громадянську позицію і, певним чином, – життєву долю [7, с.118–123].

Процес виховання толерантності шляхом формування ціннісних орієнтацій майбутнього фахівця є важливою складовою частиною системи виховання. Ця проблема заслуговує уваги з двох обставин: по-перше, ціннісні орієнтації складають основу формування світогляду толерантної особистості, її громадянської позиції, а тому в значній мірі впливають на процес її соціалізації, і, по-друге, ціннісні орієнтації виражають інтереси та потреби особистості, які згодом стають внутрішніми мотивами її поведінки.

Отже, основні умови розвитку і засвоєння ціннісних орієнтацій студентом це, з одного боку, результат його розумової діяльності, а з іншого – процес засвоєння і використання моральних знань у практичній діяльності, у взаєминах з оточенням. Перетин цих двох умов спрямовує розвиток морального світогляду.

Соціалізація майбутнього фахівця відбувається на трьох рівнях: в процесі спілкування, формування самосвідомості і залучення особистості до навчально-пізнавальної, репродуктивної та творчої діяльності.

Формування ціннісних орієнтацій у вихованні толерантності студентської молоді слід розглядати з позиції розвитку суб'єкт-об'єктних відносин між особистістю і суспільством. З цього приводу пильної уваги заслуговує дослідження проблеми формування ціннісних орієнтацій студентської молоді в трьох аспектах: по-перше, вивчення особливостей формування особистісно-толерантного Я, як певної цілісності, яка передбачає відсутність протиріч між моральними, ідеологічними, соціально-психологічними та іншими компонентами особистості, по-друге, на рівні розвитку соціальних і, особливо, моральних відносин особистості з мікросередовищем. Адже найближче оточення людини в значній мірі впливає на ціннісний підхід до реальної дійсності. І, по-третє, заслуговує уваги дослідження особливостей формування ціннісних орієнтацій в процесі розвитку відношень толерантної особистості з суспільством.

Про рівень сформованості в майбутніх педагогів ціннісних орієнтацій та рівень вихованості особистісної толерантності можна судити з їх висловлювань і міркувань про себе, товаришів, інших людей, з різноманітних питань етики і моралі, безпосередньої поведінки і діяльності у різних ситуаціях.

Для того, щоб сформувати у майбутніх фахівців стійкі погляди та переконання, виховний процес повинен мати ціннісно-орієнтоване спрямування.

Система цінностей є фундаментом виховання, тією головною метою, на яку спрямовуються зусилля вихователя і тим, що він повинен розвивати у свідомості вихованця.

Цінності складають суттєвий елемент соціального замовлення в освіті: які цінності того, чи іншого суспільства, таким є і характер виховання. В дійсності, виховання – не що інше, як “приєднання до ієрархії цінностей, добровільно обраної, засвоєної і реалізованої шляхом відповідної діяльності”.

Цінності є предметом визнання і віри, і це, очевидно, одна з їх найголовніших прикмет. У певному сенсі вони презентують стан духовності людини і суспільства, а відтак носять і містичний (іраціональний) характер.

Виховання за своєю суттю – це процес, спрямований на те, щоб допомогти студенту засвоїти систему цінностей з метою формування толерантності, тобто вироблення певних рис характеру і вчачі, звичок, моральної поведінки, розвитку світогляду, розумових здібностей тощо.

У вирішенні проблеми виховання толерантності шляхом формування ціннісних орієнтацій студентської молоді і, особливо, майбутніх вчителів слід зазначити два взаємопов'язаних процеси. З одного боку – процес засвоєння і набуття особистістю соціального досвіду, з другого формування необхідних знань, вмінь та навичок по відношенню самого цінного, що накопичило людство в морально-естетичних і соціально-економічних сферах діяльності. Серед важливих умов вирішення цих завдань засобами навчально-виховної роботи можна зазначити:

1. Гуманізація вищої освіти, особливо при підготовці педагогічних працівників з будь-якої спеціальності.

2. Широке залучення студентської молоді до вивчення першоджерел найвидатніших педагогів та мислителів минулого з питань виховання та соціалізації толерантної особистості.

3. Орієнтація студентів на розвиток активних форм навчання: семінарів, колоквиумів, лабораторних та практичних занять, які б передбачали розвиток самостійного, творчого мислення студентів.

4. Удосконалення форм та методів оперативного контролю за виконанням індивідуальних завдань та засвоєнням учбового матеріалу.

5. Більш широке використання в навчально-виховному процесі нових науково-методичних розробок з питань формування ціннісних орієнтацій молоді та юнацтва.

У педагогічному колективі має відбуватися передача майстерності від викладачів до студентів. Розмови, роздуми, взаємообмін думками і поглядами – це важлива умова продуктивного педагогічного керівництва. В свою чергу, ціннісні орієнтації викладачів є зразком для наслідування студентів. Недарма А.Макаренко говорив: “Ваша власна поведінка – вирішальна річ. Не думайте, що ви виховуєте дитину тільки тоді, коли з нею розмовляєте, або повчаєте її, або караете її. Ви виховуєте її щохвилини... Як ви одягаєтесь, як ви розмовляєте з іншими людьми і про інших людей, як ви радієте або сумуєте, як ви поводитесь з друзями і ворогами, як ви смієтесь, читаєте газету – все це має для дитини велике значення”.

Кожен керівник і кожен член педагогічного колективу повинні дбати, щоб їхня система цінностей стала кращим зразком для наслідування вихованців даного навчального закладу.

Таким чином, кожен навчальний заклад покликаний формувати в студентів цінності. Система ціннісних прагнень, що характеризує загальний світогляд, життєве кредо педагогічного колективу називається філософією школи. Досвід показує, що у гарному навчальному закладі треба не тільки публічно декларувати системи цінностей, а й працювати з ними упродовж усіх років життєдіяльності: від сприйняття, усвідомлення – до звички, до органічного зрощування з особистою філософією кожного викладача. Тільки тоді будь-який викладач, який працює в навчальному закладі, або студент зможе сприйняти цінності нового навчального закладу, зробити їх своїми.

Висновки. Узагальнюючи матеріал, слід зазначити, що в статті визначено мету і зміст проблеми формування ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів в процесі розвитку толерантної особистості, проаналізовано дослідження щодо виявлення ціннісних орієнтацій студентської молоді. Науково-теоретичний аналіз дослідження свідчить, що проблема виховання толерантності майбутніх педагогів є однією з найважливіших проблем вищої школи, тому потребує реалізації на практиці умов формування ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів.

Перспектива. Наше дослідження не вичерпує відповідей на всі запитання, які стоять перед проблемою формування ціннісних орієнтацій в процесі розвитку толерантності майбутніх учителів, тому потребує надзвичайної уваги учителів-практиків та науковців у вирішенні всіх аспектів досліджуваної проблеми і розробці методик її застосування.

1. Амонашвили Ш. А. Школа жизни. - М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2000. - 144с.
2. Бондар Л. Виховання моральних цінностей у школярів // Поч. школа. – 2000. – №12. – С.45–47.
3. Концепція громадянського виховання // Освіта України. – 2002. – №32. – С.6–7.
4. Концепція національного виховання // Освіта. – 1994. – №3. – С.7.
5. Міняйло М. П. Виховання почуттів милосердя і добра у молодших школярів за умов трансформації українського суспільства: дипломна робота. – Хм., 2003. – С.9
6. Огневьюк В. Образование и ценности демократии // Персонал. – 2003. – №2. – С.73.
7. Постовий В. Г. Ціннісні орієнтації української сім'ї (історико-педагогічний аспект) // Педагогіка і психологія. – 1997. – №1. – С.18.

The given article considers the essence and content of personal tolerance cultivating problem through moulding moral values of future teachers. It analyses the views of such researchers as Amonashvili, L. Bondar. on the matter of the research as well as the Normative documents: such as the Concept of civic education and the Concept of national education. It presents and generalizes research results as to discovering moral values of students nowadays as well as emphasizes conditions of moulding moral values of future teachers.

While analysing psychological and socio-pedagogical processes the article details priority lines of socializing personal tolerance.

Key words: future teachers, moral values, personal tolerance, national education.

УДК 371. 013

ББК 74.580.054

Світлана Бондарчук

КРЕАТИВНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ЯК ВАЖЛИВИЙ АСПЕКТ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО ВИХОВАННЯ ЗРОСТАЮЧОЇ ОСОБИСТОСТІ У ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ ПРОСТОРІ СОЦІУМУ

У статті розглянуто поняття “креативність” та визначено основні принципи формування креативності студентів педагогічних вузів у процесі навчання. Ця проблема є дуже актуальною в професійному становленні майбутніх спеціалістів дошкільної освіти.

Ключові слова: креативність, творчий потенціал.

Прихід людства у третє тисячоліття знаменується зростанням динамізму соціальних процесів, складністю завдань, які вирішує сучасне суспільство, загостренням глобальних проблем людства, що у свою чергу змушує педагогів, філософів, соціологів, істориків та психологів звертатися до проблеми духовності, шукати, розглядати методи вирішення різних гострих питань сучасного полікультурного простору суспільства.

Як зазначається в законі України “Про освіту”, метою сучасної освіти є “всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових та фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу...” [1, с.26].

Важливого значення набуває переорієнтація навчання майбутніх педагогів дошкільних навчальних закладів з чисто прагматичної на духовно-творчу мету, бо сучасні дошкільні установи в контексті суспільного реформування освіти адаптуються до умов оточуючого полікультурного середовища, дбають про якісний перехід до умов навчально-виховного процесу початкової школи, створюють навчальне забезпечення на засадах гуманізації, формування полікультурної компетентності особистості дошкільника, особистісно-зорієнтованої педагогіки.

Сьогодні стає все більш актуальною необхідність дослідження проблеми формування креативності студентів педагогічних закладів, майбутніх педагогів дошкільних установ як важливого аспекту професійно-педагогічної готовності до якісного виховання зростаючої особистості у полікультурному просторі соціуму.

Мета цієї статті – уточнити структуру поняття “креативність”, назвати основні показники креативної діяльності особистості та запропонувати критерії еталону креативного рівня професійної сформованості педагога дошкільного навчального закладу.

У науковій вітчизняній літературі феномен “креативність” зустрічається рідко. Вчені частіше оперують поняттям “творчість”. Проаналізувавши наукові дослідження, ми дійшли висновку, що креативність і творчість є суміжними, але не тотожними поняттями. Поняття “творчість” досліджувалося вче-

ними (Л.Виготський, І.Волков, Л.Гурова, О.Леонтьєв, І.Лернер, О.Матюшкін, В.Моляко, Я.Пономарьов, С.Рубінштейн, О.Тихомиров, О.Чебикін та ін.). Інтерес до вивчення креативності на сучасному етапі представлений і в дисертаційних і монографічних дослідженнях, а саме: розвиток креативності вчителів у педагогічному спілкуванні (В.Шинкаренко); філософсько-світотглядний аналіз проблеми творчості (П.Крамар); проблеми креативності, довільна креативність особистості та її соціальна ініціативність, питання діагностики креативності (В.Козленко); тренінг креативності: розблокування творчого потенціалу особистості і професіонала (І.Колошина); психологічні умови підвищення творчої активності особистості у складних ситуаціях (Ю.Неженцев); суб'єктивно-ціннісний аналіз становлення творчо обдарованої особистості (О.Музика); вплив емоціогенних ситуацій на творчу діяльність (В.Ямницький) тощо. Зауважимо, однак, що до цього часу у вітчизняній літературі не вироблено єдиного погляду на феномен означеного поняття.

Донедавна українська наука оперувала лише терміном “творчість”, який трактувала як продуктивну людську діяльність, здатну породжувати нові матеріальні та духовні цінності. Основні ознаки феномена творчості: це процес, діяльність, продукт, сукупність новоствореного особою, відкриття, винахід. Провідним у трактуванні творчості виступає діяльнісно-процесуальний підхід з конкретно вираженим кінцевим результатом. [5, с.365]. Термін “креативність” увійшов до сучасної педагогічної науки лише у 80–90-ті роки під впливом зарубіжної психолінгвістичної школи, яка глибоко розвивала проблему креативності з другої половини ХХ століття (П.Торренс, Дж.Гілфорд, Г.Сельє). Введення в український науковий обіг терміну “креативність” дозволило виокремити самостійною галуззю дослідження особистісного аспекту творчості. Креативність, у широкому значенні розуміється як сукупність властивостей особистості, що забезпечують її входження у творчий процес. Креативність характеризується вченими, як процес виникнення чутливості до проблеми, відчуття дефіциту або дисгармонії наявних знань, визначення проблеми і пошук шляхів її розв'язання. Вітчизняні дослідники тлумачать креативність як творчі здібності (можливості), що виявляються у різних видах психічної діяльності людини, і характеризують особистість в цілому або її окремі сторони, а також продукти діяльності, процес їх створення.

Визначивши відсутність прямої залежності креативних здібностей від розумових, тобто між коефіцієнтом інтелекту і здатністю створювати нове, вчені вдалися до пошуку диференціальних ознак креативності. Науковці К.Бейттел, Дж.Гілфорд, В.Лоуенфельд, П.Торренс та ін. розробили незалежно один від одного системи критеріїв креативності. Зіставлення цих систем дозволяє виділити наступні диференціальні ознаки креативності: 1) вміння самостійно бачити проблему; 2) біглисть, уміння побачити у проблемі якнайбільше можливих сторін і зв'язків; 3) гнучкість як уміння зрозуміти нову точку зору, відмовитися від тієї, що була засвоєна раніше; 4) оригінальність, здатність відійти від шаблону; 5) вміння перегруповувати ідеї і

Бондарчук Світлана. Креативність майбутнього педагога дошкільного...

зв'язки; 6) здібність до абстрагування або аналізу; 7) здібність до конкретизації або синтезу; 8) відчуття стрункості організації ідей [4, с.169].

Узагальнивши дослідження низки попередників, В.Шинкаренко виділив 4 етапи реалізації креативної діяльності:

1 етап – підготовка. Здійснюється логічний аналіз проблемної ситуації. Використовуються набуті знання, фіксуються протиріччя між елементами проблемної ситуації, висувається гіпотеза, спроби реалізувати ці протиріччя, констатується їх безуспішність, зростає емоційна напруга, пошукова домінанта.

2 етап – інтуїтивне рішення. Процес логічного пошуку завершується і відбувається неусвідомлена робота над проблемою. Ідея виникає раптово у вигляді осяяння, інсайта і супроводжується переживанням абсолютної впевненості в її правильності.

3 етап – вербалізація знайденого вирішення. На основі ідеї, що виникла на попередньому етапі, констатується розгорнутий спосіб вирішення проблеми.

4 етап – обґрунтування рішення і його перевірка [3, с.206].

Вивчивши проблему з означеного питання, ми вважаємо, що креативність є механізмом творчості, стимулом творчої діяльності, її структурним чинником. Креативність супроводжує творчу діяльність, від рівня її розвитку залежить кінцевий продукт творчої діяльності.

Невід'ємним механізмом креативності є уява. На відміну від мислення, яке оперує поняттями, уява оперує образами. Її основне призначення в перетворенні образів таким чином, щоб у кінцевому результаті забезпечити створення нової, раніше неіснуючої ситуації. Уява як психічний процес дозволяє прогнозувати результати праці їх кінцевий результат і всі проміжні стадії, орієнтує людину в процесі її творчої діяльності. Уява включається тоді, коли проблемна ситуація характеризується відсутністю потрібної повноти знань і неможливістю передбачити результати діяльності з допомогою організованої системи понять (мислення). Уява забезпечує побудову образів продуктів праці, створення програми поведінки в невизначених проблемних ситуаціях, моделювання процесів або об'єктів. Створювані уявою вербальні образи стають основою креативного мислення індивіда. Креативне мислення ми трактуємо як один із різновидів мислення, продукування особистістю нових оригінальних способів вирішення проблем, створення нових художніх образів і сюжетів на основі інтуїції, продуктивно-творчої уяви, фантазії, що супроводжується інтелектуально-мовленнєвою, художньою активністю і словесною творчістю.

Креативність посідає особливе місце серед базисних характеристик розвитку особистості педагога. Дослідження вчених (Т.Байбара, Д.Богоявленська, О.Бодалев, Л.Виготський, П.Гальперін, В.Давидов, О.Дусавицький, А.Зак, Л.Занков, Д.Ельконін, О.Леонтьєв, Н.Лейтес, О.Маркова та ін.) свідчать, що в навчальному процесі педагогічних вузів закладено практично невичерпні можливості для розвитку творчих здібностей, тобто креативності,

і переконують в тому, що студентський вік – продуктивний період для формування інтересів особистості і здійснення можливості проявити себе в різних видах педагогічної діяльності. Відтак розвиток творчої активності студентів факультетів дошкільної ланки освіти, майбутніх вихователів дошкільних закладів вимагає запровадження в навчально-виховний процес активних форм і методів навчання, які значною мірою могли б забезпечити формування дивергентного мислення, проблемного бачення, фантазії та уяви. Пропонуємо наступні принципи, що мають бути закладені у структуру побудови творчого заняття: стимулювання пізнавальної активності, пошук нового у звичайному; усвідомлення і засвоєння матеріалу через запитання; формування вмінь прогнозувати наслідки прийнятих рішень; розкриття навчальних тем як вправ на активізацію уяви; створення у аудиторії обстановки непрагматичності, коли в ієрархії структури цінностей основною цінністю є людина.

Підготовка студентів до реалізації їхнього креативного потенціалу повинна здійснюватися не стихійно, а систематично і послідовно й за наступними принципами: шанобливе ставлення до незвичайних ідей; переконання студентів в тому, що їхні ідеї мають цінність; обережне оцінювання студентів у адаптаційний період у вищому навчальному закладі (для вільного формування власних ідей); надання можливостей для самоосвіти; заохочення самостійності в навчанні;

Отже, навчальна аудиторна діяльність, спрямована на розвиток креативного потенціалу майбутнього вихователя, повинна здійснюватися за наступними напрямками: 1) нагромадження досвіду пошукової і дослідницької діяльності; 2) вправлення в комбінуванні, конструюванні, перетворенні; 3) розвиток уяви, мислительної словесної творчості, самостійної творчої художньої діяльності.

Таким чином, на нашу думку, креативність – це якісна характеристика особистості; це здібність людини до нетрадиційного, оригінального вирішення нових проблемних задач і ситуацій на основі інтуїтивного мислення і творчої уяви; це творчий потенціал людини, що виступає стимулом чи механізмом пошуково-перетворювальної активності у процесі творчої діяльності. Провідними ознаками креативності можна виокремити такі: оригінальне мислення; інтуїція; продуктивна, творча уява; фантазія; інтелектуальна і мовленнєва активність; нетрадиційний спосіб вирішення нових задач.

Еталоном креативного рівня професійної сформованості, на нашу думку, може служити професійна готовність до даної роботи педагогів-майстрів, яка характеризується усвідомленістю соціальної значимості полікультурного виховання учнів, підвищеною активністю та готовністю до систематичного та цілеспрямованого використання різноманітних продуктивних передових засобів у даному процесі. Креативні вихователі володіють здатністю проектувати особистість кожної дитини, передбачати тенденції її формування, оцінювати з громадянських позицій поведінку дитини відповідно нормам полікультурного соціуму. Знання у досліджуваному аспекті креативності є глибокими.

систематизованими та усвідомленими. Креативні педагоги дошкільних установ регулярно займаються самоосвітою, у тому числі і з предметів естетичного циклу. Їх характеризує наявність вмінь та навичок використання різноманітних засобів навчально-виховного процесу з метою естетичного, духовного виховання, формування здатності учнів до творчості. Активно використовують емоційні аспекти мистецтва у формуванні полікультурної компетентності, у моральному становленні особистості дошкільника. Педагогічні вміння креативного вихователя при вирішенні навчальної, розвиваючої та виховної мети виправдані й послідовні. Необхідно організовувати творчу діяльність дитини, що сприятиме формуванню полікультурної компетентності особистості дошкільника.

Прикладом такого еталону можна по праву вважати В.Сухомлинського, який дав чимало цінних педагогічних порад щодо розвитку творчих здібностей дитини. Він відзначав, що недолік сучасної системи навчання в тому, що не вистачає спеціальної роботи, спрямованої на розвиток творчих здібностей. Адже з дня в день, з року в рік дитина повторює чужі думки, а своїх власних немає. Тому перше завдання педагога навчити дітей творчо мислити і говорити, а весь зміст навчання, характер духовного життя, розумового розвитку дітей залежить від трьох китів: яскравої думки, живого слова і творчості дитини. За твердженням В.Сухомлинського, у творчості розкриваються здібності, обдарованість, талант дитини, утверджується почуття людської гідності, повага до інших людей, формується особистість [2, с.342]. Це важливе завдання по силах лише здагному до творчості, креативному педагогу. Без нього будь-яке найкращим чином організоване предметне середовище залишається мертвим.

Отже, формування креативності є однією з головних проблем для психолого-педагогічної науки. Учені розробили, по суті, концепцію творчого розвитку особистості, але питання про те, які саме критерії характеризують креативну особистість, ще не є остаточно вирішеним у науці. Впровадження у практику роботи навчальних закладів України вона набула недостатньо. Жодна із запропонованих класифікацій не є універсальною, оскільки креативність практично не піддається кінцевому визначенню. Нерозв'язаність проблеми визначення креативності майбутнього педагога дошкільних закладів в науці спонукає нас у подальшому до вироблення власних підходів і критеріїв щодо характеристики особистості як генератора креативної педагогічної діяльності.

1. Закон України „Про освіту”// Нормативно-правове забезпечення освіти: Доктрина, закони, концепції. – Харків: Основа, 2004. – Ч.1. С.26–58.
2. Сухомлинський В.О. На трьох китах. Вибрані твори. В 5-ти т. – Т.5. – К. Рад. школа, 1997. С.342.
3. Романеш В.А., Матюха І.П. Історія психології ХХ століття. Навч. посібник / Вст. ст. В.О.Таненка, Т.М.Титаренко. – К.: Либідь, 1998. – 992 с.
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М.: Педагогика, 1989. – 469 с.

5. Український Радянський Енциклопедичний Словник: в 3-х т. / редкол.: А.В. Кудрицький (відп. ред.) та ін. – 2-ге вид. – К.: Голов. ред. УРЕ. 1987. – С.365.

A concept is considered in the article "creation" but certainly basic principles of forming of creation students of pedagogical institutes of higher in the process of studies. This problem is very actual in the professional becoming of future specialists of preschool education.

Key words: creation, creative potential.

УДК 371.132

ББК Ч 74.261

Галина Борин

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ З БАТЬКАМИ ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ: ПРИКЛАДНИЙ АСПЕКТ

У статті розглянуто прикладний аспект фахової підготовки майбутніх педагогів до роботи з батьками. Основну увагу актуалізовано на аналізі й обґрунтуванні основних положень андрагогіки та можливі шляхи її реалізації в професійній підготовці майбутніх педагогів до роботи з батьками дітей раннього віку.

Ключові слова: підготовка педагогів, андрагогіка, особистісно-діяльнісний підхід, батьки дітей раннього віку, суб'єкт-суб'єктна взаємодія.

Оновлення й демократизація освітньої системи на гуманістичних засадах вимагають від вітчизняної педагогічної науки пошуку нових шляхів удосконалення виховання й розвитку дітей раннього віку на основі співпраці з їхніми батьками. Водночас, соціально-економічні процеси в сучасному суспільстві утруднюють виховання дитини молодими батьками. Серед найвагоміших перешкод виокремлюємо – недооцінка періоду раннього дитинства, невміння вирішувати проблеми з виховання та розвитку дитини, психолого-педагогічна неознаність і, відповідно, неспроможність адекватно зорієнтуватися в інформаційному полі з питань розвитку, навчання і виховання дітей.

Про основні заходи держави щодо допомоги сім'ям і дітям, поліпшення виховання дітей у родині зазначено в Конституції України, Національній програмі "Діти України", Законі України "Про дошкільну освіту", Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні, програмах "Малютко", "Дитина", "Зернятко" та інших державних документах. Професійна діяльність вихователя дошкільного закладу неподільна із сімейним вихованням. Продуктивне виконання завдань виховання й розвитку дітей раннього віку можливе за умови тісної співпраці педагогів із батьками вихованців.

Готовність студентів до просвітницько-консультативної роботи сприятиме формуванню педагогічної культури молодих батьків, посиленню відповідальності родини за життя, виховання та розвитку дітей з моменту їхнього народження шляхом набуття знань із педагогіки й психології, опанування вміннями і навичками догляду за ними.

У статті обмежимося розкриттям прикладного аспекту підготовки майбутніх педагогів до роботи з батьками дітей означеної вікової категорії.

Сучасний вищий навчальний педагогічний заклад покликаний сформу-

вати не лише першокласного спеціаліста, а особистість, спроможну на високому науково-теоретичному, психологічному й практичному рівнях допомагати батькам розвивати власну педагогічну культуру задля розвитку та виховання дітей з раннього віку. Актуальність окресленої вище проблеми, її теоретичної й практичної значущості для реалізації соціальних запитів і потреб сім'ї й дитини зумовили впровадження нами в навчально-виховний процес ВНЗ спецкурсу "Просвітницько-консультативна робота з батьками дітей раннього віку". Його побудовано з урахуванням основних принципів забезпечення співпраці педагога з родинами вихованців. Розглянемо їх.

Насамперед, це принцип гуманності (орієнтування на пріоритет загальнолюдських цінностей, пошукання інтересів суспільства й погреб сім'ї щодо формування майбутньої особистості); компетентності (просвітницько-консультативну роботу із сім'єю може здійснювати лише особа, яка володіє необхідною професійною освітою й належним рівнем сформованості професійно-педагогічної майстерності); солідарності (спрямованість на допомогу й підтримку педагогом родини, що ґрунтуються на співчутті, взаєморозумінні); етичності (збереження конфіденційності отриманої інформації), демократизму (налагодження зв'язків між педагогом та батьками на основі довірливих стосунків; урахування мінливих обставин, мобілізація творчих професійних здібностей, дотримання норм і правил спілкування, поваги й чуйності до людини), об'єктивності (реальне сприйняття проблем сім'ї, схвалення успіхів і розуміння причин невдач із їхньою подальшою їх корекцією).

Навчальний курс нами розроблено для студентів педагогічних факультетів спеціальності "Дошкільне виховання". Його мету вбачаємо у формуванні доцільних психолого-педагогічних знань, які є чинниками професійної підготовки та практичної діяльності випускників у зазначеному контексті.

Завданнями розробленого курсу передбачено: ознайомлення студентів із сучасним станом взаємодії професійних педагогів із батьками дітей раннього віку в Україні та за рубежом; з особливостями поетапної організації просвітницько-консультативної діяльності; формами й методами організації взаємодії професійних педагогів із батьками вихованців; вивчення нормативно-правового забезпечення підготовки майбутніх педагогів до роботи з батьками дітей раннього віку; формування особистісно-професійних якостей майбутніх фахівців.

Розглянемо структурну характеристику спецкурсу. Отож, перший розділ – "Батьківський всеобуч у дослідженнях українських і зарубіжних учених-педагогів" уміщує виклад ідей представників педагогічної думки (Я.Коменський, Й.Песталоцці, К.Ушинський, В.Сухомлинський та ін.) про виховання та розвиток дітей з раннього віку. У розділі передбачено вивчення передового вітчизняного й зарубіжного досвіду сімейного виховання та педагогічних надбань щодо роботи з родинами вихованців. Основною проблемою увиразнено передумови зародження ідей батьківського всеобучу на Україні в ХІХ – поч. ХХ сторіччя, особливості роботи з батьками дітей раннього віку за рубежом.

У другому розділі спецкурсу **“Роль сім’ї у розвитку дитини”** сім’ю проаналізовано як визначальний чинник у розвитку дитини, провідна ланка її соціалізації, вивчались психолого-педагогічні засади родинного виховання, аналізувались функції сучасної родини та їх вплив на розвиток дитини раннього віку. Студенти оволодівали різними методиками вивчення сімей та культурою спілкування при взаємодії з батьками вихованців. Провідна ідея полягала в актуалізації впливу сім’ї на духовний, розумовий, психічний і фізичний розвиток малюка, становленні передумов для розвитку особистості дитини в умовах родини з урахуванням особливостей періоду раннього дитинства. Наголошували, що важливу роль відіграють враження, отримані в дитинстві. Світогляд, що закладено в дитячі роки, продовжує впливати на поведінку, реакції вже зрілої людини.

У розділі **“Просвітницько-консультативна робота педагога з формування основ педагогічної культури в батьків дітей раннього віку”** висвітлено актуальні проблеми молоді сім’ї, їх вплив на виховання й розвиток дитини раннього віку у сім’ях різних типів. Провідну ідею вбачаємо в організації роботи педагога яку слід будувати з урахуванням особливостей кожної сім’ї (благополучність, неповна-повна, “нуклеарна”, багатодітна, повторна, молода, конфліктна, асоціальна, сім’я соціального ризику). Нами актуалізовано роль педагога щодо виявлення зв’язку між неблагополуччям сім’ї та особливостями розвитку і виховання дитини. Аналізувались шляхи формування педагогічної культури батьків, форми просвітницько-консультативної роботи, їх зміст, організація і методика проведення, принципи та методи просвітницько-консультативної роботи з батьками дітей раннього віку, мови ефективності формування основ педагогічної культури сім’ї.

У розділі **“Керівництво педагогічною просвітою батьків”** розглянуто особливості просвітницько-консультативної роботи педагога з різними типами сімей, проаналізовано проблеми, які виникають унаслідок взаємодії родинного та суспільного виховання. Вивчення даного розділу передбачали засвоєння студентами змісту просвітницько-консультативної роботи. Основну увагу зосереджено на готовності майбутніх фахівців до формування мотиваційного, змістового й конструктивного компонентів. провідна ідея полягала в тому, що знання педагогом батьківських помилок у вихованні дітей раннього віку та урахування особливостей навчання дорослих допоможе педагогу зрозуміти, як відбувається виховання дитини в родині та окреслити шляхи оптимізації співпраці з педагога з батьками вихованців.

Унаслідок вивчення розділу **“Консультування сім’ї”** нами наголошено на консультуванні сім’ї як на двобічному процесі, який передбачає спільну діяльність педагога з сім’єю, спрямовану на збереження її цілісності, розвитку, подолання труднощів і протиріч життєдіяльності. Особливості проблем, розвитку й структура сім’ї зумовлюють вибір форм і методів, схем консультування сім’ї в кожному конкретному випадку.

Консультування вимагає ретельного вивчення сім’ї і роботи з нею як із системою, де вплив одного члена родини відбивається різною мірою на

інших; передбачає виконання педагогом діагностичної, пропедевтичної, корекційної, прогностичної, просвітницької та інших функцій через організацію спілкування із сім’єю. Розглядалися законодавчо-нормативні засади просвітницько-консультативної діяльності з батьками вихованців. Провідна ідея полягала в тому, що будувати свою діяльність з батьками педагог повинен з урахуванням основних державних документів щодо сім’ї, дитинства, їх соціального захисту та підтримки.

У останньому розділі спецкурсу: **“Етика просвітницько-консультативної роботи педагога із сім’єю”** розглянуто особливості професійного педагогічного спілкування педагога з батьками вихованців. Провідна ідея полягала в тому, що формування відповідних професійно-особистісних якостей є необхідною умовою просвітницько-консультативної діяльності з батьками дітей раннього віку. Актуалізувалось на морально-етичних нормах в поведінці педагога-консультанта, культурі професійного педагогічного спілкування, ролі етики, етичних принципів та цінностей у роботі з сім’єю.

З метою *урахування особливостей роботи з батьками дітей раннього віку*, а саме: організації навчання дорослих, консультування, керівництва їх пізнавальною діяльністю у процесі підготовки педагогів до роботи з батьками дітей раннього віку враховували положення андрагогічної моделі навчання, де провідна роль в організації навчально-консультативного процесу на всіх його етапах належить тому, хто навчається. Відтак, батько (мати, родичі) є активним елементом, одним із рівноправних суб’єктів процесу навчання. Урахування даного аспекту дозволяє забезпечити суб’єкт-суб’єктні відносини, підвищити рівень просвітницько-консультативної роботи.

Майбутніх педагогів зорієнтували на те, що доросла людина володіє відносно сформованими фізіологічними і психологічними функціями, емоційно-вольовою сферою, достатньо високим рівнем самосвідомості: вона усвідомлює себе самостійною, незалежною в матеріальному (чи навпаки), юридичному, моральному, психологічному відношеннях особистістю; володіє певним життєвим досвідом у побутовій, професійній та соціальній сферах. Отже, варто очікувати, що до процесу навчання (консультування) дорослий буде відноситись свідомо, відповідально, вмотивовано. У навчальній діяльності мати (батько), що навчається, опирається на свій життєвий (побутовий, професійний, соціальний) досвід, який здебільшого є відправною точкою у навчанні. Оскільки клієнт, зазвичай, займається професійною діяльністю, має сімейні, соціальні навантаження, то всі ці фактори впливають на організацію просвітницько-консультативної роботи педагога-вихователя. В обґрунтуванні особливостей просвітницько-консультативної роботи опирались на дослідження С.Змєйова [1], яким проаналізовано основні теоретичні підходи до організації навчання дорослих, обґрунтовано андрагогічні принципи навчання, визначено основні характеристики діяльності і основи підготовки викладачів-андрагогів. У дослідженні даного аспекту виходимо з особистісно-діяльнісного підходу. Це дозволяє нам забезпечити відповідність педаго-

гнічного виховного впливу з активністю і потенційними можливостями та здібностями студентів.

У педагогічній підготовці студентів орієнтували на розвиток творчих особливостей батьків; актуалізацію їх самоосвіти, саморозвитку, самовиховання з урахуванням особливостей навчання дорослих (на основі принципу дії “тут і тепер”) та потреб дітей раннього віку, їхніх вікових та індивідуальних особливостей; на урахування специфіки цього процесу в конкретних умовах професійної діяльності; на усвідомлення неподільності ефективності майбутньої професійної діяльності з позитивними зрушеннями як у взаємодії батьки-діти, так і в творчій співпраці педагог-батьки.

Отож, вивчення спецкурсу спрямовано, насамперед, на формування здатності майбутнього фахівця гнучко й нестандартно використовувати здобуті знання і вміння, прагнення до пошуку й застосування ефективних способів поведінки і діяльності, формування та розвиток відповідних професійно-особистісних якостей. Означена робота сприяла забезпеченню ефективної взаємодії з батьками в руслі розвитку їх творчих можливостей у спілкуванні зі своїми дітьми.

Обґрунтування моделі просвітницько-консультативної роботи педагогів з батьками дітей раннього віку є метою подальшого наукового дослідження.

1. Змєєв С.И. Андрагогика: основы и теории обучения взрослых. – М.: ПЕР СЭ, 2003. – 207 с.
2. Маятко. Програма виховання дітей дошкільного віку / Упорядник З.П. Плохій. – К. – 1999. – 286 с.
3. Методичні рекомендації до програми розвитку та виховання дитини раннього віку “Зернятко” / Під ред. О.Л.Ковонко. – Кобза, 2004. – 188 с.

An applied aspect of professional training of the future teachers for work with parents is considered in this article. The main attention is focused on the analysis and substantiation of the andrologic basic principles and possible ways of its realization in the professional training of the future teachers for work with the parents of early age children.

Key words: teacher preparation, andrologic, personally active approach, parents of early age children, subject, subject interaction.

УДК 371.134+745(045)

ББК 74.580.054.1

Галина Бучківська

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ДО РОБОТИ В ДОШКІЛЬНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО ПРОСТОРУ ЗАСОБАМИ МУЗЕЮ НАРОДНОГО МИСТЕЦТВА

У статті на основі аналізу педагогічних джерел та методичної літератури розкривається потенціал використання засобів музею народного мистецтва в системі професійної підготовки педагогів до вирішення проблем виховання підростаючого покоління в умовах полікультурного освітнього простору.

Ключові слова: полікультурний освітній простір, народне мистецтво, музей народного мистецтва, творчі здібності, традиції народного мистецтва.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Відповідно до положення Державної національної програми “Освіта” (“Україна ХХІ століття”) [1] національне виховання спрямовується на формування у дітей світоглядної свідомості, ідей, поглядів, переконань, ідеалів, традицій, звичаїв, інших соціально значущих надбань вітчизняної і світової духовної культури. Головна мета національного виховання – набуття молодим поколінням соціального досвіду, успадкування духовних надбань українського народу, досягнення високої культури міжнародних взаємин, формування у молоді незалежно від національної належності особистісних рис громадян Української держави, розвиненої духовності, фізичної досконалості, моральної, художньо-естетичної, правової, трудової, екологічної культури.

Відповідно до Конституції України український народ поділяється на українську націю, корінні народи та національні меншини. Стаття 11 Основного Закону прямо визначає, що держава сприяє консолідації та розвитку української нації, її історичної свідомості, традицій і культури, а також розвитку етнічної, культурної, мовної та релігійної самобутності всіх корінних народів та національних меншин України. Також одним із завдань освіти визначено виховання шанобливого ставлення до родини, поваги до народних традицій і звичаїв, державної та рідної мови, національних цінностей українського народу та інших народів і націй.

Таким чином, виховання підростаючого покоління, а саме дітей дошкільного віку на традиціях українського народу є досить широко продекларованими в основних нормативно-правових документах нашої держави, зокрема в документах, що стосуються освітньої галузі. Проте на сьогодні вони ще не повною мірою знаходять своє відображення в практичній діяльності педагогів дошкільної ланки освіти.

Сучасна українська педагогіка наполегливо шукає ефективних засобів впливу на навчання і виховання підростаючого покоління, формування особистості з активною життєвою позицією. Досвід українського народу сприймається сьогодні не лише як історична цінність, як універсальна система виховання, а й як інструмент вивчення, розуміння джерел багатьох проблем сучасного виховання молоді, як джерело створення сучасної ефективної системи соціального виховання, яка б відповідала актуальним потребам сьогодення.

Одним із найважливіших напрямів сучасної вітчизняної педагогічної науки і практики є розробка концептуальних підходів до мети і змісту навчання та виховання сучасної молоді людини, пошук нових ефективних шляхів їх різнобічного розвитку. Пробудити в юних душах почуття людяності, милосердя, доброчесності і працелюбства можна, лише спираючись на споконвічну мудрість і трудові традиції нашого народу, на підвалини етнопедагогіки, традиційну культуру предків, що зберегли національний характер і мораль. Зміст виховання має спрямовуватися на узгодження системи цінностей суспільства, етнокультури, комплексу функцій народного мистецтва у

формуванні духовного світу особистості з можливостями їх сприймання та збагачення кожною особистістю в процесі творчого пошуку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Сучасна педагогічна наука володіє необхідними концепціями для постановки і розв'язання питань, пов'язаних із забезпеченням гуманізації процесу виховання, враховуючи кращі надбання минулого. Їх сутність розкрита й описана в дослідженнях відомих українських етнографів, істориків, педагогів І.Беха, І.Ганусенко, О.Духновича, І.Зяюна, Л.Кандиби, В.Киричок, П.Кононенко, Н.Лисенко, Л.Масол, Н.Ничкало, О.Рудницької та ін. Поряд з цим гуманізація процесу виховання містить широке коло проблем, розв'язання яких вимагає значних зусиль як вчених, так і практиків.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою даної публікації є висвітлення проблеми підготовки майбутнього педагога до роботи в дошкільному навчальному закладі полікультурного простору засобами музею народного мистецтва.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розбудова незалежної держави у XX ст. відкриває принципово нові перспективи і можливості в розвитку освіти та разом з тим оголює проблеми, яким раніше не надавалося значення. У період національного відродження важливими для України є проблеми: звідки ми? Хто ми? Куди йдемо? І тому закономірним є звернення до джерел: народної творчості, інтерес до загальнонародських культурних надбань, традицій українського народу.

Важливим моментом є те, що в чинних програмах для дошкільних закладів освіти нашої держави українська народна творчість представлена вкрай мізерно. Найрідніше і наймиліше, найближче, найсприйнятливіше й найзрозуміліше для кожної дитини залишаються поза їхньою увагою.

Як зазначено в Національній державній комплексній програмі естетичного виховання [4, с.6–7], нова соціальна ситуація та реальність породжують і нову культурну реальність, провідними рисами, якої є переоцінка системи цінностей і їх нова ієрархія, створення нових відносин між основними учасниками художнього життя, зміна критеріїв оцінки естетичних і художніх цінностей і творів мистецтва, розширення меж естетичних і художніх потреб та можливостей їх задоволення, входження народно-національного елемента в спосіб життя і духовність, поява нових відносин та форм організації художнього життя, формування нового естетичного досвіду...

Аналіз змісту програм і посібників, вивчення науково-педагогічних, методичних і публіцистичних джерел, власний досвід викладацької роботи доводять, що вирішальним аспектом етнохудожнього виховання сучасної молодшої людини повинно стати залучення їх до занять народними ремеслами і декоративно-прикладним мистецтвом.

Комунікативна функція народного мистецтва дозволяє вписати його в динаміку культури, програмуючи процеси соціалізації особистості. Тому сенс соціокультурної діяльності полягає не просто в залученні молоді, до поши-

Бучківська Галина. Підготовка майбутнього педагога до роботи в дошкільному...

рення і пропаганди народного мистецтва, діяльності з виявлення, збирання і зберігання художніх цінностей, а в тому, щоб викликати в них ініціативу, творчість, екологічне ставлення до художньої спадщини, осмислення своєї відповідальності перед майбутнім за збереження художніх цінностей минулого і сьогодення, формування особистості як спадкоємця і суб'єкта культури. Треба усвідомлювати, що ми стоїмо на межі того часу, коли народне мистецтво може остаточно зникнути, і тому слід свідомо і, найголовніше, відповідально підходити до збирання тих матеріалів, які ще можна врятувати.

Освітня практика вже нагромадила позитивний досвід різних форм позаурочної виховної роботи, спрямованих на опанування студентами та школярами надбань народного мистецтва.

У Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії плідно працює музей народного декоративно-ужиткового мистецтва. Його відкриттю передувала велика кропітка робота з пошуку, узагальнення та систематизації матеріалів науково-дослідного характеру, збору та дослідженню об'єктів матеріальної культури народу України і Поділля зокрема.

Створення музею в стінах гуманітарно-педагогічної академії стало можливе завдяки виділенню окремого приміщення та його обладнання у відповідності до сучасних вимог: розроблені та виготовлені за спеціальним проектом меблі, що дозволяють і демонструвати експозицію, і зберігати основні фонди: вдало продумане використання динамічної дошки, куточка технічних засобів навчання; наявність робочих столів дозволяє не тільки проводити навчальні заняття, а й інші форми роботи (організувати майстер-класи, роботу позаурочних творчих об'єднань).

Викладачами та працівниками бібліотеки навчального закладу був створений бібліографічний сектор, для якого добиралася енциклопедична, довідкова та наукова література, мистецькі та етнографічні видання. Обладнання музею комплектом комп'ютерної та оргтехніки дало можливість опрацювання, збереження та поширення інформації на сучасних електронних носіях, створенню банку з окресленої проблематики, а підключення до локальної інформаційної комп'ютерної мережі розширює можливості доступу користувачів до різних джерел інформації. Це дає можливість опрацювання студентами спеціалізованої літератури, видань, різноманітної інформації централізовано при підготовці до семінарських та практичних занять. Вагомим напрямком науково-дослідної роботи музею є написання студентами старших курсів та слухачами магістратури дипломних та магістерських досліджень з проблем трудового та етнохудожнього виховання.

Музей народного декоративно-ужиткового мистецтва працює за такими експозиційними напрямками: народний одяг, фольклорна лялька, вишивка, писанкарство, декоративний розпис, художня обробка шкіри, художня обробка деревини, витинанка, вузликівке плетіння, гончарство, народна іграшка та ін.).

Студентами та викладачами створювалися експонати для експозиції музею, формувалися його фонди, що складають предмети матеріальної

культури українців минулого та сучасності. Музей співпрацює з відділом культури Хмельницької облдержадміністрації, до співпраці залучені народні майстри Поділля, що забезпечує взаємозв'язок представників студентської та учнівської молоді з автентичним народним мистецтвом. Творчі роботи студентів, що представлені в експозиції, неодноразово приймали участь у всеукраїнських та зарубіжних виставках.

Музей став гордістю Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії. Тут відбуваються заняття, що словна сприяють самовираженню і творчому удосконаленню кожного. Золотий фонд музею складають кращі творчі роботи викладачів та студентів навчального закладу. Вони відповідально ставляться до своєї роботи, намагаючись виконати її так, щоб вона мала право зайняти місце в експозиції музею. Це своєрідний стимул для студентів працювати на заняттях наполегливо, з повною віддачею творчої енергії, що раз у раз удосконалюючи свою виконавську майстерність. Під керівництвом викладачів у музеї поповнюється зібрання українських рушників, знайдених та відновлених в процесі навчально-дослідної роботи. Чільне місце в експозиції музею займає колекція ляльки у комплексах традиційного одягу історико-етнографічних регіонів України. Детальніше представлене розмаїття народного одягу Поділля.

В академії функціонує студія писанкарства, при музеї створені школи українського етнодизайну, народних ремесел, вишивки, результати роботи яких представлені в експозиції музею.

Музей – це навчальний комплекс, який об'єднав приміщення навчальних аудиторій, рекреацію коридору. Тут представлена своєрідна карта України з осередками народних промыслів і ремесел та їх зразками. У рекреації коридору розміщені стени, які задумані як триптих. Центральна частина – “Натхненні народним мистецтвом” – розкриває творчий доробок майстрів Хмельниччини зі зразками їх виробів та палітрою творчої діяльності. Зокрема: В.Ільїнського (писанкарство), Н.Косарської (художня обробка шкіри), Т.Лесь (вишивка), Л.Нікітюк (кераміка), Б.Шнайдера (ткацтво, килимарство, декоративний розпис). “Погостини” розповідають засобами фотографій про поважних гостей музею. “Творча палітра” відображає студентське творче життя. Тут закладена ідея єдності, творчості досвідчених майстрів і формування творчого потенціалу майбутніх педагогів, що переймають мистецький дар від своїх наставників і передають наймолодшим. Наші випускники працевлаштовуються у дошкільних закладах та школах області, де вони можуть створити за зразком такий куточок народних ремесел, тим самим започаткувавши збереження, відродження народного мистецтва та розвиток дитячої творчості на своїй малій Батьківщині.

Саме тому дуже важливо, щоб сучасний музей народного мистецтва та творчості насправді став одним з ефективних засобів прилучення підрастаючого покоління до культурної спадщини народу, його духовних цінностей, їх збереження і примноження. У зв'язку із зростанням національної свідомості українського народу, дедалі більше уваги приділяється створенню

нових музеїв народної творчості у навчальних закладах, особливо це стосується тих регіонів, де в умовах полікультур'я намагаються не допустити нівелювання своєї культурної традиції поряд з ознайомленням молоді з кращими зразками народного мистецтва представників інших народів, що населяють цю місцевість; музеїв як осередків народних промыслів, музеїв традиційних і сучасних обрядів або навіть музеїв, зібрання яких документуватимуть і відтворюватимуть специфічні риси культурного розвитку певних регіонів. Надзвичайно важливо, щоб у створенні такого музею насправді була потреба, щоб він був необхідним не тільки для учнів однієї школи, а й для населення, щоб його зібрання було органічно пов'язане з історією, культурою краю, тобто, щоб він мав красноріччю орієнтацію. Саме в цьому запорука його плідного функціонування, адже в своєму середовищі він постійно знаходитиме джерело комплектування, реалізації виховного потенціалу.

Використання музейних засобів для розвитку художнього сприйняття дає можливість не лише для цілеспрямованого, систематичного виховного впливу, гармонійного розвитку особистості, але й дозволяє міцно пов'язати цей процес із дошкільною практикою, сприяти набуттю необхідних дослідницьких навичок і умінь.

Організація спілкування молоді із справжніми цінностями народного мистецтва дає можливість їм засвоювати нагромаджений життєвий досвід людства, сприяє моральному розвитку, духовному збагаченню. Пам'ятки народного мистецтва іноді використовуються лише з наочно-ілюстративною метою, а не як типи художньої творчості, що об'єднують у собі матеріальне виробництво і духовну культуру. Ознайомлення з матеріальною спадщиною минулого дозволяє дітям глибше зрозуміти духовний, естетичний світ тих, хто жив і творив до нас, конкретно уявити спосіб життя, думки людей, систему цінностей попередніх епох. В основі такого підходу лежить розуміння непорушної єдності образу (зразка художньої творчості та світосприймання її автора – народу), зв'язків цього образу з природою, побутом, працею, історією і національними традиціями. Утвердження в свідомості та художньо-творчій діяльності студентів та школярів уявлень про цю єдність пов'язане з формуванням культурно-історичної пам'яті. Історична свідомість трактується не тільки як раціональне знання про минуле, але і як емоційне, духовно-практичне, ціннісно-орієнтоване ставлення до останнього. Ось чому художньо-естетичне середовище має розглядатися в єдності із засобами його освоєння, до числа яких у першу чергу відносяться музеї.

У зв'язку з цим зростає роль музею, який здатний сформувати у молодій людині – майбутнього фахівця, специфічне, емоційно-ціннісне ставлення до народного мистецтва. Специфіка функціонування музею в сучасному суспільстві визначається тим, що він працює не тільки як енциклопедія, а й за естетичними законами, тобто виступає мовою культурного спілкування людства. І подібно до того, як через засоби сучасної масової інформації школярі можуть орієнтуватися в оточуючому світі, так завдяки музею, вони повинні отримати реальну можливість орієнтуватися в соціально-культурному просторі.

Висновки. Взаємодія між музеєм та навчальним закладом відбувається через включення елементів музейної педагогіки до навчально-виховного процесу, залученні студентів до пошукової, збиральної діяльності, використання їх творчого потенціалу в створенні експозиційного матеріалу та формуванні музейних фондів. Використання музейних засобів для розвитку художнього сприйняття дає можливість не лише для цілеспрямованого, систематичного виховного впливу, гармонійного розвитку особистості, але й дозволяє пов'язати цей процес із шкільною практикою, сприяти набуттю майбутніми педагогами необхідних дослідницьких умінь і навичок. Практичні заняття дозволяють створити необхідний фундамент для розвитку здатності не тільки естетичного споглядання, усвідомлення естетики, аналізу та оцінювання художніх творів, а й створення та реалізацію власних творчих проєктів.

Підсумовуючи усе вищесказане, нами були розроблені поради педагогам та батькам щодо підвищення ефективності процесу виховання дітей на традиціях українського народного мистецтва в умовах полікультурного освітнього простору:

- підвищувати компетентність працівників дошкільного виховання в галузі українського народного мистецтва;
- впроваджувати у виховний процес певні заходи, зміст яких спрямовано на удосконалення фахової компетенції педагогів щодо народного мистецтва;
- організовувати спільну діяльність батьків та педагогів з метою виховання дошкільників на традиціях українського народного мистецтва; забезпечувати особистісно орієнтований підхід у вихованні учнів початкових класів.

1. Державна національна програма "Освіта: Україна XXI століття". - К.: Райдуга, 1994. - 61 с.
2. Закон України "Про освіту". - К., 1996. - 36 с.
3. Концепція виховання дітей та молоді у національній системі освіти // Виховна робота в закладах освіти України. - Вип.2. - К.: ІЗМН, 1998. - С.179-192.
4. Національна державна комплексна програма естетичного виховання. - К., 1994. - С.6-7.
5. Масол Л.М. Методика навчання мистецтва у початковій школі: Посібник для вчителів. - Х., 2006. - 256 с.
6. Шляхтина Л.М. Основи музейного дела: теорія і практика. - М., 2005. - 183 с.

On the basis of the analyses of the pedagogical sources and methodological literature the potential of usage of means of the museum of folk art in the system of professional preparation of pedagogues to solving of the problem of the grooving-up generation's upbringing within the conditions of polycultural educational space is revealed in the article.

Key words: policultural space, museum of folk art, policultural educational system of professional preparation of pedagogues.

УДК 371.13

ББК 74.580.054

Григорій Васянович

ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ (ЕТИКО- ЕСТЕТИЧНИЙ АСПЕКТ)

У статті обґрунтовується необхідність впровадження технології особистісно орієнтованого навчання майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів в аспекті етико-естетичної підготовки. Основна увага приділяється закономірностям психічного розвитку дитини, емоційно-гуманістичній спрямованості на дитину, створенню морально-психологічного й естетичного комфорту для життєдіяльності й розвитку дитини.

Ключові слова: особистісно орієнтоване навчання, майбутні вихователі, естетичний і морально-психологічний комфорт, педагогічна етика, педагогічна естетика.

Важливим компонентом професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів є етико-естетичні знання, які допомагають пізнати та зрозуміти навколишній світ з погляду його моральних цінностей, виробити життєві орієнтири, сформувати гуманістичний світогляд. За умов оновлення змісту освіти, сутнісного значення набуває впровадження нових технологій особистісно орієнтованого навчання з предмету етика й естетика, які сприяють формуванню особистісних та професійних якостей майбутніх вихователів, здатності до навчання упродовж життя. Волночас в сучасній організації особистісно орієнтованого навчання етики й естетики майбутніх вихователів у вищих педагогічних навчальних закладах мають місце певні суперечності, що перешкоджають якісній підготовці майбутніх фахівців, зокрема між: метою етико-естетичної освіти майбутніх вихователів і сукупністю педагогічних засобів її реалізації; вимогами до етико-естетичної діяльності вихователя, яка передбачає формування у дошкільнят елементів моральності, естетичного сприйняття світу, послідовного позитивного розвитку емоційної сфери дошкільнят і рівнем її відображення у змісті гуманітарної освіти; необхідністю впровадження особистісно орієнтованих форм, методів і технологій навчання та недостатньою підготовленістю викладачів вищої школи до їх застосування; потребою вищого педагогічного закладу освіти і сучасним технологічним забезпеченням індивідуалізації процесу вивчення етики й естетики тощо.

Метою цієї статті є науковий аналіз проблеми особистісно орієнтованого навчання етики й естетики майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів й обґрунтування певних практичних рекомендацій щодо його удосконалення.

Різні аспекти проблеми підготовки майбутніх вихователів у вищих педагогічних навчальних закладах знайшли своє відображення в історії педагогічної думки (Я.Коменський, Ж.Руссо, Й.Песталоцці, А.Дістервег, К.Ушинський, А.Макаренко, В.Сухомлинський та ін.), що набувають особливої актуальності і розробляються у багатьох напрямках на сучасному етапі:

теоретико-методологічні засади особистісно орієнтованої освіти (І.Бех, Є.Бондаревська, О.Пехота, В.Серіков, І.Якиманська та ін.; теоретичні та методичні засади підготовки вихователів дошкільних навчальних закладів (Ч.Корчинський, Н.Лисенко, Н.Пічко, Т.Поніманська).

Ці та інші дослідники вважають, що підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів має ґрунтуватися на гуманістичній парадигмі, діяльнісному та особистісно орієнтованому підходах. У цьому контексті особистісно орієнтоване навчання може розглядатися як науково обґрунтований процес суб'єкт-суб'єктної взаємодії студентів і викладачів вищого педагогічного навчального закладу в основу якого покладено принцип гуманізації та демократизації, врахування суб'єктивного досвіду, індивідуальних потреб та можливостей майбутнього педагога. Таке навчання спрямоване на оволодіння ним професійними, етико-естетичними знаннями й уміннями, розвиток професійно значущих якостей, створення умов для особистісної та професійної самореалізації [3, с.285–286].

Аналіз наукової літератури свідчить, що професійна діяльність вихователя дошкільного навчального закладу вимагає наявності глибоких знань закономірностей психічного розвитку дитини та чинників, що сприяють формуванню її особистості; використання традиційних і новітніх технологій викладання курсів етики й естетики; емоційно-гуманістичну спрямованість на дитину; створення морально-психологічного й естетичного комфорту; формування культури відносин, естетичної діяльності, емпатійних навичок спілкування; налагодження педагогічно-доцільних взаємин з батьками.

Наявність знань закономірностей психічного розвитку дитини. Ще не так давно у науковій літературі домінувала думка, згідно з якою психічний розвиток дитини мало чим відрізнявся від психічного розвитку дорослої людини. Проте відомі психологи (Л.Виготський, Г.Костюк, О.Леонтьєв, І.Бех, В.Семиченко, О.Кульчицька та ін.) довели, що закономірності психічного розвитку дитини мають свою специфіку. Знання цих закономірностей дозволяють вихователю дошкільного закладу уникнути грубих помилок і недоречностей у вихованні дитини, уникнути травмування її психіки. Наприклад, І.Цимбалюк визначає такі основні закономірності психічного розвитку дитини раннього віку: оволодіння прямою ходою; розвиток предметної діяльності; оволодіння мовою [4, с.353–360]. До психічного розвитку дитини в дошкільному віці вчений також відносить потребу в спілкуванні; гру – в якій дитина спочатку емоційно, а потім інтелектуально засвоює всю систему людських взаємин; сенсорний розвиток у ході якого відбувається інтенсивний розвиток всіх пізнавальних процесів; мислення; пам'ять; уява [4, с.361–367].

Використання традиційних і новітніх технологій викладання курсів етики й естетики. Ще з часів Я.Коменського зазначалося, що успішне навчання становить собою чітко організований та керований процес. При цьому більшість дослідників стверджує, що у навчальному процесі у всі часи реалізувалася певна послідовність дій, і тому можна стверджувати, що сучасна педагогічна технологія – це синтез надбань педагогічної науки та

практики поєднання традиційних та інноваційних елементів досвіду навчання, створених на основі досягнень науково-технічного процесу, гуманізації та демократизації суспільства.

Проведений нами аналіз навчальних планів, робочих програм, організації навчального процесу у вищих педагогічних навчальних закладах свідчить про те, що до цього часу викладання курсів етики й естетики відбувається в основному традиційним способом. Значна кількість викладачів слабо володіє умінням запровадження новітніх технологій (майже 57%). На такий стан речей негативно впливає недосконалість підготовки викладачів етики й естетики, неуміння користуватися засобами мультимедіа та реальна нестача цих засобів. Недостатній рівень етико-естетичної підготовки легко пояснюється тим, що у вищих педагогічних навчальних закладах (коледж) на предмет етики й естетики виділяється лише 54 години; в педагогічних інститутах (університетах) – 108 годин; в класичних університетах лише 32 години. Крім того, навіть при бажанні самовдосконалення майбутній вихователю дошкільного закладу надто обмежений кількістю і якістю необхідної літератури. Вважаємо за доцільне у всіх вищих педагогічних навчальних закладах ввести окремі курси “Педагогічна етика” й “Педагогічна естетика”, вивчення яких давало б ґрунтовні знання майбутнім вихователям дошкільних закладів.

Крім того, з огляду на важливість цієї проблеми, варто наповнювати зміст кожного предмета етико-естетичною проблематикою, звичайно, в розумних межах. На нашу думку, кожний предмет, який вивчається у вищих педагогічних навчальних закладах має реальні можливості щодо формування моральних цінностей: добра, любові, справедливості, совісті, честі та гідності, а також усвідомлення значущості таких понять, як прекрасне й піднесене тощо.

Емоційно-гуманістична спрямованість на дитину. Варто зазначити: за часів радянської системи освіти часто наголошувалося на тому, що дитина знаходиться в центрі уваги держави, суспільства, працівників освіти, культури і т. ін. Проте ситуація була надто далекою від виголошуваних гасел: тривалий час діти несли тяжкий тягар відповідальності за часто-густо не скоєні злочини своїх батьків, помирили від голоду, зазнавали всіляких знущань. Сучасна педагогіка обґрунтовує принцип дитиноцентризму, як один із головних у системі освіти, навчання й виховання. Проте не можна і сьогодні не покривити душею, щоб сказати: так, дитина в українському суспільстві є захищеною, як такою, що перебуває в центрі уваги держави, навчального закладу, сім'ї. Достатньо зазначити, що сьогодні в Україні кількість безпритульних дітей сягає тисяч і тисяч. Кількість дошкільних закладів порівняно з 1991 роком скоротилася майже втричі.

Проте у тих закладах, які функціонують, нагальною є проблема емоційно-гуманістичної спрямованості на дитину. Щоб це відбувалося, у майбутніх вихователів необхідно сформувати гуманістичний світогляд, розвинути їх почуттєву сферу, що є можливим, на нашу думку, на базі широкого застосування різноманітних форм і жанрів мистецтва. Майбутній вихователю

повинен ще в стінах навчального закладу оволодіти мистецькими іграми (музичними, хореографічними, драматичними, образотворчими) з тим, щоб вміти їх творчо організувати з малюками.

Емоційно-гуманістична спрямованість на дитину значною мірою залежить від гуманізації суспільного й освітнього простору, формування навичок гуманної поведінки, уміння протистояти усьому аморальному, нищому й потворному.

Створення морально-психологічного й естетичного комфорту. Часто-густо і дитина, і її батьки отримують справжній стрес, коли порушується морально-психологічний й естетичний комфорт малюка. Діти є геніальними психологами, творіннями з чистими душами, які ще не встигли зіпсувати життя. В абсолютній більшості із них непорочна ява про добро й чесність, милосердя і дружбу, послух і непослух, прекрасне і потворне, комічне й трагічне і т. ін. У дошкільнят, як правило, ці уявлення носять аномний, генетичний характер. Наприклад, відомий генетик Ефрoїмсон довів, що етичне й естетичне значною мірою визначаються генетичним кодом [5, с.107–175].

Особливо важливим є врахування вихователем індивідуального почуттєвого та інтелектуального розвитку дитини. Наприклад, один із засновників теорії “множинного інтелекту” Говард Гарднер, виділяє вісім параметрів інтелекту особистості, які вихователям слід враховувати впродовж організації процесу виховання і навчання дитини. До них він відносить такі різновиди інтелекту: лінгвістичний; логіко-математичний; візуально-просторовий; тілесно-кінетичний; музичний; інтерперсональний; інтраперсональний; інтелект розуміння природи.

Вчений стверджує, що кожна дитина володіє здібностями в усіх восьми параметрах. Звичайно, не в усіх однаковою мірою. Але на те і вихователь-професіонал, щоби він здатний був визначити домінуючий вид інтелекту дитини, допоміг їй розвивати його і на цій основі почувати себе серед інших малюків комфортно, радісно, щасливо.

Вихователь повинен виходити з того, що кожна дитина тягнеться до естетично-прекрасного. Тому надзвичайно важливо підтримувати прагнення, володіння дитини насолоджуватися цим прекрасним, не пригнічувати її психіку й не створювати дискомфорт.

Формування культури відносин, естетичної діяльності, емпатійних навичок спілкування. Незаперечним є той факт, що майбутньому вихователю потрібні не лише належні етико-естетичні знання, але й ґрунтовна культурологічна освіта. Саме вона дозволяє будувати гуманні відносини з дітьми дошкільного віку. Практика свідчить: чим вищий рівень культури вихователя, тим вище він підносить гідність маленької дитини, виявляє до неї любов, милосердя. З іншого боку, низький рівень культури вихователя викликає у дитини відразу, недовіру, пригнічує її психіку. Вихователь має подбати про те, щоб його діяльність, поведінка була морально привабливою й естетично-прекрасною для дитини. Він має навчитися розуміти невдачі малюка, його

переживання, а головне – допомогти у будь-якій ситуації, втішити добрим словом, ширим серцем. Одне грубе слово вихователя може вивести дитину із рівноваги на тривалий час. Вона завжди оцінить справжню увагу до себе. Дитині треба дати відчуття, що вона є єдиною й неповторною в своєму роді. Таке відчуття глибоко впливає на здатність дитини взаємодіяти з іншими дітьми і любити їх.

Налагодження педагогічно-доцільних взаємин з батьками. Турбота про нормальний психічний, фізичний і духовно-моральний розвиток дитини повинен бути предметом постійного піклування не лише вихователів, учителів, але й батьків. Проте значна кількість наукових досліджень (С.Русова, А.Макаренко, В.Сухомлинський, М.Лещенко, О.Савченко, Л.Хомич, Н.Ковалевська та ін.), які стосуються різних форм опікунської діяльності батьків, свідчить про те, що переважна більшість батьків дбає про біологічні потреби дитини. Навіть ті сім'ї, які знаходяться на високому рівні матеріального забезпечення надто мало приділяють уваги своїм дітям. Згідно результатів опитування майже 40% досліджуваних дітей не проводять вільного часу з батьками через відсутність їх вдома чи відсутність бажання у батьків спілкуватися зі своїми дітьми у вільний час [2, с.46].

Діти постійно є під загрозою через:

- брак любові і відповідальності за їх спокій;
- брак інтересу до них і їх справ;
- через безсилля і жорстокість дорослих, багато з них через брак уваги, опіки і нагляду;
- через деморалізацію дорослих;
- через биття і знецінення дітей батьками й дорослими;
- через торгівлю дітьми та молоддю для домівок розпусти тощо.

Очевидно, що за такої ситуації майбутній вихователь має бути професійно підготовленим до налагодження продуктивної співпраці з батьками. Проте дослідження, здійснене Н.Ковалевською свідчить: значна кількість майбутніх вихователів недостатньо підготовлена до цієї роботи. Вчена визначила чотири критерії готовності студентів факультетів дошкільної педагогіки до роботи у сім'ях: *педагогічна компетентність, соціально-правова компетентність, комунікативна компетентність, імпровізаційні вміння*. На основі проведеного експерименту виявлено: 73% студентів експериментальної та 67,7% контрольної групи засвідчили низький рівень щодо першого критерію (педагогічна компетентність). За другим критерієм (соціально-правова компетентність) на низькому рівні готовності знаходяться 71% експериментальної та 69% контрольної групи. За III критерієм (комунікативна компетентність) зафіксовано показники – 84,6% в експериментальній групі та 75% у контрольній групі. За IV критерієм (імпровізаційні вміння) зафіксовані показники низького рівня готовності 81% експериментальної групи та 73% контрольної. Узагальнений показник готовності майбутніх вихователів до роботи у сім'ї показав такий результат для низького рівня – 77% у експериментальній групі та 71% у контрольній групі [1, с.11]. Усе це

свідчить про значні прогалини у фаховій підготовці майбутнього вихователя, як у дошкільних закладах, так і в сім'ях, які їх потребують.

На порядок денний встала і підготовка майбутніх педагогів до первинного виховання із неблагополучних сімей, яких в Україні стає все більше, особливо це пов'язано із еміграційними процесами, соціальною нестабільністю, бездуховністю, розпадом інституту сім'ї.

На основі викладеного можна зробити такі висновки:

1. Особистісно орієнтована етико-естетична підготовка майбутніх вихователів дошкільних закладів потребує нагального удосконалення. Цьому має сприяти виважена державницька політика, оскільки виховання особистості з раннього віку є надійною запорукою існування самої держави. З педагогічного погляду, вважаємо за доцільне включити до навчальних планів підготовки майбутніх вихователів спецкурси "Педагогічна етика" й "Педагогічна естетика".
2. Особистісно орієнтована етико-естетична підготовка майбутніх вихователів має набути системного, неперервного характеру з урахуванням не лише вітчизняних, але й глобалізаційних проблем щодо виховання цілісної, гуманної, морально-духовної й естетично прекрасної особистості.

Перспективними напрямками подальшого розроблення цієї проблеми є: вивчення вітчизняного історичного досвіду щодо виховання дітей дошкільного віку; порівняльний аналіз досвіду педагогів дошкільного виховання у різних країнах світу; дослідження психолого-педагогічних засад підготовки майбутніх вихователів до виховання дітей із неблагополучних сімей.

1. Ковалевська Н. В. Професійна підготовка студентів факультетів дошкільної педагогіки до роботи в сім'ях // Автореф. канд. пед. наук. за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. – К.: Ін-т пед. і психол. профес. освіти АПН України, 2007 – 18 с.
2. Мажец Г. Виховання дітей в багатих родинах Польщі // Обдарована дитина. – 2006. – № 10. – С.45–51.
3. Психота О. М. Особистісно орієнтована освіта і технології // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / За ред. І. А. Зязюна. – Київ: вид-во "Віпол", 2000 – С.274–297.
4. Цимбалюк І. М. Психологія: Навч. посіб. – 2-ге вид.: випр. і доп. – К.: ВД "Професіонал", 2006. – 576 с.
5. Эфронсон В. П. Генетика этики и эстетики. – СПб.: "Талисман", 1995. – 288 с.

In the article the implementation indispensability of person-oriented education technique of future preschool teachers in the ethic and aesthetic aspect has been considered. The principal attention has been paid to the regularity of psychic development and emotional and humanistic orientation of the child as well as its formation of moral and psychic and aesthetic comfort for everyday activity and development.

Key words: *person-oriented education, future preschool teachers, moral and psychic and aesthetic comfort, pedagogical ethics, pedagogical aesthetics.*

УДК 378.

ББК 74.580.023

Вікторія Гриневич

РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ ВИМОГ ДО ПРОФЕСІЇ ПЕДАГОГА ЯК ДЖЕРЕЛО РЕАЛІЗАЦІЇ ЗАВДАНЬ ЯКІСНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті досліджується проблема професійної підготовки педагога на різних історичних етапах розвитку суспільства з метою визначення вимог до підготовки вчителя, його особистісних і професійних якостей; узагальнено модель сучасного педагога на основі державних документів щодо вимог, що висуваються до майбутніх фахівців, та поглядів видатних педагогів сьогодення.

Ключові слова: *професійна підготовка педагога, особистісні і професійні якості, модель сучасного педагога.*

У сучасних умовах розвитку суспільства активізуються пошуки кардинально нових шляхів реформування освітянської галузі на основі розроблення та реалізації особистісно-зорієнтованих концепцій і технологій професійно-педагогічної освіти.

Процеси модернізації вітчизняної системи вищої освіти й адаптування її до умов Болонського процесу потребують кардинальних змін у підготовці фахівців усіх навчально-виховних систем, у тому числі і в галузі дошкільної освіти, що зумовлює підвищення вимог як до якості освіти загалом, так і до якості професійної підготовки педагога, який є суб'єктом освітнього процесу. Відповідно до умов Болонської декларації, відповідальність за якість наданих освітніх послуг несе вищий навчальний заклад. Тому серед завдань, що постають перед закладом вищої освіти, є не тільки вдосконалення змісту, форм і методів навчання майбутніх фахівців, враховуючи особливості кредитно-модульної системи навчання, а й оцінювання якості навчання майбутніх фахівців засобами педагогічної діагностики. Вирішення цих завдань в першу чергу залежить від підвищення вимог до професійної підготовки майбутніх фахівців відповідно до потреб суспільства.

Метою даної статті є визначення вимог до підготовки педагога, його особистісних і професійних якостей, на основі ретроспективного аналізу та аналізу наукових здобутків сьогодення, що дозволить обґрунтовано підходити до сучасного розв'язання проблеми формування професійної готовності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів і підвищення якості їх підготовки, що є достатньо актуальними питаннями сьогодення. Дослідження цієї проблеми відкриє перспективи розробки засобів педагогічної діагностики у формуванні професійної готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти з метою підвищення якості їх фахової підготовки у вищих закладах освіти на рівні сучасних вимог.

Проблеми специфіки педагогічної діяльності, вимоги до особистісних і професійних якостей педагога в історії педагогічної думки значно еволюціонували під впливом різноманітних соціально-економічних, культурно-політичних, моральних і психолого-педагогічних факторів. Поряд з тим, що вимоги до особистості педагога, до його професійної підготовки постійно

зростають і набувають нових якісних ознак в сучасній освітній системі, минулий педагогічний досвід накладає свій відбиток як на сучасне, так і на майбутнє освіти. Підтвердженням цього є висловлювання В.Сухомлинського про те, що історико-педагогічне минуле є міцним базисом, що забезпечує плідну практичну роботу педагогів на сучасному етапі розвитку суспільства. Великий педагог наголошував, що “не лише дослідникові, а й кожному практичному працівникові необхідно бачити педагогічні явища в їх багаторічному розвитку: розуміти, що, як і від чого бере свій початок, як наше сьогодення закономірно продовжує багатовіковий соціальний, моральний, творчий процес” [14]. Це зумовлює необхідність теоретичного осмислення проблеми важливості ролі вчителя-вихователя від зародження педагогічної професії до її сутнісних характеристик на сучасному етапі та підготовки до майбутньої педагогічної діяльності в оновлених умовах розвитку суспільства. Основою для такого аналізу став персоніфікований підхід за допомогою з'ясування поглядів видатних діячів минулого щодо розуміння ролі, змісту педагогічної праці, якостей та вимог до професії вчителя, що дозволить обґрунтовано підходити до сучасного розв'язання проблеми підвищення якості професійної підготовки вихователів дошкільних закладів та простежити відповідність вимог до особистості педагога, до його професійних якостей як в минулому так і на теренах сьогодення.

Вивчення історичного ракурсу професійної підготовки педагогів, переконливо свідчить, що впродовж століть професія педагога була достатньо актуальною, хоча і називали вчителів по-різному і функції, що виконувались ними, значно відрізняються від тих, що притаманні сучасним педагогам. Загальновідомо, що педагог реалізує два основних завдання – навчання і виховання підростаючого покоління, що наповнюється конкретним змістом й отримують специфічну спрямованість відповідно до певної історичної епохи. Так, у Вавилоні, Єгипті, Сирії “пайдагогос” найчастіше були жерці, а в Древній Греції – найрозумніші, найталановитіші вільні громадяни: граматики, педономи, педотриби, дидакаси. Термін “педагог” виник у стародавній Греції і мав буквальный переклад “дітоводій”. Педагогами називали рабів, що водили дітей рабовласників у школу. У Давньому Римі цю роботу доручали державним чиновникам, які добре оволоділи наукою, багато мандрували, знали мови, культуру, звичаї та традиції різних народів.

У різні історичні епохи виокремлювалась соціальна значущість професії вчителя, наголошувалось на тих професійних якостях, що набували актуальності відповідно до визначеного фаху та історичного етапу розвитку педагогічної теорії і практики. У системі загальнолюдських цінностей ідеальний вихователь виступає як людина, чия праця оточена повагою, пошаною і який виступає носієм духовності, культури, соціальної відповідальності [11, с.57].

На основі поглядів видатних філософів, мислителів та педагогів минулого щодо розвитку педагогічної професії нами узагальнені основні вимоги до особистості педагога, що в тій чи іншій мірі домінують в історії педагогічної думки і є актуальними до теперішнього часу, що визначаються

як професійно значущі особистісні якості. Базуючись на твердженнях багатьох учених (Ф.Гоноболіна, В.Журавльова, Н.Кузьміної, Н.Кухарева, Т.Полякової, В.Сімонова, В.Сластьоніна, В.Сухомлинського та ін.), якості, що характеризують особистість педагога, можна поділити на чотири групи за їх важливістю для професії педагога:

- 1) **домінантні**, при відсутності яких знижується ефективне здійснення педагогічної діяльності;
- 2) **допоміжні або периферійні**, що не здійснюють вирішального впливу на ефективність педагогічної праці, проте сприяють її успішності;
- 3) **негативні**, що призводять до зниження ефективності педагогічної діяльності;
- 4) **професійно-недопустимі**, що ведуть до професійної непридатності педагога.

Успішність педагогічної діяльності залежить від наявності так званих домінуючих якостей педагога, до яких можна віднести:

➤ **гуманізм** – любов до дітей, вміння поважати їхню людську гідність, потреба і здатність надавати кваліфіковану педагогічну допомогу в їхньому особистісному розвитку. Ця якість педагога високо цінувалася ще римським філософом-педагогом Квінтіліаном, який будучи одним із перших професійних педагогів, сформулював вимоги до вчителя-вихователя, його права і обов'язки в трактаті “Виховання оратора” і зазначив, що він має бути не тільки вмілим, досвідченим, обдарованим і підготовленим, а й сповненим батьківських почуттів до дітей, улюбленим і шанованим ними [7, с.436-477]. І.Песталоцці джерело педагогічного мистецтва вбачав саме у гарячій любові до дітей, що, на його думку, іноді може замінити талант і підготовку вчителя [12, с.315]. Великий гуманіст, “знавець людських душ” Л.Толстой успіх у педагогічній справі теж пов'язував із провідною якістю вчителя, любов'ю до дітей і вважав, що “досконалий учитель поєднує в собі любов до справи і до учнів” [15, с.342].

➤ **моральність** – правдивість, справедливість, порядність, чесність, гідність, працьовитість, самовідданість. Високі вимоги до моральних педагогічних якостей учителя висувались ще у статутах братських шкіл, знайшовши своє логічне продовження в ідеях персоналій різних історичних епох. Так, у найдавнішому із документів, Статуті Луцької братської школи, вказувалось, що даскал повинен бути “прихильником благочестія, будучи в усьому вірцем добрих справ”. На думку Я.Коменського, школа не може терпіти такого вчителя, якому не притаманні мораль і чесність.

➤ **систематичну самоосвіту, потребу в знаннях**, на цьому наголошував П.Блонський, він був переконаний, що студента неможливо навчити всьому, тому дуже важливо сформувати у нього потребу в самоосвіті протягом всього життя. Ця ідея була продовжена С.Шацьким, який звертав увагу на еволюцію педагогічної справи, вважав ненормальним консервативність педагогічної діяльності і стверджував, що “вона, як і діти, має бути живою, дійовою, рухомою, пошуковою, що змінює одну форму на іншу” [17, с.74].

➤ **громадянську відповідальність, соціальну активність**, значення якої підкреслював німецький педагог-демократ, А.Дістервег, стверджуючи, що вчитель для школи є тим самим, що і сонце для всесвіту, джерелом “сили, яка надає руху всій машині” [6, с.43]. К.Ушинський вважав посаду педагога набагато вагомішою за найвищі посади в державі [16].

➤ **творчість, інноваційний стиль науково-педагогічного мислення, готовність до створення нових цінностей**. Серед низки ознак високого педагогічного мистецтва, що виділені у працях К.Ушинського, перевага надається творчості. За його переконанням, педагог, що володіє педагогічним мистецтвом, сам створює педагогічні височини і може виховувати і навчати доти, доки сам працює над своїм вихованням і освітою. П.Блонський наголошує, що істинного авторитетного вчителя характеризує не тільки освіченість, а й творчий потенціал, і тому він має бути “не всезнайкою, не енциклопедичним словником, а Сократом” [3, с.619]. Ідея творчої природи педагогічної праці всебічно обґрунтовується у спадщині фундатора гуманістичної педагогіки В.Сухомлинського, який відзначає, що секрет педагогічної творчості полягає у пробудженні інтересу до пошуку, до аналізу власної роботи [14, с.399].

➤ **наявність педагогічного tactu, справжньої інтелігентності**, як високого рівня розвитку інтелекту, **освіченості в своїй справі, ерудиції, високої культури поведінки, чуйності, доброти, толерантності**. Прикладом є твердження видатного українського педагога А.Макаренка, який серед вимог до професійних якостей педагога виділяв вимогливість і поважне ставлення до особистості, зазначаючи, що учні цінують педагога за майстерність, кваліфікацію, золоті руки, глибоке знання своєї справи, ясний розум.

До **периферійних** якостей, що також сприяють успішності педагогічної діяльності науковці відносять привітність, почуття гумору, артистизм, мудрість (наявність життєвого досвіду), зовнішню привабливість. **Негативні** якості дослідники характеризують як ті, що не тільки не приносять успішності в педагогічній діяльності, а й зашкоджують її нормальному функціонуванню, і відносять до цього списку байдужість до вихованців і до своєї справи, виділення серед них “любимчиків”, зарозумілість, мстивість, невірноваженість, розсіяність та ін. **Професійно-недопустимими** в педагогічній діяльності вважаються наявність шкідливих звичок, соціально небезпечних для суспільства (алкоголізм, наркоманія тощо), моральна неохайність, рукоприкладство, грубість, некомпетентність у питаннях викладання і виховання, обмеженість світогляду, безпринципність, безвідповідальність тощо.

Аналіз історичних джерел щодо педагогічної праці, вимог, що висуває кожна історична епоха до особистості педагога, підтверджує думку про те, що всі із вищезазначених особистісних і професійних характеристик педагога минулого різною мірою втілюються в особистості сучасного педагога. Але разом з тим, враховуючи критерії щодо якості освіти та ідеї щодо модернізації освіти у ХХІ столітті, виникла потреба у перегляді професійного профілю сучасного педагога, який має володіти сучасними комп'ютерними і

телекомунікаційними технологіями; активними й інтерактивними формами і методами навчання і виховання; знаннями й уміннями управління; бути творчою, високо освіченою, культурною особистістю.

За визначенням В.Кременя, світ на початку ХХІ століття не просто змінюється, його змінність перетворилася в константу історичного процесу. Вчений наголошує, що тепер навіть у вимірах повсякденного людського життя зміни починають переважати над спадкоємністю та сталістю. Він відзначає незаперечність того факту, що вперше в історії людства покоління ідей і покоління речей змінюються набагато швидше, ніж покоління людей [10].

В.Андрущенко, характеризуючи стратегію розвитку вищої освіти в Україні, наголошує на її основних завданнях, до яких відносить: зміщення національної системи освіти; її адаптацію до ринкових і демократичних перетворень; повномірне входження в європейський і світовий освітній простір. Пріоритетами освіти вчений відзначає “не знання самі по собі і навіть не “потреби народного господарства”, а розвиток особистості і формування громадянина, здатного самостійно і вільно мислити і діяти” [2, с.7].

Сучасні вимоги до педагогічних працівників обумовлені законом України “Про вищу освіту” [8], Положенням “Про вищий навчальний заклад” і включають у себе [13]:

- постійне підвищення професійного рівня і педагогічної майстерності;
- забезпечення високого науково-теоретичного і методичного рівня викладання дисциплін у повному обсязі освітньої програми відповідної спеціальності;
- дотримання норм педагогічної етики, моралі, повага гідності осіб, які навчаються у вищому навчальному закладі, любов до України, український патріотизм, повага до Конституції України;
- дотримання законів, статуту та правил внутрішнього розпорядку закладу освіти [12].

У Державній програмі “Вчитель” зазначається, що майбутні фахівці, які забезпечуватимуть виховання наймолодшого покоління ХХІ століття, повинні глибоко розуміти проблеми, що необхідно вирішувати в подальшому житті, з якими протиріччями їм належить зіткнутися, вміти знаходити вдалі й ефективні методи взаємодії з вихованцями, їхніми батьками, створювати варіативні системи навчання і виховання, супроводження дитини. Це свідчить, що майбутній фахівець має бути здатним будувати систему взаємовідносин, постійно працювати над підвищенням рівня власної педагогічної і психологічної компетентності, розвивати свій творчий потенціал [5].

Одним із напрямків дослідження та визначення вимог до особистісно-професійних складових майбутнього вихователя є створення моделей майбутнього фахівця. Сучасний етап модернізації педагогічної освіти вніс суттєві корективи у побудову моделі сучасного педагога, процесу його підготовки, що продовжують розроблятися у світовій практиці. Багато

сучасних авторів, виходячи з концепції європейської освіти, яку покладено в основу освітньої політики Європейського Союзу, розробляють модель “учителя-європейця”, зокрема В.Андрущенко, І.Табачек визначають його, як людину, яка по-перше, відкрита світові, з повагою ставиться до культури різних народів і спрямована на діалог з іншими культурами; по-друге, мобільної у своєму розвитку й праці, тобто здатної сприймати нове, системно мислити, розуміти взаємозв'язки і взаємозалежності в суспільному розвитку; по-третє, як професіонала своєї справи, якому притаманні особистісна відповідальність за безперервний професійний розвиток, наукова обґрунтованість і творчий характер практичної діяльності, неперервна і системна освіта й професійна підготовка[1].

Сучасна модель підготовки майбутніх педагогів стала предметом дослідження таких дослідників, як В.Гриньова, В.Сластьонін та ін. Ця модель передбачає оволодіння сучасним педагогом основами економічних знань, уміннями організаційної та виховної роботи, комп'ютерною грамотністю, уміннями використовувати інформаційні технології в професійній діяльності, високою культурою, добрим знанням іноземної мови, мати потребу в постійному збагаченні та оновленні знань, бути здатним до інновацій [4].

Науковці в галузі дошкільного виховання (Л.Артемюк, Г.Беленька, О.Богиніч, Л.Завгородня, М.Машовець, Т.Поніманська та інші) розглядають модель педагога як єдність двох частин: моделі особистості (соціальні і психологічні якості фахівця) і моделі підготовки (освітньо-кваліфікаційна характеристика, освітньо-професійна програма, навчальний план і навчальні програми, в яких відображено зміст і технологія загальної і професійної підготовки фахівця). Описова модель діяльності вихователя, що включає основні функції фахівця, основні вимоги до його особистості та професійної підготовки, протипоказання до педагогічної професії зібрані у понятті професіограма педагога, що буквально означає опис професії, всебічну характеристику роботи, що виконує людина.

Достатньо повно характеристика сучасного педагога дається у наукових збірках В.Кремня, яка наповнена новими якостями. За його переконанням, педагога слід готувати до нової професійної ролі, коли він не є абсолютним носієм знань чи наглядцем за учнем. Сучасний педагог має бути людиною, яка супроводжує самопізнання і саморозвиток дитини, скеровує й динамізує його відповідно до конкретних сутнісних задатків вихованця. Педагог має навчити дитину вчитися, застосовувати здобуті знання та інформацію. Ще однією складовою у новій професійній ролі є уміння цілісно бачити дитину і забезпечувати її системний розвиток, системне бачення світу, а також органічно поєднувати навчальний і виховний процес. Вихователь має бути готовий до сучасної соціальної ролі, що полягає у вихованні людини, ефективною в національному і глобальному демократичному просторі; бути готовим до патріотичного виховання громадянина України. Вчений підкреслює важливий компонент у портреті педагога, якою є морально-етична складова. Наголошуючи на необхідності поповнення

істинних моральних цінностей, носієм яких, перш за все, є педагог, що усвідомлює значення власного морального впливу [18].

Наведені вимоги щодо педагога доводять, що за сучасних умов основою якісної педагогічної освіти є становлення особистості студента педагогічного вузу в усій сукупності його індивідуальних якостей і особливостей.

Короткий огляд історичної і сучасної літератури дає можливість сформулювати модель сучасного педагога як людини розумної, висококультурної, освіченої, доброї, вольової, обдарованої. Модернізація педагогічної освіти спрямована на підготовку компетентного, “гнучкого”, конкурентоспроможного, з високим рівнем моральної і духовної культури педагога, здатного творчо мислити і займатися самоосвітою протягом всього життя, що сприятиме удосконаленню професійної підготовки майбутніх вихователів. Знання професійно-значимих особистісних якостей сучасного педагога, їх ролі у професійній діяльності дозволить нам діагностувати майбутнього вихователя на предмет визначення ступеня сформованості їх на тому чи іншому етапі професійного становлення, визначати шляхи та засоби подальшого розвитку позитивних якостей і викорінення негативних. Визначення сутності, структури та змісту педагогічної діагностики становить предмет нашого подальшого наукового дослідження.

1. Андрущенко В., Табачек І. Формування особистості вчителя в сучасних умовах // Політичний менеджмент. – 2005. №1 (10). – С.58–69.
2. Андрущенко В.І. Теоретико-методологічні засади модернізації вищої освіти в Україні на рубежі століть // Вища освіта України. – 2001. – №2. – С.5–13.
3. Блонський П.П. Избранные педагогические произведения. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 695 с.
4. Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичні та методичні аспекти). – Х.: Основа, 1998. – 190 с.
5. Державна програма “Вчитель” <http://www.mon.gov.ua/laws/>
6. Дистерверг А. Избранные педагогические сочинения. – М.: Учпедгиз, 1956. – 374 с.
7. Журавковский Г.Е. Очерки по истории англйной педагогикй. – М.: Учпедгиз, 1940. – 510 с.
8. Закон України “Про вищу освіту” (із змінами, внесеними згід із Законом №380 – IV від 26.12.2002) // Відомості Верховної Ради (ВВР). – 2002. – №20. – С.134.
9. Кремь В.Г. Час вимагає учителя з новими якостями // Освіта. – К., 16-23 серпня. 2006. – С.4-5.
10. Кремь В.Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. – К.: Грамота, 2005. – 448 с.
11. Марру А. История воспитания в античности. – М.: Греко-латинский кабинет Ю.А.Шигалина, 1998. – 425 с.
12. Песталоцци И. Избранные педагогические произведения. В 3-х т. – М.: Просвещение, 1965. – 602 с.
13. Про затвердження Положення про державний вищий навчальний заклад: http://www.education.gov.ua/pls/edu/educ.doc_info.show
14. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: У 5-ти т. – Г.4. – К.: Рад.шк.1977. – 638 с.
15. Толстой Л.Н. Педагогические сочинения. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1953.
16. Ушинський К.Д. Твори: В 6-ти т. – Т.2. – К.: Рад.шк. 1954.
17. Шацкий С.Т. Собрание сочинений: В 2 т. – Л., 1962. – Т.2. – 364 с.

In the article the problem of the teacher professional training at its different historical stages is investigated. The aim of this investigation is determination of demands for teacher training, individual and professional qualities of teachers. The model of present-day teacher is generalized on the basis of the documents according the demands for future specialists and opinions of modern famous teachers.

Key words: *teachers professional training, individual and professional qualities, the model of present-day teacher.*

УДК 159.9.01+372.3

ББК 74.204

Наталія Кирста

ФАХОВА ПІДГОТОВКА СПЕЦІАЛІСТІВ ДОШКІЛЬНОГО ПРОФІЛЮ В УМОВАХ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО СЕРЕДОВИЩА

У статті розкриваються напрями психологічної підготовки спеціалістів дошкільного профілю в умовах полікультурного середовища. Визначено обсяг знань та умінь студентів, перелік дисциплін психологічного циклу за трьома освітньо-кваліфікаційними рівнями “бакалавр-спеціаліст-магістр”.

Значено проблеми, першочергове розв'язання яких забезпечить якісне перенесення теоретичних знань у русло їх майбутньої професійної діяльності. Виокремлено шляхи удосконалення практичної підготовки студентів, що забезпечить швидку адаптацію до змінних умов поліетнічного середовища.

Ключові слова: *психологічна підготовка, етнокультура, дисципліни психологічного циклу, психологічні поняття, активні методи навчання.*

Особистісно орієнтована парадигма в системі освіти України передбачає зміну основних принципів професійної підготовки студентів вищого навчального закладу, перехід до нових пріоритетних цілей, завдань, впровадження сучасних технологій, спрямованих на підготовку кваліфікованих кадрів відповідно до освітніх вимог суспільства, у тому числі й полікультурних. “Формування культури міжетнічних... відносин, право національних меншин на задоволення освітніх потреб рідною мовою, збереження та розвиток етнокультури” [1, с.4] утверджено Національною доктриною розвитку освіти в Україні.

У межах цієї проблеми актуальним є формування етнокультурної компетентності студентів, зокрема її етнопсихологічного чинника. Вітчизняні дослідники етнокультурної компетентності (Н.Арзамасцева, І.Жуковський, О.Кузнєцова, Н.Морова) визначають її як засіб передачі культурного досвіду від одного покоління етносу до іншого. Вчені переконані, що етнокультурна компетентність сприяє розвитку національної та етнічної самосвідомості, вихованню й навчанню зростаючих поколінь, опираючись на етнокультурні традиції конкретного регіону.

Поряд із цим виокремлюємо й етнопсихологічну компетенцію майбутніх вихователів як інтегральне явище, яке охоплює цілу низку спеціальних психологічних знань, умінь і навичок, особистісних якостей, стратегій і тактики поведінки, стереотипів та установок, які дозволяють вільно вико-

ристовувати етнокультурні засоби в поліетнічному середовищі (Н.Алімжанова, Т.Атрошенко, З.Ігушкіна, О. Ладнушкіна).

Психологічні дисципліни в означеній структурі підготовки посідають особливе місце. Вважаємо, що викладання психологічних дисциплін не повинне бути самоціллю, а має функціонувати як засіб для моделювання ефективної педагогічної діяльності в полікультурному середовищі, яка спрямовуватиметься на виховання здорової і гармонійно розвиненої особистості дитини-дошкільника.

Наводимо фрагмент психологічної підготовки майбутніх педагогів за трьома освітньо-кваліфікаційними рівнями “бакалавр – спеціаліст – магістр”.

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

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

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

Подасмо орієнтований перелік психологічних дисциплін, які викладаються на кожному освітньому рівні. 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: “Вікова психологія”, “Соціальна психологія”, “Психодіагностика”, “Психокорекція”, “Психологія сім’ї”, “Психологія мовлення”.

Підготовка фахівців на освітньому рівні “магістр” передбачає опанування такими дисциплінами: “Психологія вищої школи”, “Методика викладання психології у ВНІ”, “Психологія спілкування”, “Психологія творчості”, “Освітні психологічні технології”, “Психолого-педагогічний супровід сучасної сім’ї”.

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

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

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

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

Окрім того, практична підготовка в полікультурних умовах неможлива без урахування здобутків культурного спадку етнічних спільнот, які проживають на відповідній території педагогічної практики. Пошук шляхів удосконалення педагогічної практики зумовлює доповнення її програм завданнями, які відображають регіональний компонент змісту освіти, методику етнокультурної роботи в ДНЗ, систему етнокультурних умінь студентів. У процесі організації різних видів практики (ознайомлювальна, навчальна, виробнича в групах раннього і дошкільного віку, переддипломна) виокремлюємо такі вимоги до її мети і змісту: практика – це важлива складова освітньої та фахової підготовки, яка готує майбутніх вихователів до входження в систему варіативної і диференційованої освіти та забезпечує швидку адаптацію в полікультурному середовищі, створює умови для усвідомлення студентами психолого-педагогічного значення етнокультурних традицій у власному духовному розвитку та в розвитку зростаючого покоління; формує на цій основі національну свідомість, етнічну самосвідомість, культуру міжнародного спілкування.

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

Аналіз екзаменаційних робіт з вище означеного циклу дозволив нам дійти висновку, що студенти не вміють логічно мислити психологічними

категоріями і поняттями, використовувати одержані знання з метою аналізу та оцінки реальних психологічних явищ, об'єктів суміжних дисциплін, ситуацій педагогічної практики.

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

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

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

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

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

Методика проведення вклучає п'ять етапів: 1) добір конкретних психологічних ситуацій (1–2 на лекції, 3–5 на практичному занятті, 15–20 в години самостійної роботи студентів); 2) введення базових понять, які забезпечують науково обґрунтоване вирішення ситуації на противагу прагненням студентів використовувати життєві знання про людину, діяти з позиції “здорового глузду”; 3) встановлення правил попередження і вирішен-

ня ситуацій; 4) процес розв'язання ситуацій; 5) порівняння власних рішень із запропонованими відповідями.

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

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

Самостійну роботу студентів започатковуємо уже на лекції, в процесі якої допомагаємо майбутнім педагогам оволодіти продуктивними методами пошуку і засвоєння інформації, а саме: складання опорних конспектів, вирішення психологічних ситуацій, використання фрагментів лекцій, підготовлених студентами. Це можуть бути приклади-ілюстрації теоретичних положень, історичні факти, вислови вчених, описи експериментів і т. п. Наводимо орієнтований перелік завдань для самостійної роботи студентів з курсу "Етнопсихологія": написати реферати за темами "Традиційний (назва етнічної групи) одяг та історія його створення", "Виховне значення родинно-побутових звичаїв та обрядів", "Інтер'єр (назва етнічної групи) оселі"; розробити конспекти занять за темами "Народна символіка (назва етнічної групи) Закарпаття", "Угорська (німецька, молдовська, болгарська) оселя на території українського Закарпаття", "Традиційні страви угорців (німців, греків) Закарпаття"; виготовити збірки забавлянок, загадок, коліскових пісень, казок, прислів'їв етнічних груп Закарпаття, виготовити карти з описом народних ігор національних меншин; скласти національне генеалогічне дерево своєї родини.

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

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

1. Національна доктрина розвитку освіти // Дошкільне виховання. – 2002. – №7. – С.4–9.
2. Степанов С. С. Психологія в лицах. – М.: Изд-во. ЕКСМО – Пресс, 2001. – 384 с.
3. Соколова Е. Е. Тринадцять діалогів о психології. – М., 1997. – 234 с.
4. Шаграсва О. А. Детская психология: теоретический и практический курс. – М., 2001. – 368 с.

In the article the directions of a psychological preparation of specialists of a preschool type in the conditions of poly-cultural environment are shown. The level of knowledge and the abilities of students, the list of disciplines of psychological cycle after three educationally qualifying levels "Bachelor – Specialist – Master Degree" is shown.

The problems, the primary decision of which will provide high-quality transference of theoretical knowledge in the direction of their future professional activity are marked. The ways of the improvement of the practical preparation of students, what will provide the quick adaptation to the variable terms of poly-ethnic environment are selected.

Key words: psychological preparation, ethnoculture, disciplines of psychological cycle, psychological concepts, active methods of studies.

УДК 378.14
ББК 74.580

Оксана Кіліченко,
Галина Сав'юк

СИТУАТИВНЕ МОДЕЛЮВАННЯ ЯК ПРАКТИЧНИЙ СПОСІБ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО ВНЗ

Стаття присвячена проблемі використання ситуативного моделювання у підготовці студентів до педагогічної взаємодії з дошкільниками і учнями молодшого шкільного віку в закладах полікультурного освітнього простору

Ключові слова: підготовка педагогів, активні методи навчання, ситуативне моделювання, ситуація, задача, рішення.

Підготовка студентів педагогічного інституту до організації педагогічної взаємодії з дошкільниками і учнями молодшого шкільного віку в закладах полікультурного освітнього простору як системоутворюючий фактор включає в себе діагностичний, операційний і транспозитивний аспекти.

Діагностичний аспект дає змогу визначити стан підготовки до педагогічної взаємодії на педагогічному факультеті і стан готовності студентів. Операційний аспект включає у себе систему підготовки студентів. Транспозиційний – сприяє застосуванню студентами набутих у ВНЗ знань, умінь і навичок з організації педагогічної взаємодії під час педагогічної практики і в подальшій професійній діяльності.

Особливістю підготовки майбутніх педагогічних працівників дошкільних закладів і початкової школи є те, що вона ґрунтується на "активному навчанні". Неоцінний внесок в теоретико-методологічне обґрунтування дидактичного принципу активності в навчанні внесли О.Вербицький, В.Беспалько, В.Давидов, В.Гершунській, В.Зінченко, Н.Никандров, Т.Гализіна.

Поняття "активне навчання" зумовило перехід від регламентуючих, імперативних методів організації дидактичного процесу у педагогічному ВНЗ до тих, що розвивають, проблемно-ситуативним, пошуковим, таким, що забезпечують виникнення пізнавального інтересу до передбачуваної в майбутньому професійної діяльності, умов для творчості в навчанні.

Пошуку динамічних моделей навчання присвячені роботи О.Долженко, В.Дяченко, С.Занько, Г.Китайгородської, Ю.Тюнникова, П.Щербань.

Зокрема, П.Щербань відзначає, що “до методів активного навчання належать методи, при застосуванні яких студент змушений активно здобувати, переробляти й реалізовувати навчальну інформацію, подану в такій дидактичній формі, яка забезпечує об’єктивно й значно вищі порівняно з традиційними способами результати навчання практичної діяльності” [3, с.8].

Особливе місце в “активній” підготовці студентів-до педагогічної взаємодії з дошкільниками і учнями молодшого шкільного віку в закладах полікультурного освітнього простору відіграє ситуативне моделювання.

Метою дослідження є визначення місця і ролі ситуативного моделювання в процесі підготовки студентів педагогічного ВНЗ до подальшої практичної педагогічної діяльності.

Дидактичний метод рішення ситуативних задач або метод конкретних ситуацій набув широкого поширення в освітній практиці в Європі та Америці і найбільш послідовно викладений у роботах С.Елгуда, С.Нілі, С.Прінгла.

“Метод конкретних педагогічних ситуацій (МКПС) набув широкого застосування і в Україні, про що свідчить досвід визначних вітчизняних педагогів і дослідників А.Макаренка і В.Сухомлинського” [2, с.5].

Серед сучасних науковців, які займаються даною проблемою варто відзначити О.Матвієнко, С.Пивкіна, О.Пометун.

Метод моделювання дістав досить широке розповсюдження перш за все тому, що він властивий природі розумової діяльності людини (наш мозок не просто сприймає інформацію, він її моделює).

Ситуативне моделювання педагогічного процесу і, зокрема, педагогічної взаємодії з дошкільниками і учнями молодшого шкільного віку в закладах полікультурного освітнього простору створює ніби квазіпрактику. Адже навчально-виховний процес настільки багатосторонній і складний, що для того, аби в ньому розібратися, варто його змоделювати, тобто зобразити в спрощеному вигляді.

У процесі ситуативного моделювання відбираються і наочно подаються найбільш істотні ознаки і властивості змодельованих явищ і ніби відкидаються їх другорядні і менш суттєві. Основним його завданням є поетапна побудова моделі педагогічної взаємодії.

Особливістю даної форми є те, що по-перше, студенти отримують основу, тобто певну педагогічну ситуацію, на якій вони „будують” (проектують) модель педагогічної взаємодії; по-друге, основа (ситуація) може бути одна і та ж, а рішення, тобто моделей процесу декілька.

Моделювання процесу педагогічної взаємодії – це форма пізнання, де за допомогою вивчення й рішення педагогічних ситуацій у студентів формуються такі професійно-педагогічні уміння, як уміння аналізувати умови педагогічних задач; виявляти приховані за педагогічними явищами якості і властивості педагогічного процесу, ставити педагогічний діагноз, формувати

конкретні педагогічні проблеми, будувати педагогічний прогноз, вибирати оптимальні засоби для вирішення цих проблем і т.п.

Ситуативне моделювання педагогічних ситуацій як спосіб проведення практичних і лабораторних занять із предметів педагогічного циклу включає у себе такі етапи:

Перший етап – вивчення педагогічних ситуацій.

У доборі педагогічних ситуацій дотримуємося таких вимог:

1. В основі ситуації повинні лежати події, які можливі у реальному житті.

2. Ситуація повинна бути змістовною, цікавою і суперечливою, оскільки лише у цьому випадку викличе дискусію.

3. Відібраний для ситуації матеріал повинен бути пізнавальним і сприяти розвитку розумової діяльності студентів.

Нами підібрано матеріал і розроблено систему педагогічних ситуацій, яка постійно доповнюється самими студентами. Адже уміння побачити і вичленувати педагогічну ситуацію з навчально-виховного процесу – є важливою умовою підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності.

Для вивчення педагогічних ситуацій включасмо такі завдання:

1. Продумати запропоновану педагогічну ситуацію.

2. Визначити, до якого типу вона належить.

3. Звернути увагу на такі дефініції: “суб’єкт і об’єкт педагогічного процесу”, “їх дії”, “мета”, “умови”, причому слід визначити:

а) хто виступає “суб’єктом”, а хто “об’єктом” педагогічної взаємодії. Використовуючи текст ситуації поспробувати дати їм психологічну характеристику, відзначивши їх готовність чи неготовність до взаємодії; б) спробувати сформулювати мету, поставлену перед учасниками ситуації; в) визначити, які умови впливають на протікання даної ситуації (негативні, позитивні, нейтральні); г) описати дії (вчинки) суб’єктів та об’єктів взаємодії.

4. Дати характеристику стосунків, що виникли у педагогічній ситуації, тобто стосунки між суб’єктом (особистість) – об’єктом (особистість), суб’єктом (особистість) – об’єктом (колектив), суб’єктом (колектив) – об’єктом (особистість), суб’єктом (особистість) – суб’єктом (особистість). Описати їх зміст і форму.

5. Обговорити педагогічні ситуації за допомогою запитань:

- Яке місце даної ситуації у педагогічному процесі?
- Сформулюйте проблеми, що виникли у даній ситуації.
- Розгляньте їх у логічній послідовності відповідно до ходу рішення педагогічної ситуації.
- Які методи і прийоми педагогічної взаємодії були використані вихователем (вчителем)?
- Чим він керувався у виборі засобів взаємодії?
- Чи можна було не допустити виникнення конфліктної ситуації?

6. Якщо це ситуація-оцінка, то аналіз педагогічних рішень проводимо за такими аспектами: Опишіть рішення. Чи є співвідношення між впливом педагога і тими якостями, які проявляють діти. Встановіть зв'язок між впливом і результатом. Чи досяг мети вплив у процесі педагогічної взаємодії і якою мірою? Чи користувався виховател (вчитель) положеннями педагогіки (принципами, методами і т.п.) у даній ситуації. Якщо так, то яким чином? Які помилки, недоліки, на вашу думку, були допущені вихователем (вчителем)? Знання яких положень педагогіки йому не вистачає? Який позитивний чи негативний досвід ви отримали з даної ситуації?

Другий етап – це етап постановки педагогічних задач (проблем) або їх “вичленування” із педагогічних ситуацій.

Дані задачі поділяємо на декілька груп у залежності від мети їх постановки:

До першої групи відносимо задачі, мета яких – діагностика, тобто визначення причин виникнення, умови, характер розвитку стосунків і якостей. До другої групи належать задачі, мета яких – прогнозування, проектування і конструювання протікання та розв'язку педагогічних ситуацій, тобто прогнозування і проектування умов, в яких відбувається педагогічна ситуація, поведінки суб'єкта і об'єкта педагогічного процесу, а також можливе введення “доповнень” у хід ситуації.

Третій етап – це “прийняття” педагогічних рішень, їх аналіз і, якщо потрібно, визначення нових педагогічних задач.

При виборі рішення задачі, що виникли в тій чи іншій педагогічній ситуації, ми дотримувалися ряду положень:

1. Рішення повинно бути науково обґрунтоване, витікати із глибокого розуміння закономірностей педагогічного процесу, із всестороннього врахування вікових та індивідуальних особливостей учнів.

2. При виборі рішення необхідно дотримуватися принципу гуманності і демократизації навчально-виховного процесу.

3. Педагогічне рішення повинно бути доказовим і аргументованим.

4. В основі вибору рішення необхідно брати до уваги прогнозовані фактори і умови, в яких відбувається педагогічна взаємодія, а також врахування запроєктованої сфери спілкування дитини.

Аналіз педагогічного рішення складається із послідовного розгляду ряду запитань-вправ:

1. Конкретизуйте рішення, що було вибрано суб'єктом навчально-виховного процесу.

2. Який спосіб педагогічної взаємодії переважив при визначенні рішення задачі: вплив, взаємодія, співробітництво?

3. Які засоби педагогічного спілкування варто використати педагогові при виборі рішення?

4. Вкажіть, який педагогічний вплив мав відбутися у процесі рішення і чи був він досягнутий?

5. Які педагогічні методи і прийоми були вибрані вчителем?

6. Чи були враховані вікові та індивідуальні властивості дітей, умови в яких відбувається педагогічна взаємодія?

7. Чи дане рішення дало результат?

8. Які положення педагогічної теорії були використані суб'єктом педагогічної взаємодії?

9. Які, на вашу думку, були допущені помилки, недоліки, яких знань не вистачає вчителю для безконфліктного рішення педагогічної ситуації?

У процесі організації ситуативного моделювання на практично-лабораторних заняттях із педагогічних дисциплін, ми використовуємо нами розроблені опорні схеми (алгоритми).

При ситуативному моделюванні обов'язковий аналіз групою студентів кожного його етапу. В процесі якого відзначаються моменти, коли студент відійшов від наміченого плану, аналізуються причини його імпровізації та її продуктивність. Розглядається схильність чи несхильність студента до педагогічної взаємодії із дітьми, уміння керувати процесом спілкування. Аналізуються способи досягнення поставленої мети, ефективність і ступінь відповідальності до запланованих прийомів. Одночасно оцінюються можливості студентів керувати своїм емоційним і психічним станом, кінестезією свого тіла, виразними можливостями (мімікою, мовою), визначається рівень розвитку соціально-перцептивних можливостей (уваги, спостережливості, уваги). Студенти вчаться “аналізуючи власну поведінку, аналізуючи поведінку інших і даючи змогу іншим аналізувати вашу поведінку” [1, с. 18].

Використання ситуативного моделювання у процесі підготовки студентів педагогічного інституту до організації педагогічної взаємодії з дошкільниками і учнями молодшого шкільного віку в закладах полікультурного освітнього простору спрямоване не тільки на знайомство студентів із особливостями навчально-виховного процесу, розвитком під керівництвом викладача професійних педагогічних навичок і вмінь, але й сприяє формуванню установки на самоосвіту, яка є основним механізмом, що зумовлює розвиток майстерності педагогів.

1. Ковальський Теодор Дж. Проблемні ситуації в керуванні освітою. - Львів: Літопис, 2003. - 252 с.
2. Матвієнко О.В. Метод конкретних педагогічних ситуацій – К.: Українські пропілеї, 2001. – 300 с.
3. Щербань П.М. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах. – К. Вища школа, 2004. – 207 с.

The article is devoted to the problem of using the situational modeling while training the students for pedagogical interaction with preschool children and junior pupils in the institutions of the multicultural educational environment.

Key words: teachers' training, active methods of studies, situational modeling, situation, problem. solution.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ДЗВОНАРСТВА В РОБОТІ З ДОШКІЛЬНИКАМИ

Розглядається вдосконалення процесу підготовки майбутніх педагогів, зокрема до використання церковних дзвонів і дзвонів у роботі з дошкільниками. Одним із шляхів покращення навчання та виховання студентів є включення інформації про етнопедагогічні способи залучення зростаючої особистості до пізнання основ дзвонарства як засобу її розвитку та духовного оздоровлення.

Ключові слова: дзвіночки, церковні дзвони, дзвоніння, педагоги, дошкільники, виховання, етнопедагогіка.

У час посилення уваги до оздоровчої дії церковного дзвону [3; 4, с.31–33] вивчається з позицій української етнопедагогіки питання зміцнення духовного здоров'я школярів засобами християнських дзвонів. Зокрема, на широкій джерельній базі по-новому висвітлено історію запровадження й використання дзвонів у нас із часів Русі-України та її роль у розповсюдженні дзвонів на східноєвропейському просторі, показано місце дзвонів музики у церковному обряді й народних звичаях і шляхи залучення нинішніх дітей до її сприймання. Водночас звернута увага на підготовку дошкільників до сприймання та розуміння церковних дзвонів (ця виучка починається ще в родині й – паралельно – дитячому дошкільному закладі [2]). Тут виховання здійснюється відповідно до різних програм на принципах народності, регіональності, краєзнавства (ці документи містять розділи “Дитина і навколишній світ” чи “Рідний край”, або “Любий малечі про цікаві речі” [1, с.45–48]). Усілякі теми цих і схожих розділів створюють зручні умови для знайомства дошкільнят з християнськими звичаями, обрядами, й, відповідно, дзвонами та дзвоніннями. Однак *проблема* в тому, що все це ще не має свого вирішення в підготовці майбутніх педагогів. Тому *метою* нашої розвідки є висвітлення потрібних змін у навчально-виховному процесі щодо його вдосконалення.

В умовах оновлення змісту й форм дошкільної освіти зростають вимоги до професійної компетентності педагогів-вихователів, рівень якої значною мірою обумовлений інтересом студентів до засвоєння загальногуманітарних курсів. Він значно посилюється, коли використовується інформація, що стосується безпосередньо тебе й того ареалу, де ти народився, виріс і до вивчення якої будеш залучати своїх вихованців. Водночас її пізнання сприяє зміцненню національної самосвідомості, оскільки формування цієї особистісної якості вимагає від кожного знання культури рідного краю, розуміння закономірностей її етногенезу. Значимість цього для особистості, яка зростає в умовах полікультурного простору, пояснюється тим, що знання ознак своєї культури допомагає виховати толерантні почуття до іншої. Робота з майбутніми організаторами дошкільної освіти – студентами Педагогічного інституту нашого університету – показує, що одним із засобів удосконалення мотиваційного й змістового компонентів навчального процесу є включення

Кіндратюк Богдан. Підготовка майбутніх педагогів до використання дзвонарства...

до нього знань про дзвонарство (функції дзвіночків, поява дзвонів, звичай їхнього використання в церковних обрядах і громадському побуті, дзвонарі й мистецтво дзвоніння тощо) й етнопедагогічні способи залучення дошкільників до пізнання його основ як засобу розвитку особистості та її духовного оздоровлення.

Серед основ інформації про дзвонарство, яка включається в різні навчальні курси, подаються відомості про дзвоники як одні з найбільш цікавих артефактів матеріальної та духовної культури; ці ідіофони могли з'явитися вже в четвертому тисячолітті до н. е. серед речей, що виливалися з бронзи. Зріст розмірів дзвіночків пояснюють їхньою сигнальною та магічною функціями. Наприкінці античності окрім знаку *святість*, до семантичного ряду, що сполучався об'ємними поняттями “дзвіночок”, “дзвоник”, входили *звістка, заклик, урочистість, веселощі, краса, утіха, багатство, влада*.

Уживання дзвіночків у Русі-Україні лінні розглядається як підрунтя швидкого розповсюдження туг дзвонарського мистецтва; давніші обрядові звичаї, які вивершують певні ударні інструменти – било, клепачки, дзвіночки, брязкальця, бубонці тощо спричинили потужний відгук християнського ритуального дзвоніння. Про застосування ритмічних ударів, дзвонів у віруваннях і побуті людей палеолітичної доби, що проживали на теренах України, судять, приміром, за використанням кісток мамонтів як ударних музичних інструментів. Серед археологічних знахідок в її ареалі часто трапляються дзвоники невеликих розмірів. Особливо багато їх серед коштовних жіночих прикрас. Скоморохи, як одні з головних учасників різноманітних дійств, прикріплювали на свій одяг дзвіночки й бубонці, на них ворожили. Їхнє застосування вже в найбільш давні часи були символом очищення, оберігання та заклинання проти злих духів і неодмінним атрибутом різноманітних молитов, релігійних обрядів.

У церквах латинського Заходу великі дзвони почали використовувати з VI ст. Візантійська Церква запозичила їх від римської в другій половині IX ст. Ця новація широко не привилася на Сході. У Русі-Україні раніше скликали на богослужіння за допомогою бил (їх робили з дерева, металу, кісток; малі тримали в руках, а виготовлені, наприклад, з великого дерев'яного бруска – підвішували). Слов'яно-руська Церква, перейнявши із Візантії богослужбові книги, а із Заходу дзвони, поступово заміщає ними в майже всіх своїх богослужбах регламентоване дзвоніння. З часом у церковному й громадському житті України сформувалася своя уставна традиція використання дзвонів.

Спочатку в Русі-Україні використовувалися привезені дзвони (найбільша правдоподібність запозичення їх від німців). Археологічні знахідки, зокрема бронзових дзвонів, підтверджують, що на Київщині у XII–XIII ст. поважним центром їхнього виготовлення був Городеськ. Традиція виробництва дзвонів була продовжена в Галицько-Волинському князівстві. Тобто на теренах середньовічної України вона мала безперервний розвиток. У Львові в 1341 р. Яків Скоря вилив донині повністю збережений в Україні найдавніший дзвін. Тут у 1383 р. діяв ливар дзвонів Миколай, а 1390 р. в цьому місті виготовили

дзвін, що пізніше знаходився на дзвіниці с. Бистриця (Словаччина). Від кінця XV ст. тут дзвони відливали в спеціальних майстернях – лудвисарнях. У XVI–XVII ст. мистецтво виготовлення дзвонів розвивалося переважно в Галичині, на Волині та Кисві. Сплеском його активності стає доба Гетьманщини (др. пол. XVII і XVIII ст.).

Дзвони – неодмінна належність християнських храмів, що, відповідно до церковних уставів, займає вагомє місце в обрядовій музиці. Ці акустичні феномени супроводжували українців від народження до смерті: дзвони сповіщали про початок богослужіння, звучали під час нього й після; кликали до боротьби, ними подавали сигнали або прославляли перемоги; їх давали в посаг за молодю чи в церкву “на спасення душі”, брали як здобич у війні; дзвоніння повідомляло про нещастя, укріплювало духовну міць людей, було тією помічною силою, яка оздоровлювала під час пошестей. Лунаючи із дзвіниць катедр, церков, костелів, монастирів, міських ратуш, відбиваючи час із вежових годинників, дзвоніння віддавна надавало життю християн пульс і ритм, було мовою, якою влада взаємодіяла з людьми. Звуки дзвона коректували дії соціуму, направляли їх, змінювали уставлений плин життя. Різні музичні побудови, створені за допомогою дзвонів, глибоко проникли в життя, звичаї, отримали до себе шанобливе ставлення українців і їхніх сусідів, а тому були своєрідним засобом едукації, зміцнення духовного здоров'я. Тому дзвонарство – один із найбільш особливих чинників української історії культури й музики. Дзвоніння впливало на мораль, звичаї та залишило глибокий слід у фольклорі; сприяло розвитку церковного співу, зокрема було не тільки підґрунтям розвою його багатоголосся, а й допомагало формуванню т. зв. національної школи звуку.

Сучасний дзвін має форму тюльпана. Всередині його корпусу підвішений ударник, т. зв. серце, язик. Звук видобувається двома способами: розгойдуванням самого дзвона, краї якого почергово вдаряють в язик (при цьому неможливо застосувати дзвони великих розмірів) і розхитуванням самого серця, що вдаряється в краї. Від величини дзвона залежить висота звука, яку важко зафіксувати нотами через складний ряд його обертонів. Якість тембру й тонів звуків дзвона залежить від багатьох складових (його пропорцій, ваги, розмірів, сплаву, розміщення прикрас і т.д.). Чим він важчий, тим густіший, нижчий, величніший звук. Дзвонова бронза, з якої переважно виливалися ідіофони, завжди дорого коштувала, тому вони – своєрідний предмет престижу парафії. Існував звичай робити на дзвона написи (до якої церкви виливалися та час виготовлення, вага й ін.), надавались при хрещенні імена святих, або “Благовіст”, “Скликун”, “Суботник” тощо. Кількість дзвонів для храму визначалася не тільки практичними потребами, а й матеріальним статком і стараннями парафіян. В умовах багатоконфесійної України церковні дзвони й дзвоніння завжди побутовали в полікультурному просторі, що сприяло їхньому взаємозбагаченню та вдосконаленню.

У функціональному призначенні канонічних дзвонів розрізняємо благовіст, дводзвін, тридзвін, передзвін, перебирання. Разом з уставними дзво-

нінями, у кожній місцевості розвиваються регіонально-стильові особливості (виконавські традиції, техніка гри, музичні композиції, характерні співзвуччя, типи фактури, ритмічні формули тощо). Образи дзвонів, дзвоніння відображені в усній народній творчості, в малярстві, кіно, творах літератури, музиці. Наука, що вивчає дзвони, має назву кампанологія (дзвонознавство).

Учимо студентів, що звуки дзвонів не тільки оповіщають про час богослуження та його закінчення, а й водночас підготовляють благовірних до нього чи замінюють його для відсутніх (дзвоніння часто називають богослужінням, що здійснюється звуками музики), позначають значущість читань богослужбових текстів. Ці грандіозні музичні інструменти підсилюють урочистість Служби Божої, вносять до неї специфічні барви, збагачують в естетичному аспекті її монументальними звуками; у храмах створюється дивовижна гармонія архітектури, малярства, мовлення, рухів, хорового співу та дзвонів, що відповідно діє на особистість. Уплив церковних дзвонів на її духовне здоров'я міцніє завдяки розумінню їхніх уставних призначень. Усе це знайшло відображення в народних звичаях, громадському побуті і, відповідно, в усній народній творчості.

З метою розвитку вміння адаптувати інформацію про дзвонарство для дошкільників, студентам пропонуються завдання щодо її підбору. Наприклад, виготовити ілюстрації, з допомогою яких подавалася б інформація про те, що таке дзвін, дзвони на дзвіниці біля церкви, дзвонаря, який б'є у різні за розмірами ці ідіофони; приміщення давньої школи, на якій чи біля якої в спеціальній вежочці-сигнатурці або під дашком, поміщався дзвоник. Майбутні педагоги готують тексти для читання старшими дошкільникам, з яких вони б довідувалися про те, що “дзвіниці бачимо біля церкви”, “на дзвіниці багато дзвонів”, “задзвонили в усі дзвони”, “мій дядько дзвонар”, “дзвонять перед богослужінням”, “чи ще не дзвонили на богослужіння?”, “дзвони й дзвінки відливають на заводах, дзвінок кличе дітей до школи: дзень, дзень, дзень, дзень, а дзвони скликають на богослуження: бам, бам!”, “великий дзвін дзвонить глухо, а малий дзвенить тоненько”, “дзвіниця стоїть біля церкви”. Упорядкування доступної для дошкільників інформації сприяє розвитку вмінь говорити дітям, що церква – це велика споруда, яка має високу вежу із дзвонами. Вони дзвонять, закликаючи людей до церкви. Колись рано, в обід і ввечері дзвони нагадували людям про молитву як розмову з Богом. Кращому сприйняттю дзвонів сприяє інформація про людей, які їх творять: “Паламар – це церковний слуга, той, що світить у церкві свічки, дзвонить до Служби Божої”. До цієї ж інформації підбираються віршки про дзвони.

Важливою формою плекання шанобливого ставлення студентів до церковних дзвонів і дзвонів, та, відповідно, запорукою глибокого їхнього сприйняття, є вивчення усної народної творчості, творів українських прозаїків і поетів. Для цього привертається увага до різних аспектів проблеми використання майстрами художнього слова загадок про ці церковні атрибути, описів їхнього звучання, використання їх образів. Пропонуються творчі завдання щодо пошуку інформації про дзвонарську культуру українців, організують-

ся диспути на тему: “Чим можуть нинішній людині допомогти церковні дзвони й дзвоніння?”

Задля розвитку в студентів метро-ритмічних відчуттів проводяться з ними музично-дидактичні ігри, інсценізуються фольклорні твори, де йдеться про дзвоніння (музичний фольклор розглядається як природна система інтегративної артотерапії, що включає в себе виліковування звуком, музикою, рухом, драмою, малюнком, кольором і таку, яка несе в собі приховані інструкції щодо збереження цілісності людської особистості), організовуються музичні брейн-ринги, присвячені українському дзвонарському мистецтву. Йдеться на таких заняттях про використання людьми віддавна з лікувальною метою бил, дзвіночків, дзвонів. Їхні звуки мають двоякий вплив: вони діють на тіло й душу. Наприклад, церковне дзвоніння, приміром благовіст, не тільки несе певну інформацію, зокрема закликає до молитви, налаштовує на певний лад, викликає глибокі переживання контакту з Вищими силами, а й сприяє створенню так званого почуття *соборності*, мобілізує душевні сили, зміцнює опір організму проти хвороботворних впливів тощо.

Однією з умов залучення майбутніх вихователів до використання дзвонів як засобу зміцнення духовних сил є застосування потенціалу позааудиторної виховної роботи. Окрім привернення уваги студентів під час екскурсій до дзвонів як унікальних історичних пам'яток, показника неабиякого рівня розвитку культури, зокрема в княжу добу, важливим засобом плекання поваги майбутніх педагогів до дзвонарського мистецтва є включення їх у краєзнавчу пошукову роботу щодо вивчення його джерельних основ, їхнє дослідження за місцем проживання батьків.

Підготовці студентів до реалізації принципу послання сучасної педагогічної теорії та народно-педагогічної практики в роботі з дошкільниками сприяє використання дзвонарства, зокрема як одного із засобів зміцнення духовного здоров'я. У нашому досвіді роботи зі студентами навчально-виховний процес передбачає посилення мотиваційного, доповнення змістового й удосконалення операційно-діяльнісного його компонентів. *Перспективу* подальших пошуків убачаємо в угочненні відповідної компетентності в ієрархії її видів, диференціюванні змісту вікових характеристик цього поняття.

1. Богуш А., Лисенко Н. Українське народознавство в дошкільному закладі: Навч. посіб., 2-ге вид., переробл. і допов. – Київ, 2002.
2. Кіндрагук Б. Духовне здоров'я школярів і музика дзвонів: Етнопедагогічний аспект. Наук.-метод. посіб. – Івано-Франківськ: Лілея-НВ, 2005.
3. Московчук Л. До питання про виховний і оздоровчий вплив церковного дзвону на учнів ЗОШ // Рідна школа. – Київ, 2005. – № 7. – С. 11–13.
4. Чепига М., Чепига С. Стимуляція здоров'я та інтелекту. 2-ге вид., переробл. і доп. Київ: Знання, 2006.

The article highlights the problem of the improvement of the process of education of would-be teachers. The usage of church bells and bell-ringing working with preschool children. To include the information about ethnopedagogical methods of encouraging growing personalities to study bell-ringing as the method of its education and cultural healing is one of the ways of the improving of the teaching and education of students.

Key words: bells, church bells, bell-ringing, teachers, preschool children, education, ethnopedagogy.

УДК 371.13:398.1(045)

ББК 74.580

Юлія Косенко

ЕТНОПЕДАГОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті аналізується етнопедагогічний підхід до професійної підготовки майбутніх педагогів дошкільних навчальних закладів, обґрунтовується сутність етнопедагогічної підготовки, окреслюються шляхи її вдосконалення в сучасних умовах.

Ключові слова: етнопедагогічна підготовка, етнопедагогічний підхід, етнопедагогічна компетентність.

Державна політика в галузі освіти передбачає нероздільність навчання та виховання, що полягає у підпорядкуванні організації й змісту освіти на усіх її рівнях завданням формування всебічно розвинутої особистості на національних засадах. На це зорієнтовують Державна національна програма “Освіта” (“Україна XXI століття”) (1992), Національна доктрина розвитку України у XXI столітті (2002), інші державні документи про освіту, прийняті в останні десятиріччя. Тут чітко окреслено національну спрямованість освіти, що полягає у її невіддільності від національного ґрунту, органічному посланні з національною історією, народними традиціями, збереженні та збагаченні культури українського народу, визнанні освіти важливим інструментом національного розвитку і гармонізації національних відносин [4, 7].

В умовах оновленого українського суспільства дошкільна освіта зорієнтована на національне виховання наймолодших громадян нашої країни в дусі українського виховного ідеалу, що генетично сягає глибини віків, на основі багатотисячолітніх традицій українського народу; формування в дітей усвідомлення своєї національної приналежності, відчуття етнічної своєрідності, гордості за свою національну культуру; виховання поваги до інших народів, бажання пізнавати їх культуру, традиції, звичаї; формування етнічної толерантності.

Розв'язанню цих завдань сприяє інтеграція змісту, методів, засобів народної педагогіки з сучасними технологіями виховання та навчання дітей дошкільного віку. Відтак актуалізується проблема готовності майбутніх вихователів до трансформації в педагогічний процес сучасного дошкільного навчального закладу виховного досвіду народу, що склався історично. А це

означає, що на часі – етнопедагогічна підготовка майбутніх вихователів. Природно постають питання: в чому її сутність? за яких умов вона є ефективною? які шляхи її вдосконалення в сучасних умовах полікультурного простору соціуму? У пошуках відповідей на ці та інші питання ми аналізуємо етнопедагогічний підхід до професійного навчання студентів спеціальності “Дошкільне виховання”.

Мету пропонованої статті авторка вбачає в теоретичному обґрунтуванні етнопедагогічного підходу до професійної підготовки майбутніх вихователів та окресленні шляхів удосконалення етнопедагогічної підготовки студентів у сучасних умовах.

Теоретичною основою для аналізу означеної проблеми слугували наукові розвідки А.Богуш, Є.Бондаревської, Н.Гузій, А.Ізмайлова, Г.Волкова, Г.Виноградова, В.Крутецького, Н.Кузьміної, М.Левітова, Н.Лисенко, К.Платонова, В.Сластьоніна, М.Стельмаховича, Є.Сявавко, Ю.Руденко, Т.Юзефавічус та інших із проблем професійної підготовки педагогічних кадрів, народознавства, етнопедагогіки.

Етнопедагогічну підготовку розглядаємо як видову характеристику родового поняття “професійна підготовка педагога” у співвідношенні загального й особливого. Шляхом зіставлення дефініцій категоріального ряду: “професійна підготовка” – “етнопедагогічна підготовка” – “етнопедагогічна компетентність” та встановлення взаємозв’язків, взаємозалежностей між ними феномен етнопедагогічної підготовки визначаємо як процес, водночас результат формування етнопедагогічної компетентності студентів, що дозволяє ефективно розв’язувати завдання виховання й навчання дітей дошкільного віку на засадах народної педагогіки.

Етнопедагогічна компетентність – складова професійної компетентності вихователя. У науково-педагогічній літературі поняття “компетентність” має широке трактування. Його визначають як інтегративне особистісне новоутворення, що формується на засадах теоретичних знань, практичних умінь, значущих особистісних якостей та життєвому досвіді (Н.Кузьміна), певну систему, що інтегрує знання, вміння, навички, професійно значущі якості особистих професійних зобов’язань (Л.Карпова) тощо. Як бачимо, основною характеристикою професійної компетентності є знання, досвід у певному виді діяльності, тобто вміння здійснювати певну діяльність.

Беручи до уваги наявні в літературі потлумачення професійної компетентності педагога, етнопедагогічну компетентність майбутніх вихователів розглядаємо як систему теоретичних знань студентів про народну педагогіку, сформовані практичні уміння й навички трансформації в педагогічний процес сучасного дошкільного навчального закладу засобів, форм і методів народного виховання, їх готовність до народознавчої роботи з дошкільниками, здійснення національного виховання.

Забезпечити формування в студентів етнопедагогічної компетентності можливо за умови реалізації у навчально-виховному процесі етнопедагогічного підходу. У науково-педагогічній літературі відсутнє однозначне

визначення цього поняття, тому вдаємося до висвітлення його сутності, орієнтуючись на смислове навантаження ключових слів. Термін “підхід” у науковому обігу є поширеним. У контексті нашого аналізу він означає принцип дії, стратегію, відповідну спрямованість педагогічного процесу. Слово “етнопедагогічний” характеризує зміст такої спрямованості.

Отже, етнопедагогічний підхід правомірно розглядати як принцип організації навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі, що визначає стратегію і тактику етнопедагогічної підготовки майбутніх вихователів, мета якої – формування в студентів етнопедагогічної компетентності, готовності до етнопедагогізації освітньо-виховного процесу в дошкільному навчальному закладі. Термін “етнопедагогізація” у науковому вжитку з’явився порівняно недавно й означає цілісний навчально-виховний процес інтеграції традиційних (народних, національних, етнічних) культур із сучасними виховними системами, технологіями [3].

Реалізується етнопедагогічний підхід у теоретичній і практичній площині професійної підготовки студентів. Він зорієнтовує насамперед на формування в студентів цілісної системи знань про народну педагогіку як багатогранне і багатовимірне етнонаціональне явище, що традиційно ідейно та духовно пов’язане з історією народу, національною культурою, життям і побутом людей, звичаями, обрядами, традиціями українців, інших народів.

Особливого значення набуває розуміння майбутніми вихователями сутності народної педагогіки з урахуванням наявних у літературі неоднозначних її трактувань. Дослідники народної педагогіки визначають цей феномен як сукупність навичок і прийомів, котрі використовувус народ для формування особистості, народних поглядів, засобів впливу на дітей для їх навчання та виховання (Г.Виноградов); досвід народних мас у вихованні підростаючого покоління, їхні педагогічні погляди; як педагогіку побуту, сім’ї, роду, племені, народності, нації (Г.Волков); сукупність накопичених і перевічених практикою емпіричних знань, умінь та навичок, що передаються від покоління до покоління здебільшого в усній формі, як продукт історичного і соціального досвіду народу, як “колиски наукової педагогіки” (А.Ізмайлов); галузь емпіричних педагогічних знань і досвіду трудящих, що виробляється в домінуючих серед народу поглядах на мету і завдання виховання, у сукупності народних засобів, умінь і навичок виховання та навчання (М.Стельмахович); історично зумовлену, безперервну і систематичну творчість народу з метою вдосконалення виховної практики на основі успадкованих від старших поколінь традиційних засад національного (етнічного) життя, як системи педагогічних знань і досвіду народу, що розкривас його погляди на мету, завдання, зміст, форми і методи навчання та виховання в душі культурно-історичного розвитку рідного народу, вітчизняних виховних традицій (Ю.Руденко). Завдання викладачів – зорієнтувати студентів у такому широкому колі визначень народної педагогіки, сприяти усвідомленню її змісту, розумінню значущості виховного досвіду народу для роботи з дошкільниками в сучасних умовах.

Формуванню в студентів системи знань про народну педагогіку сприяє комплексне вивчення навчальних дисциплін історичного, культурологічного, народознавчого, педагогічного спрямування. Таку організацію навчального процесу у ВНЗ передбачає етнопедагогічний підхід. Заакцентуємо увагу на одному суттєвому моменті. В умовах розбудови української держави впровадження народознавства у систему освіти є вимогою часу. Масмо усвідомити: без знання студентами народознавства, що закумуляує сукупність сучасних наук про народ, його історію, побут, матеріальну і духовну культуру, виховання й освіту, національний характер, світогляд, психологію, рідний край, мову, свята, вірування, символіку тощо забезпечення етнопедагогічної складової професійної діяльності вихователя є неповноцінним. Вивчення майбутніми вихователями українського народознавства – системи цінностей та інтегративних знань про Україну й українство, минулого і сучасного українського народу, національних рис, властивостей, територіальних чи будь-яких інших умов, що впливали й впливають на його життя, розвиток, слугує важливим теоретичним підґрунтям для формування етнопедагогічної компетентності. Уведення до навчальних планів спеціальності “Дошкільне виховання” з часів незалежності України таких дисциплін, як “Народознавство”, “Українознавство”, “Етнопедагогіка”, “Український дитячий фольклор” та інші є свідченням позитивних зрушень у цьому процесі. Водночас аналіз навчальних планів показав, що є необхідність внести деякі зміни в алгоритм вивчення дисциплін народознавчого та етнопедагогічного змісту.

Багаторічний досвід роботи у вишій школі, викладання студентам спеціальності “Дошкільне виховання” таких навчальних дисциплін, як загальна педагогіка, українська етнопедагогіка, дошкільна педагогіка, дозволяє авторці статті сказати й своє слово. На першому курсі доцільно забезпечити викладання дисциплін у такій послідовності: “Українське народознавство”, “Загальна педагогіка”, “Українська етнопедагогіка”. Варто зазначити, що українська етнопедагогіка належить до українознавчих галузей знань і українознавство є її методологічною базою. Відтак попереднє вивчення студентами українознавства сприяє кращому розумінню й засвоєнню знань із етнопедагогіки. У наступних семестрах бакалаврської підготовки при вивченні дошкільної педагогіки, фахових методик народознавчі й етнопедагогічні знання студентів необхідно поглиблювати. Вивчення таких навчальних дисциплін, як “Народознавство в дошкільному навчальному закладі”, “Український дитячий фольклор”, “Українська дитяча література”, що мають прикладний характер, доцільно забезпечити до педагогічної практики студентів у дошкільних навчальних закладах.

Дотримання етнопедагогічного підходу потребує розуміння викладачами і студентами такої категорії як готовність вихователя до етнопедагогізації процесу виховання і навчання дошкільників. Наше бачення її сутності є таким. Результатом професійної підготовки студентів є сформована готовність до роботи за обраним фахом. К.Платонов зазначає, що “у найбільш

широкому розумінні й точному значенні підготовка – це доведення чогось до стану готовності, що відповідає встановленим вимогам” [8, с.202]. Етнопедагогічна підготовка студентів у ВНЗ має бути зорієнтована на формування в майбутніх педагогів готовності до професійної діяльності на засадах народної педагогіки в умовах полікультурного освітнього соціуму. У науковій літературі поняття “готовність” визначається як психологічне утворення, тісно пов’язане зі спрямованістю особистості (М.Левітов, А.Петровський), позитивне ставлення до професії, стійкі мотиви діяльності (М.Дяченко), володіння вміннями, що дозволяють виконувати певну діяльність (Н.Кузьміна, В.Сластьонін), внутрішня позиція особистості (Н.Левітов, Д.Узнадзе), спрямованість на працю (К.Альбуханова-Славська), внутрішня налаштованість на певну поведінку при розв’язанні соціокультурних задач, спрямованість на активні, змістовні, цілеспрямовані дії (В.Крутецький, К.Ілатонов, Д.Узнадзе), цілісне утворення, що включає потребу здійснювати діяльність, здатність цілісного сприйняття майбутньої діяльності, необхідної номенклатури знань і умінь, прагнення до професійного вдосконалення (Т.Сарафанова). У руслі дослідження етнопедагогічної компетентності фахівця дошкільної освіти О.Бабуніна характеризує категорію готовності як інтегративну якість особистості, що має соціокультурну спрямованість і включає теоретичну, професійно-практичну та мотиваційно-ціннісну складову [1]. Ми поділяємо таку точку зору й, беручи до уваги наявні в літературі по трактування поняття “готовність” до професійної діяльності, сутність готовності майбутнього вихователя до етнопедагогізації процесу виховання та навчання дошкільників, у контексті досліджуваної нами проблеми визначаємо як цілісне новоутворення особистості, що характеризує її соціокультурну спрямованість; потребу у пізнанні народної педагогіки; систему теоретичних знань із етнопедагогіки, організаційних умінь та навичок народознавчої роботи з дітьми.

Структуру готовності випускника вищого навчального закладу до реалізації завдань дошкільної освіти на засадах етнопедагогіки правомірно розглядати в єдності трьох компонентів: мотиваційного, змістового та процесуального. Мотиваційну готовність (до чого має прагнути майбутній виховatelj) характеризує сформована у студентів потреба в засвоєнні етнопедагогічних знань, що презентують виховний досвід народу; прагнення трансформувати зміст, засоби, методи, форми народного виховання в організацію суспільного та сімейного виховання дітей дошкільного віку в умовах сучасного полікультурного простору соціуму. Змістова складова (що має знати педагог) такої готовності відображає філософський, культурологічний, психологічний, педагогічний та інші аспекти підготовки, в центрі яких перебувають питання народознавства, етнічної культури, національного виховання, народної педагогіки. Процесуальну (операційну) готовність (що повинен уміти виховatelj) визначаємо як опанування студентами практичними вміннями та навичками роботи з дошкільниками на засадах народної педагогіки з урахуванням сучасних тенденцій дошкільної освіти.

В умовах полікультурного простору соціуму, що є характерним для України, реалізація етнопедагогічного підходу в навчально-виховному процесі ВНЗ вимагає врахування етнічної своєрідності того чи іншого регіону, особливостей національної культури, традицій, звичаїв народів, що є його корінним населенням або компактно проживають на його території. Окрім того, особливого значення набуває формування в майбутніх вихователів професійної етнопозиції та етнічної толерантності. У науковій літературі професійна етнопозиція характеризується як цільова спрямованість і характер діяльності вихователя в полікультурному освітньому просторі. Етнічна толерантність – видова характеристика педагогічної толерантності. Цей феномен науковці визначають як якість особистості, що характеризує здатність людини виявляти терпимість до малознайомого способу життя представників інших етнічних спільнот, їхньої поведінки, національних традицій і звичаїв, почуттів, вірувань, поглядів [10]. Вихователю – носій певної етнічної культури – зобов'язаний виявляти стриманість, володіти собою, бути готовим сприймати спосіб життя, культуру, носіями якої є його вихованці. Важливою функцією вихователя в поліетнічному середовищі є турбота про створення позитивного психологічного мікроклімату, психологічно комфортних умов в освітньому просторі дитячого садка, вміння зняти психологічну напругу в різноманітних міжособистісних ситуаціях взаємодії представників різних етнічних груп, а також у ситуації входження й прийняття вихідців різних етнічних культур в культурне середовище української або іншої спільноти. Етнічну толерантність особистості педагога називають необхідним і достатнім рівнем вияву терпимості до інаковості, що дозволяє виховувати дітей у дусі миру, дружби, поваги до прав людини, взаєморозуміння (Т.Юзефафічус). Педагогічною аксіомою є думка про те, що толерантну людину може виховати лише толерантний педагог. Це – красномовне свідчення необхідності формування цієї важливої якості особистості в майбутніх педагогів дошкільного фаху. Йдеться саме про “формування”, а не “виховання” рис толерантності, оскільки це мусить передбачати передачу накопиченого людством досвіду толерантного ставлення до соціуму, вірувань людей, вияву толерантності між народами, державами. На жаль, історія й сучасна дійсність свідчать про те, що здебільшого ми маємо справу не з виявом толерантності, а з її антиподом. Тому ми погоджуємося з точкою зору Т.Юзефафічус, що коректно буде вживати термін “формування” етнічної толерантності, який більш точно відображає внутрішню суб'єктивну сутність цього процесу за умови зовнішнього впливу.

Таким є наше бачення етнопедагогічного підходу до професійної підготовки майбутніх педагогів дошкільних навчальних закладів. У руслі дослідження проблеми становлення та розвитку системи професійної підготовки кадрів із дошкільної освіти в Україні другої половини ХХ – початку ХХІ століття, де етнопедагогічна підготовка розглядається нами як складова змістовного компоненту, вважаємо за необхідне виокремити шляхи її подальшого удосконалення. Такими, на нашу думку, можуть бути:

Косенко Юлія. Етнопедагогічний підхід до професійної підготовки майбутніх...

1. Уніфікація навчальних планів спеціальності “Дошкільне виховання” освітньо-кваліфікаційного рівня “бакалавр” для вищих навчальних закладів навчальних II – IV рівнів акредитації, визначення переліку та послідовності вивчення дисциплін етнопедагогічного спрямування.

2. Широке використання в професійній підготовці студентів наукових здобутків українських учених в руслі досліджуваної проблеми. Йдеться насамперед про праці А.Богущ, Н.Лисенко, Г.Лозко, А.Кузьмінського, В.Омельяненко, В.Скурагівського, М.Стельмаховича, Є.Сявавко, Ю.Руденка. Ці теоретичні й практичні надбання складають нині базис для формування етнопедагогічної компетентності, готовності студентів до здійснення виховання наймолодших громадян країни на засадах принципу народності.

3. Видання повного зібрання праць відомого українського дослідника етнопедагогіки М.Стельмаховича. Його теоретична спадщина є неоціненним джерелом знань про народну педагогіку та, на превеликий жаль, нині не завжди доступна для широкого загалу студентів і викладачів.

4. Вагомим внеском у розв'язання проблеми етнопедагогічної підготовки студентів спеціальності “Дошкільне виховання” вважаємо проведені в останні десятиріччя наукові дослідження, зокрема Л.Калуською “Народні ремесла як засіб морально-трудового виховання старших дошкільників” (1994), Л.Плетеницькою “Підготовка студентів до народознавчої роботи в дошкільному закладі” (на матеріалі математики) (1995), Н.Рогальською “Розвиток нальбань української дошкільної етнопедагогіки та її використання у сучасному дошкільному закладі” (1996), О.Петрук “Виховання старших дошкільників на ідеях миру в умовах національного дитячого садка” (1996), О.Поліщук “Підготовка студентів до естетичного виховання дошкільників засобами українського народного декоративно-прикладного мистецтва” (1996), Л.Релькіною “Формування народознавчих уявлень у дітей старшого дошкільного віку в процесі ознайомлення їх з народними традиціями Криму” (1996), О.Батухтіною “Формування елементів національної культури у дітей шостого року життя засобами української народної іграшки” (1999), О.Денисюк “Формування уявлень дітей дошкільного віку про історію України” (2000), В.Пабат “Формування естетичних почуттів дітей дошкільного віку засобами народної казки” (1997), З.Мустафасвою “Виховання дошкільників засобами етнопедагогіки у кримсько-татарських сім'ях” (2001), Н.Смельяновою “Підготовка майбутніх вихователів до роботи над засвоєнням старшими дошкільниками народознавчої лексики” (2003). Ефективною формою трансформації результатів цих досліджень у процес професійної підготовки кадрів із дошкільної освіти вважаємо викладання спецкурсів авторами означених досліджень у різних ВНЗ України. Доцільність такої співпраці викладачів беззаперечна.

5. Презентація досвіду роботи кафедр дошкільної освіти з організації етнопедагогічної підготовки студентів на науково-практичних семінарах, шпальтах часопису “Дошкільне виховання”, на Інтернет-сайтах.

Узагальнюючи роздуми про етнопедагогічну підготовку студентів спеціальності “Дошкільне виховання”, шляхи її вдосконалення, зазначимо, що ми не сподіваємося на апіорне прийняття власної позиції. Наскільки нам вдалося аргументувати своє бачення проблеми, полишаємо на розсуд тих, хто причетний до справи підготовки педагогічних кадрів дошкільного фаху й будемо вважати досягненням цілі публікації, коли порушені в ній питання викличуть думки в інших.

1. Бабунова Е.С. Формирование этнопедагогической компетентности специалиста дошкольного образования // Мир детства и образование: Сборник материалов международной научно-практической конференции. – Магнитогорск: МаГУ, 2007. – 555 с. – С.430.
2. Богуш А.М., Лисенко Н.В. Українське народознавство в дошкільному закладі: Навч.посіб. – 2-ге вид., переробл. і доп. – К.: Вища шк., 2002. – 407 с.
3. Давыдова О.И. Этнопедагогическая подготовка педагога-дошкольника // Мир детства и образование: Сборник материалов международной научно-практической конференции. – Магнитогорск: МаГУ, 2007. – 555 с. – С.482-484.
4. Державна Національна програма “Освіта” (“Україна XXI століття”) / Освіта. – 1993. – № 44–45 (груд.). – С.2.
5. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя. – Л.: Изд-во Ленингр. Ун-та. 1967. – 214 с.
6. Косенко Ю. М. Українська етнопедагогіка. курс лекцій: навч. посібник для студ. пед. спеціальностей вищих навч. закладів. – Маріуполь: МДГУ, 2004. – 128 с.
7. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. – К.: Шкільний світ, 2001. – 16 с.
8. Платонов К.К. Структура и развитие личности. – М.: Наука, 1986. – 255 с.
9. Стельмахович М.Г. Українська народна педагогіка. – К.: ІЗМН, 1997. – 232 с.
10. Юзафавичус Т.А. Этнопедагогический аспект социально-педагогической работы с молодежью // Известия Академии педагогических и социальных наук. Вып.10. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института, 2006. – 639 с. – С.606–615.

The author in the article analyses ethno pedagogical approach in professional training of pre-school specialists to come, substantiates the essence of ethno pedagogical training, draws the ways of its perfection in modern life.

Key words: Ethno-Pedagogical preparation, Ethno-Pedagogical approach. Ethno-Pedagogical competence.

УДК 371.13
ББК 74.580.050

ПОЛІКУЛЬТУРНА ПАРАДИГМА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Володимир Кузь

В даному пілотажному дослідженні порушується питання про виховання дошкільників в полікультурному середовищі, котрі мають бути готовими до постійних змін в суспільстві, діяти згідно принципу “чотирьох стовпів освіти”: навчитися знати, навчитися робити, навчитися співіснувати і навчитися жити. В умовах початку третього тисячоліття чітко проглядаються: інноваційні технології в дошкільній ринковій педагогіці; відродження губернерства як методики індивідуального виховання дошкільників в домашніх умовах: поява дітей нової доби – дітей Індиго.

Ключові слова: виховання дошкільників, інноваційні технології, губернерство, полікультурне середовище.

Кузь Володимир. Полікультурна парадигма підготовки майбутнього вихователя...

1. Процес становлення нашого суспільства відбувається в умовах розвитку національної системи виховання, в основу якої мають бути покладені принципи гуманізму, демократизації, єдності сім’ї, дошкільного закладу, спадкоємності поколінь. Стає очевидним, що активним суспільним суб’єктом має бути людина з високим рівнем самосвідомості, творча, активна, відповідальна, яка керується у своїй діяльності і поведінці гуманістичними цінностями, наробками етнопедагогіки. За таких умов роль дошкільних установ у вихованні дітей в умовах єдиного полікультурного освітнього простору помітно зростає, бо дошкільня разом з початковою школою, як навчально-виховний комплекс, складають основу педагогічної парадигми неперервної освіти та виховання. Особливо актуальною є проблема підготовки майбутніх педагогів до роботи в дошкільному виховному закладі полікультурного спрямування, які б володіли сучасними виховними та навчальними інноваційними технологіями.

2. В центрі нашого пілотажного дослідження дитина віком до 6-7 років і чинники, що впливають на її розвиток у сім’ї, дошкільних закладах, полікультурному середовищі. Особлива значущість цього періоду життя дітей у тому, що саме в цьому віці закладаються основи розвитку фізичних та психічних якостей дитини, формуються контури її як особистості. Особливо важливе завдання дошкільної педагогіки – прилучення дитини до світу людей. Адже в близькій перспективі, коли дошкільник стане школярем, він має бути підготовленим до постійних змін у суспільстві, до нової оцінки якості освіти згідно вимог процесу глобалізації, до безконфліктного входження в нову освітню ситуацію відповідно до принципу “чотирьох стовпів освіти”: навчитися знати, навчитися робити, навчитися співіснувати, навчитися жити [4, с.75]. Поступова завчасна підготовка дітей до таких серйозних завдань дуже важлива справа, бо, як застерігає В.Сухомлинський, “школа не повинна вносити різкий перелом у життя дітей. Нехай, ставши учнем, дитина продовжує робити сьогодні те, що вона робила вчора. Нехай нове з’являється в її житті поступово і не приголомшує зливою вражень” [7, с.96].

3. Одним з ключових понять симпозіуму є полікультурне виховання і його роль у становленні дошкільника; воно припускає врахування культурних і виховних інтересів різних національних і етнічних меншинств і передбачає:

- адаптацію дітей дошкільного віку до різних цінностей в ситуації існування різних культур на одному виховному просторі, взаємодії між дітьми, дорослими з різними традиціями;
- орієнтацію на діалог культур;
- забезпечення культурно-освітньої монополії у відношенні до інших націй і народів.

Полікультурне виховання культивує в людині дух солідарності та взаєморозуміння в ім’я миру і збереження культурної ідентичності різних народів, сприяє встановленню добропристойних взаємин взаємобміну і взаєморозуміння між людьми, вихованню в душі ненасильства і віротерпимості. Власне, кожний дошкільний заклад, кожна школа повинні мати свій

варіант полікультурного простору, регіонального і загального, що в сучасному світі є необхідною умовою соціалізації особи, тобто в педагогіці це проблеми полікультурної освіти і виховання, котрі знайомлять дітей з різними національними культурами міжкультурної освіти – в країнах зі змішаним етнічним складом населення.

4. Сучасна проблема освіти, її стан і перспективи педагога вчені справедливо оцінюють як кризові, що є серйозною небезпекою, котра проглядається в руйнуванні культурних цінностей і національних традицій, зростанні процесу відчуження особистості від суспільства, його дегуманізації.

Домінантою розвитку як нашого соціуму, так і педагогічного співтовариства є стан безперервних змін, переходу в атмосфері глобальної кризи від однієї проблемної ситуації до другої. Подібне явище є іманентним станом будь-якого суспільства, яке перебуває в ситуації зміни парадигм. За таких специфічних умов і має відбуватись підготовка до життя майбутніх вихователів дошкільнят. Така ситуація настійно вимагає від педагогічної науки розробки нової філософії мети і змісту виховання відповідно до суспільної ідеології. Кризу належить сприймати як поворотний момент переходу від однієї парадигми, побудованої на авторитарно-командній основі, до гуманного демократичного суспільства і відповідної йому системи виховання. Відбувається інтеграція вітчизняної педагогіки і системи освіти в світовий педагогічний процес, що означає інтернаціоналізацію і конвергенцію, тобто своєрідне перенесення проблем кризового стану світової педагогіки на вітчизняний ґрунт. Процеси, що відбуваються у сфері освіти, безпосередньо корелюють із загальним станом в країні. В наявності криза традиційних суспільних інститутів – політичних, соціально-економічних, національно-етнічних, економічних, правових, а також дошкільної освіти, дитячих та юнацьких суспільних рухів та, що особливо тривожить, сім'ї. Глибока криза охопила також всі страти духовного життя: культурно-середовищну, моральну, юридичну, ціннісну. Та було б несправедливо бачити в зростанні кризи лише її негативні сторони, варто відзначити і позитивні. Важливими соціально-економічними і політичними факторами, котрі надали нашому суспільству мінливого характеру, виділяються народження громадянського суспільства, перехід до політичного плюралізму і ринкового господарювання, а також виникнення нової хвилі релігійності.

В екстраполяції на проблеми педагогіки все це породжує новий спосіб існування особистості – сферу приватного життя, що підсилює тенденцію до самовизначення особистості, актуалізацію проблеми вільного вибору. Появляється якісно інший суб'єкт суспільного життя – власник, приватна особа, яка замовляє освітню та виховну програму для своїх дітей [1, с.2–3].

5. Завдяки зміні структури суспільства, появі середнього та високого рівня достатку працівників бізнессфери, почалось відродження статусу домашніх учителів, домашніх вихователів – гувернерів.

Гувернерство визначають як цілісну педагогічну систему й окрему галузь педагогіки, що вивчає особливості індивідуалізованого формування в домашніх умовах освіченої, гармонійно розвиненої особистості [6, с.231].

Гувернер і гувернантка – це особи, які займаються індивідуальним навчанням і вихованням дітей у сім'ях.

6. Педагогіка в ринковому світі переживає бурхливий період переосмислення підходів, відмови від усталених традицій і стереотипів минулого. Їй притаманні інноваційна технологізація, необхідність задоволення ринкових потреб. Володіння технологіями стає загальною і пріоритетною потребою ринку, визначає напрями опанування професійних умінь, враховується в оцінюванні якості і вартості освітньо-виховних послуг. За всіма ознаками двадцять перше століття стане часом педагогів-прагматиків, зажадає об'єктивних оцінок усіх параметрів навчально-виховного процесу і його продуктів, уведе практичну діяльність у вузькі рамки виконання договірних відносин. На ринку педагогічних послуг педагог-вихователь, гувернер виставляє свій високий професіоналізм, в основі якого доскональне знання педагогічних технологій. Неодмінна умова розвитку ринкових відносин у сфері педагогічних послуг – гарантії високої якості продукту. Спектр педагогічних замовлень надзвичайно широкий [5, с.12–13]. І наш вітчизняний педагог, вихователь, гувернер має бути готовим виконати будь-яке ринкове замовлення – від високоєфективного навчання, слітного виховання до вміння виявити, зрозуміти, оцінити і професійно діяти з “дітьми нового тисячоліття”, “особливими дітьми” – “дітьми Індіго”. Як вважають фахівці, з появою цих дітей на Землю приходить нова людська свідомість. Діти Індіго – сильні духом, у них міцніша пам'ять про минуле, вони володіють внутрішніми знаннями і довіряють їм, по-особливому сприймають світ і нерідко поводять себе незвично [3, с.20–21]. Їх особливість проявляється в дошкільний період, тому дуже важливо, щоб сучасні педагоги-гувернери знали, хто такі діти Індіго, вміли з ними спілкуватись, діяти. На думку окремих педагогів ці діти – ознака нового стрибка еволюції людського роду. А взагалі – всі діти: Індіго, чи ні – це справжнє чудо. Тому головним для нас є розуміння простої істини – більшої цінності на Землі, ніж ми, ніж діти – немає. В наших руках – теперішній час, в їх руках – майбутнє. Тому зрозуміти феномен дітей Індіго, навчитися з ними спілкуватись, змінити себе – веління часу [2, с.15].

Життя потребує вихователів, гувернерів нового покоління, які опанують відповідні інноваційні методи, бо успіх в роботі вихователів будуть визначати саме новітні технології. Оскільки не тільки педагогічна майстерність, чи свобода дій будуть показником ефективності діяльності вихователя, а найперше – доскональне знання базових технологій. Під цим кутом вимог в умовах полікультурної парадигми має перебудовуватись система підготовки вихователів дошкільних навчальних закладів, домашніх учителів – вихователів (гувернерів) третього тисячоліття.

Висновок:

– вважаємо доцільним відмовитися від широко декларованого в радянський період завдання плекати “всебічно розвинену особистість”, що подібне до горизонту: чим ближче ми підходимо до нього, тим далше він віддаляється, бо досягти його поки що не вдалося, а висунути нову формулу: «різнобічний розвиток особистості», а попередню формулу (всебічності) залишити як завдання на майбутнє;

– введення принципу “чотирьох стовпів освіти” розуміти як завдання близької перспективи, готовність до якої буде реальною і не надто складною проблемою;

– виховання педагогів-вихователів, гувернерів має здійснюватись згідно інноваційних педагогічних методик третього тисячоліття.

1. Гусаковский М.А., Богуславский М.В., Корнетов Г.Б. Образование школьников в условиях трансформирующегося социума // Научные достижения и передовой опыт в области педагогики и народное образование: Информационный сборник. – Вып. 12 (24). – М., 1991. – С.1–25.
2. Земун Ю. Этеринг. Необученные ангелы. Дети Индиго в России / Ю.Земун. – М.: Аст. САБ : Сова, 2007. – 320 с.
3. Кэрролл Ли, Гоубер Джен. Дети “Индиго”. пер с англ. – К.: “София”; М.: ИД “София”. 2003. – 288 с.
4. Кронбергская декларация о будущем процессов приобретения и передачи знаний // Высшее образование сегодня. – М., 2007, №9. – С.74–75.
5. Пілласий І.П. Практична педагогіка або три технології. Інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти. К.: Видавничий Дім “Слово”, 2004. – 616 с.
6. Сарапулова С.Г. Психолого-педагогічні основи навчально-виховної діяльності гувернера. – К.: МАУП, 2003. – 264 с.
7. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям // Вибр. тв.: В п'яти т. – К.: Рад. школа, 1977. – Т.3. – С.7–279.

This pilot research deals with the issue of education of pre-school children in polycultural environment, who must be ready for permanent social changes and act according to the principles of “four challenges of education”: to learn to know, learn to work, learn to coexist, learn to live. Under the conditions of the 3rd millenium we witness the following tendencies: innovative technologies of pre-school education under the conditions of market economy, renewal of governing (education by governess) as a method of pre-school children's education in their family surroundings, the emergence of children of the new generation – the “indigo” children.

Key words: education of preschool children, innovative technologies, polycultural environment, education by governess.

УДК 371.13: 372

ББК 74.580.054.13

Ірина Кучерак

ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ З ДІТЬМИ ШЕСТИРІЧНОГО ВІКУ НА МУЗИЧНИХ ЗАНЯТТЯХ

У статті досліджується сутність педагогічної технології формування готовності майбутніх учителів до професійного спілкування з дітьми шестирічного віку на музичних заняттях на основі особистісно зорієнтованого підходу з урахуванням сенсорних і гемісферологічних здібностей учнів.

Ключові слова: педагогічна технологія, професійне спілкування, музичні заняття, діти шестирічного віку, особистісно зорієнтований підхід, сенсорні і гемісферологічні здібності.

Актуальність проблеми. Динамізм розвитку сучасного суспільства, соціально-економічні та політичні зміни в ньому, особливості полікультурного освітнього простору потребують оновлення вітчизняної системи освіти шляхом упровадження інноваційних технологій підготовки майбутніх учителів, насамперед, на основі особистісно зорієнтованого підходу.

Нині існуючі освітні технології у своїй більшості є зовнішньо орієнтованими по відношенню до суб'єктивного досвіду учнів. У вітчизняній педагогіці і педагогічній психології дидактика історично будувалася на основі підходів Л.Виготського, які ґрунтувалися на ідеї передачі знань, умінь і навичок за принципом “зовнішнє у внутрішнє”. Реалізація даного принципу в педагогіці і є основою для суб'єкт-об'єктних відношень, де учень отримує, а учитель активно передає знання і досвід. При цьому учень повинен адаптуватися до форм, методів, способів і прийомів роботи учителя.

С.Рубінштейн у своїх працях пропонує інший підхід до організації процесу пізнання: “зовнішнє через внутрішнє”, що, на наш погляд, означає принципово новий спосіб організації навчання – створення умов, в яких учень може вибрати свій спосіб пізнання у відповідності зі своїми особистісними характеристиками, пізнавальними і когнітивними уподобаннями [3].

У цьому контексті привертає увагу врахування сенсорних і гемісферологічних здібностей, що, на думку багатьох учених (М. Холодна, А. Плігін, В. Леавер), дасть змогу підвищити якість засвоєння знань, умінь та навичок, сприятиме розвитку пізнавальних стратегій та персональних пізнавальних стилів учнів.

Водночас, результати аналізу психолого-педагогічних досліджень питань психолінгвістики, соціальної, педагогічної та когнітивної психології, а також педагогіки українських (М.Холодна, В.Федько, О.Напрасна, А.Студенікін, О.Скорнініна, С.Бонлар, Ю.Черненко) та зарубіжних (В.Белянін, Ю.Борисова, О.Іванова, В.Колга, А.Плігін, А.Федотов, І.Шкуратова, Р.Gardner, J.Kagan, G.Klein, S.Messer, S.Rayner, R.Riging, H.Witkin, B.Leaver) вчених свідчать, що порушені нами аспекти все ще не розглядалися системно, відсутні технології підготовки майбутніх учителів до врахування означених здібностей дітей шестирічного віку. Саме тому актуальним є питання роз-

роблення педагогічної технології формування готовності майбутніх учителів до професійного спілкування з дітьми шестирічного віку на музичних заняттях на основі особистісно зорієнтованого підходу з урахуванням сенсорних та гемісферологічних здібностей учнів.

Мета даної публікації:

- дослідити сутність технології формування готовності майбутніх учителів до професійного спілкування з дітьми шестирічного віку на музичних заняттях на основі особистісно зорієнтованого підходу з урахуванням сенсорних і гемісферологічних здібностей;
- визначити перспективи подальших наукових розвідок у даному напрямку.

Для досягнення поставленої мети і однозначного розуміння досліджуваних понять ми будемо опиратися на наступну *термінологічну базу*.

Педагогічна технологія – це педагогічно, валеологічно і економічно обґрунтований процес гарантованого досягнення еталонних результатів навчання (знань і вмінь), що здійснюється на основі спеціально переробленого змісту і критеріального контролю (ЮНЕСКО) [5, с.40].

Професійне спілкування – педагогічне спілкування учителя з учнями на уроці та поза ним (в процесі навчання і виховання), що має певні педагогічні функції і направлене (якщо воно повноцінне і оптимальне) на створення сприятливого психологічного клімату, а також на психологічну оптимізацію навчальної діяльності і відношень між педагогом і учнями (О.Леонтьєв) [1, с.144].

Особистісно зорієнтований підхід – такий тип освітнього процесу, в якому особистість учня і особистість учителя виступають як його суб'єкти; метою освіти є розвиток особистості дитини, її індивідуальності та неповторності; в процесі навчання враховуються ціннісні орієнтації дитини і структура її переконань, на основі яких формується «внутрішня модель світу». При цьому процесі навчання і учіння взаємно узгоджуються з урахуванням механізмів пізнання, особливостей розумових і поведінкових стратегій тих, хто навчається, а відносини “учитель-учень” побудовані на принципах співпраці і свободи вибору [3].

Сенсорні і гемісферологічні здібності учнів – пізнавальні уподобання учнів на сенсорному, ціннісному, смислово рівнях, а також переваги щодо операцій логічного мислення, пізнавальних стратегій, змісту, видів і форм пізнавальної діяльності [3].

Пізнавальна стратегія – послідовність мисленнєвих операцій і зовнішніх дій, направлених на реалізацію результату в навчальній діяльності [3].

Педагогічна технологія формування готовності майбутніх учителів до професійного спілкування з дітьми шестирічного віку на музичних заняттях на основі особистісно зорієнтованого підходу з урахуванням сенсорних і гемісферологічних здібностей учнів розглядається нами як система, сутність якої представлена сукупністю форм, методів і засобів навчання, які використовуються в навчальному процесі. Вона передбачає постановку цілі

навчання та проектування діяльності, що забезпечує поставлену ціль. В основі побудови означеної технології лежить *система принципів*: науковості, гуманістичної професійної направленості, продуктивності, динамічності, цілісності, відкритості, перспективності, гнучкості та оптимальності.

Завдання означеної технології: за фіксований період часу сформувати *готовність майбутніх учителів до професійного спілкування з дітьми шестирічного віку на музичних заняттях*, важливим елементом якої є підготовка до здійснення особистісно зорієнтованого підходу на основі врахування сенсорних і гемісферологічних здібностей учнів.

При розробленні технології ми звертали увагу на забезпечення наступних умов:

- зв'язку теорії з практичною діяльністю учителів в реальних умовах роботи у школі;
- обов'язкове поєднання практики з безперервним зворотнім зв'язком, що включає в себе спостереження, самоспостереження, впровадження нових знань та рефлексію.

В узагальненому вигляді технологія формування готовності майбутніх учителів до професійного спілкування з дітьми шестирічного віку складається з декількох етапів (рис.1).

Перший етап – діагностуючий. Головним завданням, що вирішується на цьому етапі, є визначення рівня сформованості готовності майбутніх учителів до означеного виду діяльності.

Другий етап навчання – мотиваційний. Для створення позитивної мотивації учителя на підвищення готовності до професійного спілкування пропонується формула: *кожний учитель – це вчений, дослідник*, який не просто отримує нові знання, але *висуває власні гіпотези*, перевіряє їх на практиці, має свою педагогічну лабораторію.

Третій етап навчання – дидактичний. Характерною ознакою даного етапу є проведення спеціально організованих навчальних занять у відповідності з навчальним планом і програмою спецкурсу. На заняттях обговорюються можливості перенесення нових знань і вмінь в реальні умови шкільного середовища. З цією метою майбутні учителі моделюють ситуації максимально наближені до шкільного життя, які завжди забезпечуються безперервним зворотнім зв'язком, що включає рефлексію, самоаналіз, а також оцінку і аналіз роботи своїх колег.

Основне завдання *аналітико-прогностичного етапу* – надання допомоги майбутньому учителю в перенесенні набутих знань, в осмисленні нового досвіду комунікативної діяльності, самостійному пошуку способів вирішення комунікативних проблем.

У руслі вище зазначеного майбутній учитель повинен уміти:

- адаптувати навчальний матеріал до індивідуальних особливостей кожної дитини, групи дітей чи класу загалом, тобто пояснювати один і той же матеріал по-різному (у відповідності до різних репрезентативних систем сприйняття дитини, сенсорних здібностей);

Технологія формування готовності майбутніх учителів до професійного спілкування

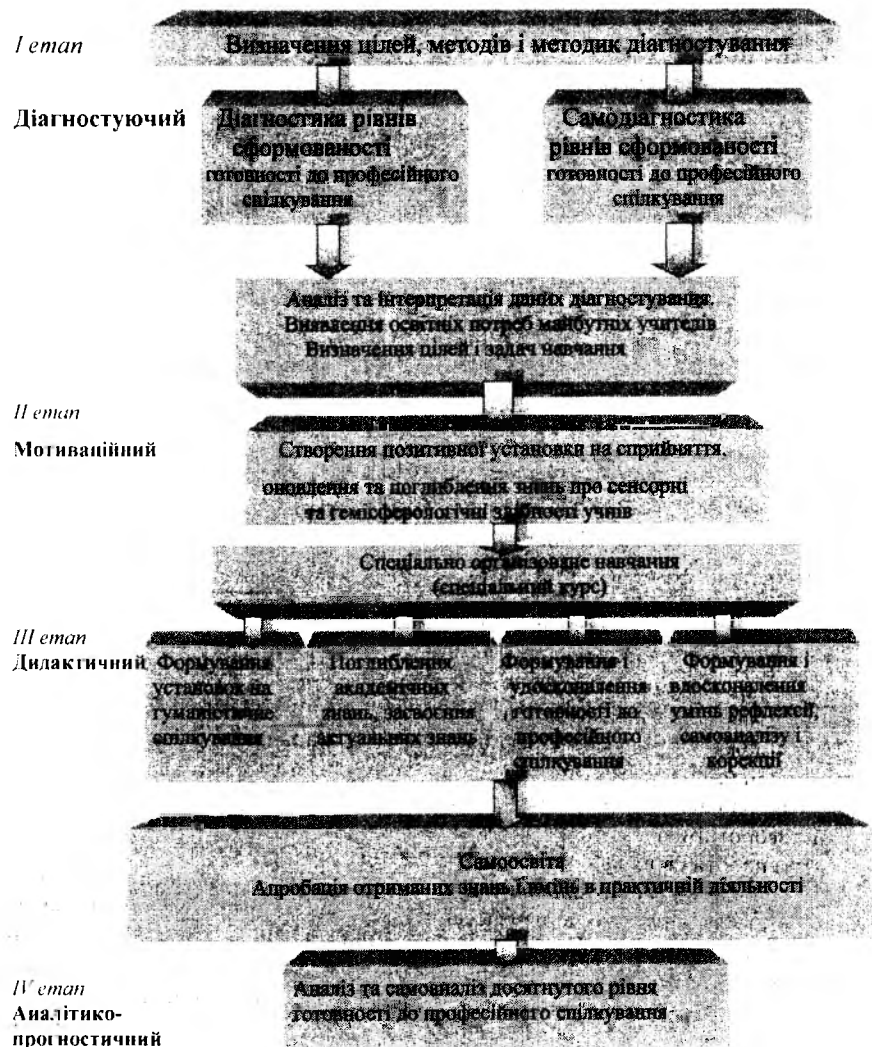


Рис.1 Педагогічна технологія формування готовності майбутніх учителів до професійного спілкування з дітьми шестирічного віку

– знати власні особливості засвоєння та інтерпретації інформації; вміти визначати когнітивний стиль автора підручника (це дозволить вносити корективи у пояснення навчального матеріалу, уникаючи когнітивного дисонансу та ефективності пояснень лише для окремих дітей, чий модальності сприйняття співпадають з модальностями учителя);

– навчати ефективним способом запам'ятовування інформації, використання особливостей сприйняття ліво - і правопівкульних дітей, гемісферологічних здібностей учнів, дітей з переважаючою тією чи іншою репрезентативною системою;

– адаптувати контролюючі матеріали до стилів сприйняття та переробки інформації учнями;

– розвивати здатності дітей працювати у різних модальностях, таким чином розвиваючи індивідуальний пізнавальний стиль кожної дитини

– досліджувати і розвивати пізнавальні стратегії учнів.

У рамках розроблення досліджуваної технології нами буде підготовлено програму та орієнтовний тематичний план експериментального спецкурсу "Теоретико-методичні аспекти формування готовності майбутніх учителів до професійного спілкування". Формою проведення вказаного курсу вибрано комунікативний педагогічний тренінг, особливістю якого є можливість поєднання теорії і практики (ділові ігри, вирішення проблемних ситуацій, аналіз професійного спілкування учителя на уроках музики чи в тренінговій групі), використання різних дидактичних методів.

Отже, проведене нами дослідження дало змогу дослідити сутність технології формування готовності майбутніх учителів до професійного спілкування з дітьми шестирічного віку на музичних заняттях на основі особистісно зорієнтованого підходу з урахуванням сенсорних і гемісферологічних здібностей учнів.

Подальші наукові розробки сприятимуть вирішенню таких завдань:

- 1) експериментальна перевірка ефективності технології формування готовності майбутніх вчителів до професійного спілкування;
- 2) розроблення методичних рекомендацій щодо вдосконалення формування готовності майбутніх учителів до професійного спілкування з дітьми шестирічного віку на музичних заняттях.

1. Левитес Д.Г. Автодидактика: Теория и практика конструирования собственных технологий обучения. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института. Воронеж: НПО "МОДЭК", 2003. – 320 с.
2. Плигин А.А. Личностно-ориентированное образование : история и практика / А.А. Плигин. – М.: КСП+, 2003. – 432 с.
3. Ярошенко О.Н. Развитие перцептивно-коммуникативной компетентности будущих переводчиков. Дисс. канд. пед наук: 13.00.08/ О.Н. Ярошенко. – Челябинск, 2007. – 162 с.
4. Сагоян Ераняк Развитие коммуникативной культуры учителя в условия современной школы: Дисс. докт. пед. наук: 13.00.01/ Сагоян Ераняк – Кишинэу, 2005. – 176с.
5. Бордовская., Н.В. Реан А.А. Педагогика. Учебник для вузов СПб. Издательство "Питер", 2000. – 304 с
6. Холодная М.А. О природе человеческого ума. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2004. – 387с.

In the article are investigated essence of pedagogical technology of forming of readiness of the future teachers to professional intercourse with the children of six-year-old age on musical occupations on the basis of the personality-orientated approach taking into account Individual Sensory and Hemispherological Capabilities of students.

Key words: pedagogical technology, professional intercourse, musical occupations, six-year-old age, approach is personality orientated, Individual Sensory and Hemispherological Capabilities.

УДК 371.132

ББК 74.65

Катерина Лисенко-Гелемб'юк

ОСОБЛИВОСТІ ЕТНОПСИХОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ВІЗ

У статті розглянуто місце етнопсихології в системі наук про людину як представника певного етносу. Наголошено на важливості врахування етнопсихологічних особливостей у дослідженнях етнопедогогіки.

Ключові слова: етнос, етнопсихологія, розвиток, особистість, етнопедогогіка, дослідження.

У сучасній психологічній науці інтегровано понад 50 самостійних психологічних дисциплін, на тлі яких зародження етнопсихології зумовлено потребою глибокого пізнання етнічних особливостей народів, їхнього характеру, психології та поведінки. Ці проблеми розглядаємо актуальними для сьогодення, оскільки етнічні процеси набули фундаментального значення не лише в динамічних перетвореннях, а й у суспільному поступі загалом.

Актуальність порушеної теми вбачаємо в тому, що досвід розвитку етнопсихології ініціює роздуми вчених і практиків про виникнення саме такої нової галузі психології, яка стимулює усвідомлення потреб з осмисленням змісту кожного поняття, категорії, закономірностей, принципів і методів у руслі найсуттєвішого відображення змісту та логіки її проблем у сучасних умовах їхнього розвитку й розвитку науки загалом.

Як наука про психологію цілих народів і окремої людини - представника певного етносу та його культури, етнопсихологія зародилася в середині XIX ст. Згодом предмет її вивчення поширився на проблеми народної творчості в її різноманітних проявах, на шлюб і сімейний устрій у різних народів, норми моралі, права, правила співжиття в родині й у суспільстві загалом. Відтак етнопсихологія стала наукою, що вивчає особливості психічного складу людей з різною національною приналежністю або етнічною схожістю (ідентичністю), яка передбачає подібність традицій і вірувань, прогнозує, коректує та моделює поведінку. **Мету** запропонованої статті вбачаємо в доведенні важливості врахування етнопсихологічних особливостей особистості на етапі її вузівської підготовки до професійної діяльності.

Психологи, філософи, історики, соціологи, етнографи, мистецтвознавці, культурологи та демографи розглядають етнопсихологію міждисциплінарною наукою, оскільки вона інтегрує матеріали багатьох наук і лише на їхній

основі увиразнює етнічні особливості психіки особистості, а також специфіку національного буття, характеру, особливостей психофізіології, когнітивних процесів, пам'яті, емоцій, виховання, особливості соціалізації, культури, віри, політики.

Відповідно етнопсихологія неподільно функціонує з процесами життєдіяльності особистості, отож правомірно стверджувати, що вона тісно пов'язана з різними науками про людину. Актуалізація проблем національного буття в Україні сприяє національному відродженню, збереженню національної самосвідомості, духовності, культурних цінностей, національних стереотипів, характеру, ідеї, традицій, побуту, мови, культури [1].

Таким чином, поділяючи твердження, що етнопсихологія тісно взаємодіє з різними науками, вивчаючи психологію різних етносів задля запобігання конфліктних ситуацій, розглядаємо її методологію важливою запорукою досягнення успіхів у етнопедогогічних дослідженнях особливостей становлення особистості в умовах вузівського навчання.

Національно-психологічні особливості формуються впродовж онтогенетичного та філогенетичного розвитку особистості будучи пов'язані безпосередньо із загальнопсихологічною специфікою розвитку психіки кожної людини.

Отож, методологією етнопсихології доцільно послуговуватися з тих міркувань, що вона є наукою про закономірності становлення, розвитку та проявів національно-психологічних особистісних особливостей, якими вирізняються представники різних етнічних спільнот. У своїй теорії й практиці саме етнопсихологія синтезує результати досліджень, які характеризують життєдіяльність людини будь-якого віку, в тому числі сенситивного періоду її професійного формування. Важливим для нас є і те, що водночас, будучи галуззю психологічної науки, вона враховує закони, норми та її принципи.

Відтак, до числа методологічних відносимо такі: конкретно-історичний, гносеологічний, логічний, системний, особистісного підходу, детермінізму, єдності свідомості з діяльністю.

У них відзеркалено причини зумовленості етнопсихологічних явищ різними факторами в процесі формування етнічної групи чи нації загалом під впливом ландшафту, космічної енергії, економічного, політичного та духовного розвитку. Загалом це уможливило прояви процесів специфічного в їхній психології. Етнопсихологічні особливості спираються на єдину загальнолюдську психічну основу і є своєрідністю певного народу з неповторним поєднанням психологічних особливостей. Це - звичай, історичні традиції, спілкування.

Отож, загальну потребу вбачаємо в осмисленні низки факторів та джерел формування національно-психологічних особливостей конкретних етносів і вивченні специфіки мотиваційної сфери їхніх представників задля вияву своєрідності активності в діяльності, ініціативності та інших особистісних якостей.

У руслі проблеми, яку нами порушено у статті досить важливими розглядаємо дослідження саме інтелектуально-пізнавальної активності особи конкретної національності, прояви її національно-специфічних почуттів і емоцій у різних видах діяльності. Доходимо висновку, що опанування основами етнопсихології повинно стати потребою кожного ученого-дослідника, передумовою повноцінного самоусвідомлення ним розвитку специфіки особистості, як представника певного етносу. Надалі виділимо низку пріоритетів етнопсихології, які вважаємо важливими для етнопедagogічних досліджень.

Найважливіші з-поміж них є такі:

- узагальнення факторів і джерел формування національно-психологічних особливостей представників кожної етнічної спільноти задля виявлення специфіки її розвитку;
- виявлення особливостей мотиваційної сфери представників етнічної спільноти задля проектування ініціативності й дієвості;
- характеристика інтелектуально-пізнавальної активності представників конкретної національності у навчальній праці, рівня розвитку, абстрагування, осмислення, сприймання уваги;
- виявлення закономірностей прояву національних почуттів і емоційної сфери загалом;
- доведення впливу національних установок на вольову сферу, вольові процеси і зусилля;
- обґрунтування специфіки комунікативної сфери в процесі взаємодії та спілкування в поліетнічних групах;
- вивчення за матеріалами порівняння особливостей різних етносів задля виявлення закономірностей функціонування національної психології;
- вивчення традиційних рис на тлі психологічних особливостей етносів, які зумовлені релігійною специфікою [2].

Налагодження позитивних і толерантних взаємин між представниками різних етносів у поліетнічних групах досягне багатьма методами їхнього вивчення. Насамперед, це утвердження правових основ щодо вивчення реальної ситуації; запозичення та утвердження здобутків демократичних і гуманістичних цінностей. На етапі розбудови Української суверенної держави володіння педагогом етнопсихологічними знаннями буде сприяти гармоніюванню міжособистісних відносин і попередженню конфліктів у системі стосунків педагог-студент; студент-студент, студент-педагог.

У сучасних умовах до нагальних відносимо потребу в уточненні наукового трактування змісту понять, які є значущими: етноплатента (історико-географічне місце зародження народу, його родового походження); етноойкуйома (нове історико-географічне місце переміщення народів); “титульний народ”, “аборигенний народ”, “маргінал” тощо [3].

Важливою категорією для етнопсихології вчені розглядають “національну самоповагу” як морально-етичну оцінку нацією своїх учинків,

якостей, мотивів, совісті нації. Здатність до “національної самоповаги” формується упродовж соціалізації починаючи з дошкільного віку, вироблення основ її національної культури на двох рівнях: а) психологічне ставлення до самоцінності своєї нації (виявляється в національній гордості); б) на рівні моральної самосвідомості, як форми вияву права нації на самовизначення.

Таким чином, дослідники тлумачать “національну самоповагу” як оцінку представниками нації свого культурного і правового статусу унаслідок налагоджених стосунків з іншими націями [4].

До визначальних понять етнопсихології віднесено наступні: етнос, нація, народність, етнічний час і простір, етнічний стереотип, традиції, віра, світосприйняття, світовідчуття, доля, душа етносу, менталітет етносу, національна ідея, національне виховання, національний інтерес, національна психологія та ін.

Відповідно, вона як наука є спорідненою такими поняттями з етнопедagogікою, а також їхню спільність вбачаємо і в тому, що їх спрямовано на вивчення складних духовно-психологічних процесів і, відтак, їхню взаємодію можемо розглядати за важливий фактор пізнання не лише етнічної історії, етногенезу, а й усього історичного процесу в різних аспектах, у тому числі у сучасному етапі функціонування навчально-виховного процесу в сучасному вузі.

Етнічна психологія аналогічно як і етнічна педагогіка є науками про “суспільну людину” чи “людське суспільство”, адже вони виникли і розвиваються як “продовження” індивідуального суспільства, пише видатний етнопсихолог Г.Шпет [5].

Саме так він викладає своє бачення, коли тлумачить основний стрижень наукових досліджень в означеній царині. До прикладу, В.Вундт пише, що зміст етнопсихології може обмежитися трьома проблемами: мова, міфи, звичай, а Шпет – душа, звичай, культура, віра, державні установи, правові норми та ін. Як бачимо, неподільність психології й педагогіки ґрунтується саме на Етно, як стрижневому утворенні [6].

Українська як і світова етнопсихологія в останні роки вирізняється очевидним поступом. Вхідження в світову спільноту та її етнопсихологію різними народами повинно здійснюватися унаслідок інтегрування напрацьованих дослідників з психології та педагогіки етносів, історії, соціології, філософії, культурології, релігієзнавства та інших наук. Отже, це засвідчує про зростання наукового інтересу до вивчення народів з метою опанування кращими надбаннями людства з одночасною їхньою самопрезентацією.

Відтак, важливість використання етнопсихологічної методології вбачаємо в тому, що вона є наукою про етнічну, культурологічну, психологічну своєрідність людей, народів, націй, які відокремилися в процесі свого історичного розвитку та належать до певних етнічних об'єднань. Вона стала не лише результатом мислення чи дій людини, а й процесом, що фіксує її

мінливість. Чим відкритіша культура народу і чим більше вона зв'язана з іншими, тим багатшою є національна культура, в т.ч. й етнопсихологія.

Сьогодні важливим розглядаємо і світовий контекст, який відкриває паритетність розвитку народу України у руслі пізнання світових цінностей культури, історії, психології, виходячи із ландшафтних і космічних законів, що поширюються і на Україну. Саме вони давали і дають енергію українському етносу на життя. Важливо звернути увагу на особистісне формування інтересу до мислення, збагачення інтелекту, без яких в етносу загалом відсутні сили для самозбереження, отже він може себе загубити.

Умови специфічного контролю за освітою і наукою, культурою народу, маніакальне вишукування і викорінення “націоналізму” унеможливлювали адекватне осмислення національного буття в Україні, в т.ч. національної психології, культури, менталітету українського народу загалом [7].

Осмислюючи і уточнюючи основні поняття і категорії етнопсихології, вченими вже закладено основи та перспективи розвитку етнопсихології на майбутнє. Проблеми її об'єкта та предмета посідають чільне місце у дискусіях світових і вітчизняних дослідників, особливо в період етнонаціонального відродження. Етнічна психологія забезпечує підхід до етнонаціональних спільнот щодо вивчення їхньої свідомості, дієвості й творчості особи та цілого народу. Так і формується міцний зв'язок етнопсихології з соціальною психологією та соціологією, близьких між собою досліджень.

Оскільки етнопсихологія оперує своїм об'єктом вивчення та понятійним апаратом, який визначається специфікою предмета. Отож вважаємо за доцільне практикувати її методологію в системі етнопедagogічних досліджень. Етнопсихологія активно послуговується і поняттями інших наук. Зокрема, Г.Шпет у “Вступі до етнічної психології” свого часу писав, що етнічна психологія є наукою скоріше описовою, аніж пояснюючою. Предметом описів є мова, міфи, звичаї, наука, релігія що і викликають у народу “типові колективні переживання”. Якими б різними не були представники певного етносу, як би по-різному не ставилися вони до певних соціальних явищ, завжди можна знайти спільне в їхній реакції та поведінці. Саме пошук і опис спільного і характерного для етносу повинен стати (за Г.Шпетом), предметом етнічної психології [5].

Класифікуючи певні явища, вона шукатиме відповіді на питання: Як переживає саме цей народ певне явище? Що він любить? Чого боїться? Чому надає перевагу? Загалом це і виділяє його з поміж інших етносів. Саме такий підхід робить етнопсихологію цікавою і дієвою наукою.

Свою сконцентровану дію етнопсихологічні школи світу розпочали з середини XIX ст: в Німеччині – це вивчення психології народів (В.Вундт, М.Лацарус, Х.Штейнталь). Головні ідеї полягали в увізнанні основної сили історії – народ, чи, як вони вважали, “дух цілого”, який виявляється в мистецтві, релігії, мовах, міфах, звичаях, тобто в характерних діях народів у їхній життєдіяльності.

В Америці – А.Карднер, М.Мід, Р.Мертон, Р.Лінтон виходили із ідеї “середньої особи”, вивчаючи окремих осіб на тлі культури, поведінки т.ін., й узагальнювали їхню психологію.

Етнопсихологію народів Сходу творили свої школи, які і надалі визначаються схильністю до високої моралі та прагненням близькості з природою.

Таким чином завдання сучасної етнопсихології в руслі порушеної нами теми вбачаємо в творенні таких механізмів дослідження національно-психологічних особливостей кожної особи, які дозволили б їй як фахівцю в майбутньому глибоко пізнавати виховний досвід батьків кожного представника групи чи об'єднання, формувати вміння пізнавати, гідно оцінюючи і належно використовуючи досвід інших народів світу.

Одержана таким чином система знань може стати для дослідника достовірним джерелом для інших наук лише за наявності чіткого об'єкта, предмета, законів, категорій та методів пізнання. Якщо ця система буде адекватно віддзеркалювати дійсність у теоретичній формі, то, вважаємо, її місія є перспективною і довготривалою.

1. Бромлей Ю.В. Этносоциальные процессы: теория, история, современность. – М., 1987.
2. Пірен М. Етнопсихологія. – К., 1998.
3. Бромлей Ю.В. Свод этнографических понятий. – Вып. 3. – М., 1989
4. Гнатенко П.И., Кострюкова Л.О. Национальная психология: анализ проблем и противоречий (методика изучения спецкурса). – К., 1990.
5. Шпет Г.Г. Введение в этническую психологию. – М., 1927.
6. Вундт В. Проблемы психологии народов. – М., 1989
7. Янів В. Нариси до історії української етнопсихології. – Мюнхен, 1933.

In the article the place of Ethno-Psychology in the system of sciences about a man as the representative of a certain ethnos is determined. The importance of the taking into account of the Ethno-Psychological features in researches of Ethno-Pedagogy is marked.

Key words: ethnos, Ethno-Psychology, development, personality, Ethno-Pedagogy, research.

УДК 371.132

ББК 74.580.0

Тамара Марчій

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ДО РОБОТИ В НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

У статті ставиться акцент на актуальності підготовки майбутнього вчителя до роботи в навчальних закладах полікультурного освітнього простору. Звертається увага на виховання толерантності в студентів та учнів у навчально-виховному процесі. Визначено характеристики фахівця в умовах полікультурного середовища. Представлено короткий аналіз стану розвитку освіти в зарубіжних країнах.

Ключові слова: професійна підготовка, полікультурність, полікультурне середовище, полікультурна освіта, навчальний заклад, толерантність.

Перспективою розвитку освіти в ХХІ столітті, як зазначає Міжнародна комісія ЮНЕСКО, є, з одного боку, усвідомлення людиною своїх коренів та визначення свого місця у світі, а з іншого – виховання поваги до інших культур [2].

Рішенням колегії Міністерства освіти і науки України від 17 серпня 2007 року “Про підсумки розвитку загальної середньої та дошкільної освіти у 2006/2007 навчальному році та завдання на наступний навчальний рік, спрямовані на виконання законодавства України щодо функціонування та розвитку освіти” з метою подальшого розвитку освіти було ухвалено документ про впровадження у навчальний процес загальноосвітніх навчальних закладів культурологічних курсів, що сприятимуть підготовці дітей до життя у полікультурному інформаційному суспільстві та забезпечення апробації курсу за вибором “Розмаїття релігій і культур світу” упродовж 2007/2008 навчальних років [6].

У зв'язку з розпадом СРСР і утворенням нових держав підвищилася національна самосвідомість, появилася необхідність етнічної, культурної і конфесійної ідентифікації у представників різних етнічних груп, загострилися міжкультурні, міжетнічні і міжконфесійні стосунки. Через несприятелісне коло певних соціальних проблем (зокрема, загострення расизму та нетерпимості), у 90-ті роки минулого століття виникла необхідність створити систему захисту для мігрантів. Тому у 1995 році у Парижі була прийнята декларація принципів терпимості. В цьому контексті глобалізація стала призвою, через яку розглядаються і проблеми сучасної освіти та виховання. Поступово світ стає цілісною соціально-політичною системою, зникають етнокультурні бар'єри між людьми різних країн і різної культурної приналежності, знижується роль держави та країни в житті людини [5, с.107–108]. Це, в свою чергу, не може не відбиватися на освіті. Нові інформаційні технології дають змогу підвищити її якість, освіта стає більш доступною за допомогою сучасних засобів комунікацій. Таким чином, можна говорити про формування цілісного нового освітнього простору. Особливо актуальною стає проблема взаємовпливу глобальних факторів соціокультурного простору людини та її внутрішнього потенціалу.

Явища глобалізації, інтернаціоналізації соціально-економічних відносин, міграцій стали причиною пошуку відповідних змін у системах освіти країн світу і України зокрема. У зв'язку з полікультурністю світового співтовариства виникла необхідність полікультурної освіти, головним аспектом якої стала толерантність як принцип взаємин між представниками різних національностей і культур [1, с.52–53].

До проблеми освіти в полікультурному просторі зверталися такі дослідники, як Д.Бенкс (мультикультурна освіта), П.Бателаан, Г.Ауенхаймер, В.Ніке (міжкультурна освіта), Р.Хенві (глобальна освіта), Г.Дмитрієв (багатокультурна освіта) та інші.

Поняття “*полікультурність*”, на думку О.Гриви, слід розглядати, виходячи з поняття “культура”. В Українському педагогічному словнику культура

трактується як “сукупність практичних, матеріальних і духовних надбань суспільства, які відображають історично досягнутий рівень розвитку суспільства і людини і втілюються в результатах продуктивної діяльності” [4, с.182]. Під культурою розуміють сферу духовного життя суспільства, що охоплює систему виховання, *освіти*, духовної творчості, а також установи і організації, що забезпечують їхнє функціонування (школи, вузи, клуби, музеї тощо).

Як синоніми до полікультурності часто вживають такі слова як “багатокультурність”, “мультикультурність” (Г.Дмитрієв, І.Дробіжєва, І.Кон, М.Кузьміна, В.Тишков та інші). Зокрема, О.Грива під *полікультурним середовищем* розуміє “сукупність умов життєдіяльності людини, які визначені взаємодією в одному комплексі (територіальному, інституційному, тимчасовому) культур (етнічних, релігійних, вікових тощо), і розцінює полікультурне середовище як соціальний феномен сучасного українського суспільства, характерний, зокрема, для регіонів, де проживає декілька національно-культурних груп таких як Крим, Київ, Одеса, Харків, Миколаїв [1, с.18–19].

Полікультурна освіта (“*полі*” у складних словах відповідає поняттям “численний”, “багато” [3, с.532]) у Міжнародній енциклопедії освіти розглядається як частина сучасної освіти, яка допомагає учням та студентам засвоїти знання про інші культури, сприяє усвідомленню загального та специфічного в традиціях, культурних цінностях народів, вихованню молоді в душі культурних систем інших культур [1, с.143].

Стратегія освіти в полікультурному суспільстві, на думку О.Гриви, полягає у створенні умов для міжнаціональних, міжконфесійних, міжкультурних взаємин, формуванні толерантної особистості, *підготовці майбутніх педагогів з урахуванням фактора полікультурності середовища*. Як зазначає автор, головними принципами реалізації даної стратегії є наступні: визнання цінності особистості та культури, особистісно-орієнтований підхід, толерантність між суб'єктами освітнього простору, поєднання загальнолюдських цінностей з національними та регіональними [1, с.146].

У наш час прослідковується підвищення уваги до технологій виховання толерантності в студентів та учнів, що сприяють адекватному сприйманню людських відмінностей, умінню спілкуватися з людьми, несхожими між собою за різними ознаками. Полікультурність і толерантність стають одними з важливих аспектів професіоналізму особистості.

Полікультурне середовище як комплекс взаємодіючих культурних груп, вимагає від особистості *адаптивних здібностей*, на розвиток яких впливає сім'я, релігія, освіта, суспільство (суспільні інститути), та дозволяє використовувати досвід виховання та навчання різних культур, розвинути свої *інтегративні здібності*, аналізувати цінності своєї культури, поважати права інших і захищати свої. Важливо створювати умови для розвитку особистості на державному, регіональному і місцевому рівнях, враховуючи особливості регіону [1, с.85]. Виникає потреба у фахівцях, здатних працювати, врахо-

вуючи особливості означеного середовища. Тому актуальною проблемою професійної освіти України, на нашу думку, є підготовка фахівців, які б у процесі навчання та виховання допомагали дітям у самоідентифікації та самореалізації.

Основними характеристиками фахівця в умовах полікультурного середовища є наступні: 1) знання історії, культури, релігій народів певного регіону, знання у галузі етнопедагогіки, етнопсихології тощо, знання вікових та гендерних особливостей особистості учня тощо; 2) вміння спілкуватися та взаємодіяти з людьми різних культурних груп з урахуванням їх вікових, гендерних та інших особливостей, допомога інтегруватися особистості чи групі в культуру; 3) емпатійність, толерантність, рефлексивність, врахування геополітичної та етнокультурної специфіки регіону, спеціальна соціально-педагогічна підготовка тощо [1, с.147].

Готуючи майбутнього педагога до роботи в полікультурному просторі, доцільно звернути увагу на історичні та культурні особливості народів, що проживають у певному регіоні, ознайомити з соціальною, народною та етнопедагогікою, соціальною психологією і етнопсихологією, та навчити взаємодіяти з представниками різних культурних груп. Тому підготовка педагогів повинна враховувати територіально-регіональний та соціокультурологічний аспекти. Врахування територіально-регіонального аспекту включає в себе геополітичну та етнокультурну специфіку регіону, знайомство з культурами народів регіону, спеціальну соціально-педагогічну освіту, а також формування у майбутніх учителів уявлення про культурне, національне, релігійне різноманіття світу, право народів і культур на свою самобутність тощо. Щодо другого аспекту, то тут повинні бути враховані, зокрема, вивчення історії народів, що проживають у регіоні, культура і релігії етнічних груп та мистецтво народів регіону, особливості психології та етнопедагогіки народів, управління регіонами, особливості вирішення конфліктів і спільної діяльності, групової роботи, особливості роботи з дітьми та молодіжними об'єднаннями в полікультурному середовищі тощо. Ці аспекти зумовлюють необхідність виховання етноконфесійної толерантності, здатності приймати світ у його різноманітності [1, с.147-151].

Професійна підготовка майбутнього педагога складається з кількох етапів, кожен з яких ставить перед собою різні цілі. Так, на перших курсах проходить засвоєння норм і традицій вузу, адаптація, формування загальнонавчальних і загальнонаукових навичок і умінь. На четвертому-п'ятому курсах відбувається професійне становлення: накопичуються спеціальні професійні навички та вміння, проходить орієнтація у світі професій. Кожен з етапів, у свою чергу, пов'язаний з формуванням особистісних якостей. Саме тому дуже важливу роль ще з перших курсів відіграє "факт полікультурності сучасного українського суспільства" [1, с.163]. Необхідно вести роботу зі студентами з формування толерантного ставлення до представників різних етносів, національностей, віросповідань, культур тощо, повагу до особистості

з позицій мирного співіснування культур світу, незалежно від її культурної приналежності, враховуючи процеси, що відбуваються у світі.

Для реалізації зазначених вище цілей доцільно використовувати різноманітні форми і методи, зокрема, лекційні, семінарські та практичні заняття, педагогічне проектування, тренінги, ігри, моделювання з метою формування в студентів професійної культури.

Проблема підготовки майбутнього педагога до роботи в полікультурному освітньому просторі є актуальною в багатьох країнах світу. Аналізуючи стан розвитку освіти в зарубіжних країнах, варто сказати, що зміст суспільних та природничих наук (дисциплін) за кордоном сьогодні спрямований на збереження оточуючого середовища, освіти миру, вирішення конфліктів, формування полікультурності та толерантності, сприйнятливості до інших культур, громадянськості та демократичного світогляду. Актуальності цим напрямом надали події, що відбулись протягом останніх десятиліть у світі і які набули глобального значення (Чорнобильська трагедія, терористичні акти в США, Ізраїлі, Москві, війни на Балканах та Близькому Сході, серія останніх екологічних катастроф (Іспанія, Румунія) тощо). Так, в багатьох економічно розвинених країнах світу існують спеціальні програми, скеровані на розвиток освіти впродовж життя (principal objectives for Lifelong Learning). В їх основу закладене поняття культурної компетентності (Cultural competence), що передбачає забезпечення реалізації стратегій освітньої політики, соціальне включення та інформатизацію суспільства. Вони складаються зі спеціальних тренінгів, кінцевою метою яких є створення суспільства знань [7].

На жаль, сучасні державні стандарти не передбачають дисциплін, які б висвітлювали проблему діяльності вчителів у полікультурному освітньому середовищі. Тому доцільним, на наш погляд, бачиться врахування цього аспекту у навчальних планах вищих учбових закладів, які готують фахівців до роботи з дітьми в умовах полікультурного освітнього простору. У перспективі доцільним також є вивчення та використання зарубіжного досвіду, створення моделі підготовки педагога до роботи в полікультурному середовищі та провадження її в систему освіти України.

1. Грива О. А. Соціально-педагогічні основи формування толерантності у дітей і молоді в умовах полікультурного середовища: Монографія. – К.: ПАРАПАН. 2005. – 228 с.
2. Доклад міжнародної комісії ЮНЕСКО о глобальных стратегиях развития образования в XXI веке. Internet. http://copyright.iile.ru/news_oon/
3. Словник іншомовних слів / За ред. О. С. Мельничука. – К., 1974. – 775 с.
4. Український педагогічний словник / Укл. С. У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
5. Учебный сборник. Идеи, средства, методы и работа в области межкультурного воспитания взрослых и молодежи. – Европейский молодежный центр. Департамент по делам молодежи, 2002. – 242 с.
6. <http://www.mon.gov.ua>
7. http://www.uvm.dk/asem/reports/asem_thematic_report_3.pdf

It is accented on the actuality of the future teacher training to the work in the educational institutions of the polycultural educational space in the article. The attention is paid to the upbringing of the tolerance of the students and pupils. The specialist characteristics in the polycultural educational space are determined. The short analysis of the education development in the foreign countries is introduced.

Key words: professional training, polyculture, polycultural environment, polycultural education, educational institution, tolerance.

УДК 371.134:39 (045)

ББК 74.580

Олеся Мисик

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ДОШКІЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ У КОНТЕКСТІ ПІДГОТОВКИ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ В ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ ОСВІТЬОМУ ПРОСТОРІ

Процес формування особистості вимагає висококваліфікованої підготовки фахівців певної галузі. В статті розкриваються основні етапи та процес формування професійної компетентності майбутніх дошкільних педагогів. Описуються основні поняття професійної компетентності з точки зору видатних науковців. Розкривається суть формування професійної компетентності в умовах вищого навчального закладу, вимоги до професіоналізму майбутніх вихователів та умови підвищення професійної компетентності майбутніх дошкільних педагогів в контексті підготовки до роботи з дітьми в полікультурному освітньому просторі.

Ключові слова: професійна компетентність, полікультурний освітній простір, професійне становлення, професійна адаптація, модель компетентності, оптація.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сучасне соціально-економічне та політичне життя нашої країни породжує проблеми не тільки економічного та політичного характеру, але й соціального. Одне із них питання виховання та навчання дітей у сучасних умовах, які постійно змінюються. Важко не погодитися з думкою багатьох науковців та практиків: сучасним дітям потрібні сучасні педагоги.

Як показують дослідження, працівники сфери “людина-людина” (а до них належать педагоги, вихователі, психологи, медичні працівники, управлінці, юристи тощо) у XXI столітті відчувається дефіцит професійних знань, накопичених в області наукової та практичної педагогічної діяльності, що призводить до зниження практичної ефективності традиційних способів вирішення суспільно важливих завдань [5].

Нинішній стан розвитку та реформування системи освіти характеризується зорієнтованістю на кожен особистість, розкриття її задатків і можливостей, спрямованістю на захист інтересів дитини, уникнення усередненості та рецептурності у навчанні. Особливого вагомого значення це набуває на першому етапі соціального становлення особистості, в період здобуття дітьми суспільної дошкільної освіти.

У Законі України “Про дошкільну освіту” зазначено, що провідним завданням дошкільного навчального закладу є “збереження та зміцнення фізичного, духовного та психологічного здоров’я дітей” [2].

Зміст сучасної дошкільної освіти спрямований на збереження дитячої субкультури, зорієнтований на цінності та інтереси дитини, врахування її вікових можливостей. Головне завдання дошкільної освіти на сучасному рівні розвитку цивілізації – не засвоєння дитиною системи галузевих знань, а розкриття перед нею науки життя у доступній формі – формування практичних і життєво необхідних умінь, навичок орієнтуватися у нових умовах життя, знаходити своє місце серед інших, відчувати межу припустимої поведінки, ініціювати добротність тощо [3].

Внутрішні зміни в суспільній дошкільній освіті пов’язані з функціями сучасного дошкільного навчального закладу, що обумовлені його метою і завданнями, зокрема: соціальною, оздоровчою, освітньою, культурно-розважальною, просвітницькою [7].

Якість освіти, як відомо, багато в чому визначається компетентністю та рівнем професійної діяльності вихователя.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв’язання даної проблеми. Поняття “компетентність” у психолого-педагогічній літературі остаточно не визначене й у більшості випадків вживається інтуїтивно. На сьогодні немає однозначного розуміння поняття, структури і видів компетентності (В.Кальней, В.Ландшесер, Дж.Равен, В.Бондар, В.Маслов, М.Красовицький, А.Тряпціна, І.Підласий, С.Шишов, М.Чошанов та ін.) [1].

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури під компетентністю розуміємо складну інтегративну якість особистості, що сприяє готовності здійснювати деяку діяльність, причому йдеться не про окремі знання або уміння і навіть не про сукупність окремих видів діяльності, а про властивість, що дає можливість людині здійснювати діяльність цілісно [5].

Постановка проблеми – висвітлити основні етапи, умови та складові формування професійної компетентності майбутніх дошкільних педагогів в процесі підготовки у вищому навчальному закладі.

Зміст професійної компетентності майбутнього дошкільного педагога визначається кваліфікаційною характеристикою. Вона є нормативною моделлю компетентності педагога, відображає науково обгрунтовані професійні знання, уміння і навички. Кваліфікаційна характеристика – це, по суті, узагальнені вимоги до вихователя щодо його теоретичних і практичних знань, умінь і навичок.

Формування професійної компетентності – процес, що триває впродовж усього професійного становлення і починається набагато раніше від безпосередньої професійної діяльності.

Професійне становлення особистості – це формування професійної спрямованості, компетентності, соціально значущих і професійно важливих рис, готовність до постійного професійного зростання, пошук оптимальних

приймів якісного і творчого виконання діяльності відповідно до індивідуально-психологічних особливостей особистості.

Первинне формування професійної компетентності починається з професійного становлення, зокрема зі стадії онтації – формування професійних намірів. У віці ранньої юності особистість починає професійно самовизначатися, відбувається переоцінка навчальної діяльності. Є всі підстави вважати, що на стадії онтації відбувається зміна провідної діяльності з навчально-пізнавальної на навчально-професійну. Процес формування першого етапу професійного становлення розпочинається ще задовго до вступу у вищий навчальний заклад.

Професійна підготовка передбачає формування професійних знань, умінь та навичок, тобто пізнавального компонента, що є складовим професійної компетентності відповідно до структури діяльності. Власне професійні знання, уміння й навички забезпечують організацію професійної діяльності.

Головну увагу в підготовці майбутніх дошкільних педагогів до роботи з дітьми в полікультурному освітньому просторі слід приділити увагу розвитку ціннісно-орієнтаційного компонента професійної діяльності. А це залежить від того, на які цінності в галузі майбутньої професійної діяльності орієнтуватиметься особистість уже на початку навчання. Підготовка дошкільних педагогів до роботи з дітьми в полікультурному освітньому просторі на сучасному етапі дедалі більше стає потрібним для суспільства, однак не достатньо відпрацьована система їх підготовки. Бажання суспільства не збігаються з реальними можливостями майбутніх фахівців. Треба налагодити систему навчального процесу підготовки дошкільних педагогів до роботи з дітьми в полікультурному освітньому просторі, підібрати відповідні навчальні методи, створити необхідні умови для реалізації поставлених завдань.

Такі складові професійної компетентності відповідно до структури діяльності, як пізнавальний, ціннісно-орієнтаційний та настановчо-поведінковий компоненти, передбачають розгляд професійної компетентності через професійну готовність, що визначається розумінням навчально-професійних завдань, усвідомленням своєї відповідальності, бажанням досягнути успіху [6]. Важливою умовою формування готовності є наявність відповідних властивостей, передусім задатків та здібностей особистості до майбутньої діяльності. Готовність до діяльності розвивається на основі засвоєння загальних та професійних знань, формування вмій та навичок, удосконалення сформованих професійно важливих рис особистості. Формування готовності до діяльності починається із ознайомлення з професією [3].

Що стосується психолого-педагогічного аспекту готовності студента до професійної діяльності, варто виокремити три головні позиції, які студент постійно займає у навчальному процесі: той, якого навчають; той, хто навчається; той, хто навчає [5]. Оскільки становлення позиції того, якого навчають, відбувається в школі, то у випадку із дошкільними педагогами важливо в першій же рік навчання у вищому навчальному закладі створювати ситуації, що забезпечують перехід на позицію того, хто навчається. Такі

ситуації орієнтують студентів на виявлення самостійності в навчальній діяльності. Досвід свідчить, що далеко не кожен студент першого чи другого років навчання легко справляється із завданням визначити для себе цілі своєї діяльності та способи й прийоми їх досягнення.

Наступним етапом професійного становлення як процесу, упродовж якого відбувається формування професійної компетентності, є професійна адаптація. Зміна соціального оточення, новий статус, докорінна відмінність стилів навчання, збільшення обсягу самостійної роботи – ось далеко не повний перелік чинників, що вимагає від студента особливих зусиль на початковому етапі навчання у вишій школі. Адаптованість слід розглядати як справжню гармонію між суб'єктивними цілями і кінцевим результатом, що супроводжується позитивним ставленням особистості до навколишнього світу і самого себе. Це виражається в розумінні, прийнятті та адекватному оціненні полій і явищ реального буття. Зростання психічного та інтелектуального навантаження, якого зазнає студент на початковому етапі навчання, може призвести до виникнення та розвитку несприятливих психічних станів і в цілому негативно впливатиме на процес формування професійної компетентності [8]. Професійна адаптація як один з основних компонентів професійної діяльності – складний процес засвоєння людиною професійних полей.

Важливим фактором, що визначає зміст професійної компетентності майбутнього вихователя, є характер і специфіка його діяльності. Вона, зокрема, виявляється в тому, що педагог-дошкільник у своїй практичній діяльності повинен створювати умови, вживати заходів, які сприятимуть підвищенню якості та ефективності навчально-виховного процесу, стимулюватимуть сприятливий соціально-психологічний клімат у колективі дошкільників, допомагатимуть координувати співпрацю дошкільного навчального закладу з сім'єю.

Діяльність вихователя дошкільного навчального закладу має бути передусім спрямована на підтримку психічного здоров'я дітей дошкільного віку; забезпечення сприятливих умов для їхнього психічного розвитку; розвиток індивідуальних здібностей кожного вихованця, на високоєфективну підготовку до тих чи інших видів діяльності.

Висновок. Таким чином, враховуючи вищесказане, можемо зробити висновки, формування професійної компетентності майбутніх дошкільних педагогів до роботи з дітьми в полікультурному освітньому просторі повинна відбуватися як в процесі навчання, так і підкреслюватися практичними вміннями та навичками, розвиватися в основі становлення особистості майбутнього вихователя.

Професійна компетентність у педагогічній діяльності не є природженою. Вона формується поступово і рівень її можна змінити за допомогою свідомої, цілеспрямованої роботи, яка враховує індивідуальні особливості, зокрема її педагогічні здібності.

Полікультурне виховання сприяє розвитку у людини здібностей сприймати та поважати етнічні різноманітності і культурну самобутність різних груп населення.

У зв'язку з цим, необхідно підсилити та поглибити етнологічну, етнографічну та етнопсихологічну підготовку дошкільних педагогів, спроможних працювати з різним контингентом дітей на різних ланках системи освіти.

1. Волкова Н.П. Педагогіка: Посібник для студентів вищих навчальних закладів. – К.: Видавничий центр "Академія", 2003. – 576 с.
2. Закон України "Про дошкільну освіту" // Урядовий кур'єр. – 2001. – №144 – С.1–9.
3. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні: Наук.-метод. посіб. / Наук. ред. О.Л.Кононко. – К.: Ред. журн. "Дошкільне виховання", 2003. – 243 с.
4. Максимюк С.П. Педагогіка: Навчальний посібник. – К.: Кондор, 2005. – 667 с.
5. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. / З.Н.Курлянд, Р.І.Хмельюк, А.В.Семенова та ін.; За ред. З.Н.Курлянд. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К.: Знання, 2005. – 399 с.
6. Педагогіка: Навчальний посібник / В.М.Галузяк, М.І.Сметанський, В.І.Шахов. – 2-ге вид., випр. і доп. – Вінниця. "Книга-Вега", 2003. – 416 с.
7. Развитие освіти і педагогічної думки на Україні / За ред. М.Д. Ярмаченка. – К., 1991.
8. Федорова С. Этнокультурная компетентность педагога // Дошкольное образование. – 2002. – №20. – С.9–16.

The process of formation individuality demands high-qualified training specialists of certain branch. The main periods and the process of forming of professional competence of future pre-school teachers are revealed in the article. The main concepts of professional competence from the point of view of famous scientists are described there. The essence of forming of professional competence in the conditions of higher educational establishment, requirements to the professionalism of future teachers and conditions of raising of professional competence of future teachers of pre-school establishments in the context of preparing to the work with children in the polycultural educational environment are also shown there.

Key words: professional competence, future pre-school teachers, polycultural educational environment.

Katalin Molnár

A MULTIKULTURÁLIS (HALLGATÓI) KÖZÖSSÉG HOBBI TEVÉKENYSÉGEINEK MEGJELENÉSE A SZEMÉLYISÉGFEJLŐDÉSBN

В публікації розкрито вплив розвиваючих занять під час дозвілля на розвиток особистості у полікультурному студентському середовищі.

Ключові слова: полікультурне середовище, розвиток особистості, вільний час, навчально-виховна робота, хоббі.

Mindennapi életünk számtalan nekünk illő és számunkra nagy, elérhetetlennek tűnő elvárást fogalmaz meg velünk szemben. Nevelődésünk során megtapasztaljuk, megtanuljuk ezen elvárásoknak milyen mértékben kell/tudunk megfelelni.

Molnár Katalin. A multikulturális (hallgatói) közösség hobbi tevékenységeinek...

Az egyik ilyen elvárás a különböző kultúrák nyelvének, szokásainak, jellemzőinek megismerése, be- és elfogadása. Személyiségfejlődésünk állomásai irányt adnak, segítenek bennünket a kritériumokkal szemben az önálló, belső indítékből fakadó, tette kész megvalósításra. Persze erre csak nevelődésünk ideális megvalósulásakor van/lehet reményünk.

Az ember működési hatékonyságának fokozása a mai kor társadalmi kihívása. Az emberi erőforrások mozgósítása a feltétele annak, hogy az ember munkatevékenységeiben, társadalmi termelő tevékenységében sikeres legyen. Akkor is, ha sajátjai között él, akkor is, ha idegen nyelvi közegben, színes kultúrkörben éli mindennapjait.

Hol lehet ezt erősíteni, hol lehet az emberi fejlődési folyamatokba beavatkozni? Mit kell tenni, hogy az ember személyisége teljességével fejlődést eredményezve részt vegyen ezekben a folyamatokban?

A beavatkozási pontokat az ember lelki szférájában kell keresni. Ezek olyan folyamatokat és erőket jelentenek, amelyek az ember érzelmi élete szemszögéből nagyon fontosak, és amelyekkel a kulturális hagyomány és a művészet sokat foglalkozik. Minél színesebb kultúrkörben él az egyén, személyisége annál sokoldalúbban és tartalmasabban fejlődhet. A tartalmi elemek hordozói e területen: a könyvkiadás, a tömegkommunikációs eszközök, a személyiségfejlesztés területei – köztük például a szabadidő hasznos eltöltése és a hobbi, mint rekreációs tevékenység. A multikulturális közegben a hobbi tevékenység nem eltérő, tartalmában ugyan különböző, de a végcél azonos. Rendszeres, színes tevékenységek sora fejleszti az egyént számtalan hatással.

Az élet a legnagyobb tanítómaster. Hamar rájövünk, hogy a külső körülmények meghatározzák ugyan sikereinket, de előrejutásunk, érvényesülésünk kovácsai magunk vagyunk. Akkor járunk sikerrel, ha a megfelelő időben, a megfelelő módon elő tudjuk hívni azon ismereteinket (ezek hiányában utána tudunk nézni), melyek segítségével az előttünk álló feladatot sikerrel véghezjuttatjuk el. Ehhez állandó készenlétben kell állnunk.

De hogyan lehetünk mindig tette készek, mikor ez lehetetlennek tűnik?!

Témánk szempontjából e kérdés megválaszolására helyezjük a hangsúlyt az időre, mint rendező elvre (keretre) és a tevékenységre, cselekvésre vagyis az **emberi aktivitásra**.

A szabadidő a munkán túli idő azon része, melyet az egyén szabad akaratából választott tevékenységek végzésére fordít. Nem mások által irányított időfelhasználásról, hanem a saját tetszőleges cselekvési lehetőségekről szól. Ebben az időkeretben kerül sor a következő tevékenységekre: gyűjtés, fűrés-faragás-barkácsolás, autó- szerelés, bővítés, hegymászás és egyéb sport-tevékenységek, rádió, televízió, video-filmek nézése, rendszerezése, olvasás, rejtélyfejtés, játék, kézimunka, állatokkal való foglalkozás, vadászat, horgászat, fényképezés, nyelvtanulás stb. – illetve ezen tevékenységek saját akaratból származó sokszori, folyamatos ismétlésére - a hobbi tevékenységre.

A **hobbi** olyan rendszeres, az egyén számára nélkülözhetetlen regeneráló tevékenység, melyben (Én-je), személyisége kiteljesedése, fejlesztése különbözőbb

akadályokba nem ütközik. A szabadidős hobbi-tevékenység minden kultúrában a személyiség önmegvalósításának szerves része. A hobbi olyan rendszeres tevékenység is egyben, melyben gyakran összemosisdik a munka, a szórakozás, a játék, a sport, az alkotás, a művelődés és a művészet. Segíti az önmegvalósítást, önfeljlesztést, hiszen az egyén saját kedvére, örömére végezi mindig vissza és visszatérve ezt a tevékenységet. A hobbiból általában másoknak is haszna van, mivel a hobbi gyakran törekszik nyilvánosságra, az egyént rendszeres és egyre kiteljesedő tevékenységei, alkotásai bemutatásra készítik.

Mi ösztönzi az embert erre a személyiségfejlődés szempontjából rendkívüli hatású minden életkorban és helyzetben megjelenő cselekvésre?

A hobbi motivációit kutatva találunk **szórakozási** késztetettséget, melyben a kikapcsolódás, a pihenés, a testi képességek aktiválása (erő, ügyesség, gyorsaság, bátorság) mint pihenési, regeneráló vágy jelenik meg. Van számos olyan késztettségű hobbi, melyben a felüdülés, az **új/más kultúrák/helyzetek megismerése, a világ-megismerési, felfedezési törekvés** jut felszínre. Számos ember vallja magát hobbi-utazónak még akkor is, ha lehetőségei szerint ezt nem gyakorlatban, hanem a fantázia és a képzelet szárnyán – olvasott vagy látott „élményekkel” teszi. (utazás, olvasás, film) Hobbira készíthet olyan törekvés is, melyben az **egyén rossz szociális helyzete ellensúlyozását célozza**. Mindannyian hallottunk, olvastunk már példát erre is: sportolók, művészek, különleges tárgyakat gyűjtők. A hobbi-tevékenységek legtöbbször az emberek **lelki egészségvédelmi** szempontból készítetttség miatt üzik. Érzik s egy idő után tudják, hogy egészséges személyiségük megővésére teszik rendszeresen a számukra kedvelt, megújulást nyújtó tevékenységet. A rendszeres, társakkal végzett hobbi a **társas élet élénkítésére**, a szociális minták gyakorlására is jó lehetőséget nyújt. Az együttes sporttevékenység, klub-munka bármely életkorban hasznos az En-nek. Motiválja még a hobbi-tevékenységet a **magány oldására** való késztettség, az **élménykeresés** vagy a **vágykielégítésre** törekvés is. Számos hobbi motivációját a **családi minta követése**, átörökítése adja. Vannak, akik felnőtt korukban lelik meg kedvenc-vágyott rendszeres tevékenységüket s egy idő után ez hozza a sikert – **tehetséget vélnek felfedezni**, megmutatni önmagukban. Számos embernél a **szociális szolgálat** is **hobbi-tevékenységként** jelenik meg. Az ilyen irányú hobbi a másik emberrel való jótettre, a segítségre koncentrál úgy, hogy közben az egyén saját erőforrásai mellett pénzbeli áldozatot is hoz. Ilyen hobbi-tevékenységek az önkéntes munkák, a karitatív szervezetekhez tartozás, a polgári öntevékeny-, és a gyűjtő munka vagy a telefonos lelki segély vonalak ügyelői tevékenységei. Mindenképpen szem előtt kell tartanunk, hogy a fentiek alapján a hobbi olyan jótékony tevékenység, cselekvéssor, melyben az említettek mindegyike is megvalósulhat és kiteljesítheti a személyiséget.

Az ember anyanyelvi és arra épülő szélesebb műveltségének – így a hobbi jellegű tevékenységek kifejlésztésében is - nagy szerepe van a családnak, azon belül pedig a személyes példamutatásnak, a gyakorlási lehetőségek megteremtésének és a folyamatos nem minősítő, azonban támogató visszajelzéseknek, értékelésnek.

A közvetlen környezet rendkívül fontos tényező az egyén érdeklődési irányának kifejlődésében és támogatásában. A családi, környezeti értékrendszer az egyén további sorsát is döntően befolyásolja. Az igénytelenség gyakran újratermeli az igénytelenséget. Azonban elengedhetetlen azt is figyelembe vennünk, hogy a külső tényezőknél döntőbb a belső indíttatás, a felismert igény vagyis a szükséglet. Ez a szükséglet minden életkorban más és más. Nem csupán elméletben jelenik meg, gyakorlati követelményei is mérvadóak. Témánk szempontjából az eszközök, felszerelés, technikai alapanyagok elengedhetetlenek az önkifejezéshez, a sikeres tevékenységhez.

Napjainkban egyre több szó esik az önmegvalósításról, az önkibontakoztatásról, ugyanakkor kevesen jutnak sikerélményhez e téren. Sokan a hátráltató tényezőkben, körülményekben, a környezetiükhöz tartozó akadályokban keresik a sikertelenség okát, amiért nem tudnak önmagukból mindent kihozni. Keresnek lenni. Keveseknek jut eszébe, hogy az okokat saját magukban, önismeretük hiányában keressék. Ezért is kell szervezett keretek között tevékenység-ajánlatokkal az egyének felé fordulni. Itt ismerhetik meg önmagukat, s gyakorlatot szerezhetnek a biztonsággal való döntéshozatalokban, a sikeres képességkibontakoztatásban. Itt tanulhatják meg, hogy milyen lehetőséggel kell élniük ahhoz, hogy a kor kihívásait, elvárásait sikerrel, önmaguk számára is jó érzéssel célzathassák, valósíthatassák meg.

A hobbi tevékenységeink hozzájuttatnak bennünket ahhoz, hogy megismerjük és értelmezzük önmagunkat, képet kapunk saját személyiségünkről, adottságainkról, képességeinkről, viselkedésünk okairól és következményeiről. Segít elérni óhajtott céljaink és a valóság összhangját. **A hobbi tevékenységekben körvonalazódik egyéniségünk, egyediségünk**, másoktól való különbözőségünk.

Minden embernek vannak önmagával kapcsolatos kellemes és kellemetlen élményei. A személyes tapasztalatok hatására körvonalazódik, hogy ki milyennek látja, éli meg önmagát. Fontos, hogy milyen cselekedetek sora hozza a környezet pozitív visszajelzéseit.

A család után az egyén személyiségfejlődésére a közvetlen **kortárs csoport** hatását szükséges még elemezni. A különböző életkorokban jellemző társulások eleve igen változatos, mivel az együttes tevékenység mellett a környezet különböző jelenségeinek együttes észlelése és befogadása is idetartozik. Az életkori csoport tehát az egyén fejlődése szempontjából kedvező szociális mikrokörnyezet. A spontán csoportosulások mellett mindenképp szükséges az iskolai, **nevelési-oktatási intézmények csoportjait** is megemlíteni. Ezek a csoportok, mint a családi csoport, eleve adottak. Ezek szervezése kimondottan **szociálpedagógiai feladat**. Még akkor is, ha ezt óvodapedagógiai végzettséggel, a népművelés, kultúrákövetítés szándékával teszik is meg végzett vagy jelölt óvodapedagógusok. Ezért kell kellő hangsúllyal érzékeltetnünk a nevelés-oktatás területén belül a szabadidő-tervezés, szervezés hangsúlyát. Az e területen is jól képzett pedagógus saját hobbi-élményét, tevékenységét is a nevelés szolgálatába tudja állítani. Mintája úgy működik, mintha a gyermek, fiatal saját családjában látta utánzásra méltó

példát. Ezért biztosítani kell a gyermekek, fiatalok, felnőttek életkori sajátosságainak, pszichés alkatának megfelelő művelődési és szabad önmegvalósító lehetőségek sorát. Ezen tevékenységek elősegítik a személyiség kibontakozását, fejlődését, s minden életkorban hozzájárulnak a **jellemformáláshoz** is. Így az alkotó hobbi-tevékenység párhuzamban van az egyén szándékával és teret ad az élmény és a fantázia számára egyaránt.

A hobbi minden életkorban és élethelyzetben fontos. A hobbitevékenység tehát így alakul:

Látja a gyermek a felnőtt kedvvel végzett tevékenységét → érdeklődik, kérdez → ajánlatot, lehetőséget kap a kipróbálásra → kipróbálja melyben siker és öröm éri → újabb, immár saját ötletei lesznek, mellyel kiegészíti tevékenységét → támogatást kap az újabb ötletei kipróbálására, megvalósítására → átgondolja tetteit – önfejleszt → folyamatosan végzi a munkát, elemez, megvalósít → nyilvánosság elé lép → másoknak is mintát példát nyújt ... és a folyamat kezdődik előről.

A következőkben sorakoztassuk fel mi a hobbi haszna a személyiség fejlődésére multikulturális közegekben:

A hobbinak **ismeretbővítő és rendszerező hatása** van. 8-10 éves korban a gyermek megismerési, tájékozódási vágya kiszélesedik, vagyis nem csak a közvetlen környezete érdekli, hanem különböző és változatos esztétikai és fizikai tevékenységformák: sport, kézimunka, történelmi korszakok, más emberek, kultúrák, szokások, híres emberek, események stb. Ez a specializálódás akkor lesz eredményes, ha az újonnan szerzett ismeretek be tudnak épülni a régi ismeretek közé, szélesítik, megerősítik azokat. A cél az élethosszig tartó tanulási folyamat, vagyis az egyén olyfokú és irányú fejlesztése, hogy képessé váljék a folyamatos önálló ismeretszerzésre igényei és a társadalmi kihívások miatt (nem csupán a saját lakhelyén).

A hobbi **kellemes elfoglaltság** és nyugalom jellemzi. Az alkotó embernek a tevékenykedés elmélyülést, egyensúlyt teremt. A cselekvésben ugyan megjelenik az izgalom és a nyugalom váltakozása, a végeredmény mégis egyensúlyt teremt.

A hobbi **társas kapcsolatokat szélesít**. Tevékenységet előmozdító szerepeket a következőkben részletezhetjük:

Kezdeményező szerep: az egyén változtat, újításokat vezet be, variációk után néz tevékenysége tökéletesítésre.

Véleménynyilvánító szerep: Alkotásával megtöri a környezete csendjét. Beeszik, vitatkozik, véleménye mellett kitart megnyilvánulási formájával. Ez a szerep fontos kommunikációs szerep, sokan követik a véleménynyilvánító mintáját – itt kell megemlítenünk a mintakövető kreativitás jelenlétét számos életkorban és személynél.

A **kérdező szerepben** lévő egyén információra éhes, mindig minden részlettel kapcsolatosan okkal vagy ok nélkül felvilágosítást követel önmagától és környezetétől egyaránt. Alkotásaival is kérdez. Tetszik nektek, követtek, értékelték, látjátok?

Informátor szerep: szerencsére a csoportok kitermelik a kérdező méltó párját, aki készséggel kielégíti az információs (ál)-igényeket. A hobbi

tevékenységek informátor szerepű résztvevője jó szószólója, kortese ennek a tevékenységi formának.

Szabályalkotó szerep: igen fontos konstruktív szerep, hiszen a szabályok, normák, értékek, lényegi csoportdimenziót képeznek, és sokszor kimondásuk nélkül nem hatnak. Az alkotásokban úgy érvényesülnek a szabályok, ahogy azt az alkotó megfogalmazta.

Általánosító szerep: igazi csoporthoz kötött szerep, betöltője azt a feladatot vállalja magára, (többnyire nem is tudva róla), hogy összefoglaljon, tisztázzon bizonyos kérdéseket a csoport előtt (sokszor az informátorra bízva a terjesztést) a csoportos hobbi-tevékenységek vezetőire igaz ez a szerep leginkább.

Engedelmeskedő szerep: passzív, de fontos szerep, főként csoportban. Nem ideális, ha egy csoportban túl gyakori, mivel nincs más szereppel kombinációja – az ilyen szerepű egyén még a hobbi-közösségekben is túl magányos.

Az alkotó hobbi **saját és mások megbecsülését eredményezi, önértékelést fejleszt.**

A cél, hogy a tevékenységek során új viselkedésformák, kommunikációs módok kipróbálására, gyakorlására kapjon lehetőséget az egyén. Ezáltal megtanulja a saját feszültségeit, szorongásait felismerni és szabályozni valamilyen tevékenységben felszínre hozni. Ezzel a cselekvéssorral automatikusan érzékenyebb lesz emberi környezetével szemben, mert több figyelmet tud fordítani másokra. Az emberi kapcsolatokhoz az az optimális, ha valaki minél több energiát tud magából kifelé fordítani. Piaget "decentrációnak" nevezi ezt a folyamatot, vagyis az energiák nem a saját éntre koncentrálnak. A tevékenység haszna továbbá, hogy az egyén kommunikációja kongruens, hiteles lesz, vagyis a nemverbális kommunikáció üzenetei a közölt és képviselt szándékkal egybehangzó lesz. Ez utóbbiban sejtetődik a hobbi **érték és erkölcsiséget közvetítő szerepe** is.

A hobbi minden életkorban és élethelyzetben fontos, mert: technikai megoldások sokféleségét ismerteti meg az egyénnel. Sikerei, élménye a pályaválasztáshoz, pályakezdetéhez, a családi helyzetek megoldásához is segít. Minden életkorban önértékelést és mások elismerését hozza. Mintaként szolgál gyermekeknek, fiataloknak, felnőtteknek a tartalmas időtöltésre. Még idős korban sem hasztalan, a „fontos vagyok még” érzésével tanít másokat.

A következőkben elemezzük mikor szükséges/kell a **felnőtteknek (óvodapedagógus-jelölteknek, nevelőknek stb)** alkotó hobbi- tevékenységet ajánlani?

Munkaköri szerepek problémái esetén. Ezt a területet a szociálpszichológusok sokat vizsgálták már. Eredményes a hobbi tevékenység **stressz helyzetek leküzdésére**, különösen, ha munkahellyel, emberi viszonyokkal, kommunikációs folyamatokkal való problémákról van szó vagy az emberi érintkezés sokszínűsége ad megoldatlan helyzeteket. A hobbi kisegíti a személyt, hiszen lelki egészségvédő szerepe, életmentő hatása ismert már. A hobbi védelmet jelent a deviáns viselkedésmódokkal szemben és megkönnyítheti a krízishelyzetek elviselését is. **Munka-monotónia esetén.** Előfordul, hogy a munka eleve monoton, vagy az emberek teszik saját munkájukat azzá – ezzel kialakítják a rutint, ami

szinte az automatizmusig fokozódik. Ezzel érik el, hogy munkájuk biztonságosabbá válik. Szereptúlterheléskor is hasznos a hobbi, mint regeneráló, megújulást nyújtó tevékenység. Szereptúlterheléskor annyi a kapcsolat és a tennivaló, hogy a személyiség képtelen kézben tartani, kellő módon egyedileg viszonyulni, szinte gyógyszer lesz egy egyénileg végzett, „magányos” hobbitevékenység pl.: a horgászat vagy a szövés. **Szerepkonfliktusok esetén** a hobbi-tevékenység segíti az önérvényesítést. Az asszertivitás a saját álláspont világos kifejezése érzelmi töltéssel. Ez a hobbitevékenységben lehet maga a cselekvés, de lehet a végeredmény, az alkotás is.

A **hobbi-tevékenység szervezője** (függetlenül attól, hogy családban vagy intézményben kap-e lehetőséget az egyén a tevékenység kipróbálására) az **animátor**, aki kedvezően befolyásolja, szervezi, segíti a személyek és a csoport fejlődését és útját a minél nagyobb kiteljesedés – azaz a legnagyobb fokú önmegvalósítás felé. Ez az önmegvalósítás többletet hoz az Én-nek és jó hatással van a környezetére, társaira is. Az animáció életünk során számtalan területen megjelenik, színtere minden olyan hely, helyszín, ahol az egyén keresi és megtalálhatja közösségi identitását. (különböző nyelvi kultúra) Megtanulhat alkalmazkodni embertársaihoz, kialakíthatja, fejlesztheti kooperációs képességeit, Cselekvéseiben önkifejezési lehetőségekhez jut, melyek felszínre kerülését öntevékeny cselekvések sora segíti. Ennek egyik formája az alkotó, cselekvő tevékenység – különböző alkotó technikákkal. Ebből azt érzékelhetjük, hogy összefonódás van a kulturális és szociális tartalmak között. Ez is indokolja, hogy értelmiségivé, szakemberré (pedagógiai és szociális területeken) válásunk, nevelésünk, képzésünk területén átlássuk, elemezzük ezt a témát. A fejlett társadalmakban a szociális és más társadalmi problémák megoldására nem csupán a tőkét mozgósítják, a nevelés, a művelődés, az öntevékenység hasonlóan fontos eszközzé vált/válik.

Ahhoz, hogy megtaláljuk milyen tevékenységben tud kibontakozni az Én – az egyén – meg kell ismernünk személyiségét. Vannak azonban más rendező elvek is: a nem, az életkor, a társadalmi-gazdasági státusz, foglalkozás, mindenkori (életkori) sajátosságok, képességek, a motiváltság.

Mi szükséges a sikeres hobbi-tevékenység gyakorlásához:

Kíváncsiság és ingeréhség. Az egyén állandó megismerő és felfedező igénye összefonódva ezek felszínre kerülési készlettségével.

Elismerés és dicséret az egyénnek. A cselekedetet, viselkedést csak úgy bíráljunk, hogy az egyén érezze: őt magát elismerjük, elfogadjuk. Ez adja meg az egyénnek a változtatás, változás irányát. Elismerés jár önmagunknak és másoknak is.

El kell helyeznünk magunkat a többi ember között. Pozíciók bemérése elengedhetetlen: kikkel vagyunk egyenrangúak, kik vannak alattunk, fölöttünk. Az egyénnek ezt fel kell tudni dolgozni.

Ahhoz, hogy a bennünk rejlő képességeket kibontakoztassuk, feladatainkat sikeresen teljesíthessük, problémáinkat hatékonyan megoldjuk – **biztonságra**,

bizalmat keltő légkörre van szükségünk. Ehhez szükségünk van szabályokra és meg kell tanulnunk ezen szabályokat, rendező elveket be is tartani.

A **kreatív eszközökkel való megjelenítés mobilizálja az egyén alkotóerőt.** Ez az egyik útja az önmegvalósításnak. Valamennyi érzékre – látásra, hallásra, tapintásra, szaglásra, ízlelésre – hatnia kell, így fejlődik az érzékelés és a kifejezőképesség is. Az alkotó tevékenység segít feltárni az én, a psziché összefüggéseit. Segít megismerni és megérteni az egyént. A különböző anyagokkal felvett, tartott kapcsolat felébreszti a testi-lelki érzékelés alkotó tevékenységét. A saját alkotások szemlélése, figyelemmel való vizsgálata büszkeséggel tölt el, erősíti az öntudatot és a saját képességekbe vetett bizalmat.

Az alkotó csoportmunka kapcsolatot feltételez más emberekkel: az alkotásban tevékenyek új módon ismerik meg önmagukat úgy, hogy közben erősítik társas kapcsolataikat, társadalmi kötelekeiket is.

Régen (XX. század eleje)	Ma (XXI. század eleje)
A különböző, rendszeres elfoglaltságot jelentő körök korcsoportonként, nemeként, érdeklődési területenként fogták össze az embereket: dalkörök, egyletek, gazdakörök, kongregációk. Ezen csoportokban szellemi és fizikai igénybevétel egyaránt volt.	Kevés ma az olyan ember, akinek hobbija, rendszeres tevékenysége van. Szinte már művésznak számít az, aki valamit szabadidejében saját és mások szórakoztatására alkot, végez.

A személyiség harmonikus fejlődéséhez elengedhetetlen a szabadidős tevékenységek közül egy olyat kiválasztani, amit a legnagyobb kedvvel és a legtöbb idővel végzünk. A kreativitásunk e területen bontakozhat ki leginkább, az újratöltődés is e terület gyakorlása közben lesz a leggyorsabb és tartósabb. Akkor tudunk ilyen területet választani, ha gyermekkorunkban sok tevékenységgel ismerkedhettünk meg.

A szabadidő értelmes és tartalmas felhasználása eredményez harmonikus fejlődést. Tudnunk kell, hogy mint minden máshoz, ehhez is segítségre, mintára és követendő példára van szüksége leginkább a gyermekeknek, de az ifjaknak, felnőtteknek is.

Éreznünk kell, hogy nem elég a múltat, gyermekkorunkat emlegetni példaként – hiszen a viszonyok megváltoztak: értőn, szakmai szemmel kell a mai élet elemeiből kivennünk és hasznosítanunk azt, ami a gyermekek önmagukhoz képesti fejlődését eredményezheti.

Ehhez pedig nem kell más, mint szeretni az embert, szeretni a gyermeket – s akarni, hogy olyan felnőtt váljék belőle, aki önmagára épp úgy hat, mint másokra!

Sok híres ember lett még népszerűbb attól, hogy hobbija nyilvánosságot kapott. Asztalosmunkákban Péter cár, II. Rákóczi Ferenc és J. Carter üzött hobbit. Mindenki olvasott B. Clinton hangszertudásáról vagy I. Gandhi textilmunkáiról. Hazai művészeink festenek, énekelnek, írnak, kézimunkáznak, táncolnak, ünnepi készülődésként barkácsolnak, alkotó hobbi tevékenységekkel foglalatostkodnak.

“...az alkotás értelme nem a kor és a technika által meghatározott formális tényezőkben, hanem az ember alkotóképességének megnyilatkozásában rejlik.”

Moholy-Nagy László

Felhasznált irodalom
Mészáros Aranka (szerk.) Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága
ELTE Eotvos Kiadó Bp. 1997
Somlai Péter Szocializáció Corvina 1997

Idézett irodalom
Bölcsességek könyve – aforizmak, szállóigék Gondolat – Winner 1996. 548./16.

The publication deals with the influence of the pastime activities on the development of personality in a multicultural student community.

Key words: multicultural community, development of the personality, pastime, education, hobby.

УДК 371.134:37.013.42:37.046

ББК 74.66

Юрій Поліщук

ПРОБЛЕМА ОПРАЦЮВАННЯ ТА ЗАСВОЄННЯ ТЕХНОЛОГІЙ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ В ДОШКІЛЬНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

У даній статті аналізуються проблема опрацювання та засвоєння студентами психолого-педагогічних факультетів технологій соціально-педагогічної роботи як чинник підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи у дошкільних навчально-виховних закладах.

Ключові слова: психолого-педагогічні технології, соціально-педагогічна робота, підготовка майбутніх педагогів.

Процес розгортання технологізації соціально-педагогічної роботи є відображенням об'єктивних вимог, що висуваються суспільством до професійної діяльності соціальних педагогів. Вона завжди мала інноваційний, творчий характер, тому що пов'язана з постійним пошуком більш досконалих і, як наслідок, більш ефективних способів використання професійного потенціалу фахівців.

Відповідно, метою даної статті є спроба проаналізувати процес вивчення, опрацювання і засвоєння студентами технологій соціально-педагогічної роботи у дошкільному навчальному закладі, виявити проблемні сторони у цьому процесі і запропонувати шляхи і методи його удосконалення.

На даний час розробкою педагогічних технологій займався і продовжує займатися досить широке коло науковців. Ознайомлення з їхніми трактуваннями суті зазначеної проблеми дає підстави вважати, що педагогічна технологія – це упорядкована сукупність дій, операцій та процедур, які

Поліщук Юрій. Проблема опрацювання та засвоєння технологій...

інструментально забезпечують отримання діагностованого та прогнозованого результату у змінних умовах освітнього процесу.

Педагогічні технології потребують осмислення відразу на чотирьох рівнях: концептуальному, процедурному, предметно-конкретному й етапі матеріалізації технології. Центральною ідеєю моделі професійної підготовки соціального педагога, яка реалізується у нашому університеті, є ідея цілісного професійно-особистісного формування майбутнього фахівця як суб'єкта освітнього та соціально-педагогічного процесів протягом усього періоду його професійної підготовки і наступної соціально-педагогічної діяльності.

У процесі осмислення і проектування концептуальних підходів до організації професійної підготовки соціальних педагогів предметом нашої уваги є вивчення, осмислення і узагальнення впливу педагогічних технологій на оновлення змісту, форм організації професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів, формування професійної компетентності і професійно важливих особистісних якостей, готовності до розробки і використання технологій соціально-педагогічної роботи.

З метою удосконалення навчального процесу на психолого-педагогічному факультеті нашого університету розгорнуто впровадження в практику роботи викладачів особистісно-орієнтованих технологій навчання. Відомо, що реалізація особистісно-зорієнтованої системи навчання вимагає суттєвої зміни пріоритетів: від навчання як нормативно побудованого процесу, що підлягає суворій регламентації, до диференціації та індивідуалізації роботи із студентом; використання методів навчання, які сприяють тому, щоб засвоєні в процесі навчання знання, вміння і навички трансформувалися з предмета вивчення в засіб праці, в базову основу професійної діяльності. Все більше визнання у наших викладачів знаходить *технологія контекстного навчання*, що трактується як “...сукупність предметних завдань, організаційних, технологічних форм і методів навчальної діяльності...” [2].

Впровадження зазначених технологічних підходів у навчальний процес дозволило створити ситуацію посилення уваги власне до самих технологій соціально-педагогічної роботи. З метою їхньої розробки і апробації при нашій кафедрі створено науково-дослідну лабораторію, до роботи якої залучені як викладачі, так і діючі соціальні педагоги, а також студенти. У процесі проектування і розробки зазначених технологій ми враховуємо такі чинники:

- конкретику сучасного стану професійної соціально-педагогічної діяльності і логіку її розвитку;
- розвиток соціальної педагогіки як галузі знань і навчальної дисципліни;
- прогностичний аналіз розвитку соціально-педагогічної діяльності і моніторинг потреб професійних фахівців на ринку праці;
- світові тенденції у галузі соціальної і соціально-педагогічної освіти;
- закономірності і принципи процесу професійної підготовки фахівців;
- урахування потреб і особистісних можливостей споживачів освітніх послуг;

– труднощі та особливості професійної адаптації молодих спеціалістів.

Враховуючи багатогранність характеристик технологій соціально-педагогічної роботи освоєння їх студентами розбито на ряд технологічних операцій, які структуровані у навчальні модулі. Змістом кожного модуля є шість структурних одиниць: *лекційний курс, семінарські і практичні заняття, самостійна робота студента, індивідуальна робота студента з викладачем, апробація розроблених технологій*. Кожна структурна одиниця по суті являє собою сукупність операцій навчального характеру.

Відомо, що основу технологічного процесу складає алгоритм дій (операцій). Сукупність операцій, об'єднаних спільною метою, складають процедуру технологічного процесу. Отже, процес ознайомлення, розробки і засвоєння студентами технологій соціально-педагогічної діяльності являє собою по суті навчальний технологічний процес.

Схема створення, опрацювання та засвоєння технологій соціально-педагогічної роботи складає ланцюг послідовно виконуваних технологічних операцій навчального характеру. Прослухавши на лекції певну тему, отримавши рекомендації методичного характеру і відповідні завдання, студент в ході самостійної роботи їх опрацьовує і засвоює відповідні знання. Наступним етапом є семінарське заняття в ході якого студент осмислює, узагальнює і закріплює отримані знання, а також формує уявлення про основні структурні особливості конкретно орієнтованих соціально-педагогічних технологій. Четвертим етапом є індивідуальна робота студента з викладачем. Це дуже важливий етап. Він дозволяє студенту уточнити і осмислити свої знання, вірність підходів до побудови відповідних технологій, отримати консультацію із незрозумілих чи неясних питань. І тільки тепер, на практичному занятті, студент розробляє конкретну соціально-педагогічну технологію. Завершальною ланкою є її апробація.

Практично-орієнтований підхід, покладений нами в основу створення, опрацювання та засвоєння технологій соціально-педагогічної роботи майбутніми соціальними педагогами, послужив підставою для деталізації у ролі важливої педагогічної умови успішного впровадження інноваційних технологій в навчальний процес ідеї оптимального поєднання теоретичного і практичного компонентів. Ця ідея реалізується нами в процесі застосування неперервної соціально-педагогічної практики. Якщо конкретизувати це положення, то студенти четвертого курсу фактично весь курс працюють волонтерами, апробуючи зазначені технології.

Незважаючи на певні успіхи у викладанні навчального курсу “Технології соціально-педагогічної роботи” існують і невирішені проблеми. Насамперед це стосується навчально-методичної літератури. Необхідно зауважити, що література у якій описуються технології має в цілому поверховий характер без належної конкретизації. Це створює значні труднощі для студентів. Іншою проблемою є те, що майбутні соціальні педагоги починають вивчати і засвоювати соціально-педагогічні технології лише на четвертому курсі. За нашими спостереженнями це занадто пізно. Вважаємо, що вивчення зазна-

ченого учбового предмету повинно мати інтегрований характер і бути присутнім у навчальному процесі не лише як окремий курс, а й у якості: по-перше, складової частини різних курсів учбових починаючи з другого року навчання; по-друге, учбовий курс “Технології соціально-педагогічної роботи” повинен викладатися в процесі всіх трьох років навчання (крім першого) і мати наступну структуру: *другий рік навчання*: ознайомлення у загальному вигляді із соціально-педагогічними технологіями, а також із конкретним застосуванням соціально-педагогічних технологій соціальними педагогами в ході соціально-педагогічних практик. *Третій рік навчання*: конкретизація теоретичних знань і освоєння типових загальних технологій соціально-педагогічної роботи. І, нарешті, *четвертий рік навчання*: закріплення і осмислення теоретичних знань, розробка і апробація спеціалізованих для кожної категорії клієнтів технологій соціально-педагогічної роботи.

Важливою складовою процесу розробки і засвоєння технологій соціально-педагогічної роботи повинна стати науково-дослідна робота студентів. Відомі її традиційні складові: індивідуальне навчально-дослідне завдання, курсова робота, дипломна робота, магістерська робота. Разом з тим на факультеті все більш активно заявляє про себе студентське наукове товариство.

Ініціюючи його роботу ми виходили з того, що дослідно-експериментальна робота має бути органічним компонентом програм і змісту всіх видів соціально-педагогічних практик, а значить стати лабораторією по створенню соціально-педагогічних технологій.

Починаючи з 2004-го року, під керівництвом викладачів кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи силами членів студентського наукового товариства було проведено цілеспрямовану роботу з формування експериментальних майданчиків, на яких відпрацьовуються розроблені технології соціально-педагогічної роботи. Враховуючи специфіку регіону та його “больові точки”, нами були розроблені і апробовані такі технологічні проєкти: “Технології соціально-педагогічної роботи з різними типами сімей”, “Технології соціально-педагогічної роботи з дітьми та підлітками з обмеженими можливостями”, “Технології соціально-педагогічної роботи з молодими жінками”, “Технології соціально-педагогічної роботи з дезадаптованими дітьми та підлітками”, “Технології соціально-педагогічної роботи з дитячими громадськими об'єднаннями”, “Технології роботи соціального педагога у дошкільному навчальному закладі”. Апробація останнього виду соціально-педагогічних технологій відбувалась у дошкільних навчальних закладах м. Тернополя і показала їхню ефективність. Це дозволяє нам стверджувати, що проведений експеримент із застосуванням зазначених технологій свідчить про зростаючу роль соціального педагога у процесі особистісного становлення дошкільника в полікультурному просторі соціуму.

Таким чином, успіх у підготовці майбутніх соціальних педагогів насамперед залежить від органічного поєднання теоретичного і практичного компонентів, впровадження в практику учбового процесу нових інноваційних технологій навчання, активного залучення студентів до науково-дослідної і

волонтерської роботи, до створення, осмислення та апробації технологій соціально-педагогічної роботи.

1. Василькова Ю.В. Методика и опыт работы социального педагога. – М.: “Академия”, 2001. – 160 с.
2. Вербицкий А.А., Борисова Н.В. Технология контекстного обучения в системе повышения квалификации. – М.: Наука, 1989. – 147 с.
3. Технології соціально-педагогічної роботи. Навч. посібник / За ред. А.Й.Капської. – К., 2000. – 372 с.
4. Шакурова М.В. Методика и технология работы социального педагога: Учеб. пособие. – М.: “Академия”, 2002. – 272 с.

This article deals with the problem of using social pedagogical technologies by students in the process of social pedagogue's preparation. The special attention is paid to learning innovative technologies of supporting the educational process with children and pupils.

Key words: psychological and pedagogical technologies. socially-pedagogical work, preparation of the future teachers.

УДК 378.316:72.3 (045)

ББК 74.580.022

Зоя Сергеева

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО МОВНОГО СЕРЕДОВИЩА

У статті автор подає аналіз державних документів в розрзі вимог до організації мовного середовища в умовах полікультурного освітнього простору. Запропоновано комплексний підбір навчальних дисциплін психолого-педагогічного та лінгводидактичного циклів, що забезпечують якісну підготовку майбутнього фахівця до самостійної професійної діяльності та реалізації завдань полікультурної мовної освіти.

Ключові слова: професійна діяльність, полікультурне мовне середовище, комунікативні уміння, мовна культура, дисципліни лінгводидактичного циклу, мовленнєвий етикет.

Постановка проблеми в загальному вигляді. На сучасному етапі в Україні приділяється значна увага полікультурності як напрямку державної політики в галузі освіти.

Національною доктриною розвитку освіти в Україні накреслено стратегічні завдання функціонування системи освіти як основи формування особистості, суспільства, нації в цілому. Серед першочергових завдань – оновлення змісту навчання, виховання молоді в умовах полікультурного середовища.

“Національна доктрина розвитку освіти” як педагогічний проблемі значну увагу приділяє полікультурності. Вона проголошує пріоритетними напрямками державної політики щодо розвитку освіти: формування національних і загальнолюдських цінностей; створення для всіх громадян України рівних можливостей у здобутті освіти; забезпечення освітніх потреб національних меншин; інтеграцію вітчизняної освіти в європейський освітній простір [5].

Такий підхід свідчить про позитивні демократичні зміни, що відбулися в суспільній свідомості за період незалежності держави, а також про розвиток процесу усвідомлення полікультурності українського суспільства. Проявився цей процес і у визначенні стратегії мовної освіти, яка передбачає обов'язкове вивчення громадянами України державної мови поряд з володінням рідною. За таких умов освіта сприятиме розвитку високій мовній культурі громадян, вихованню поваги до державної мови та мов національних меншин України, толерантності до носіїв різних мов і культур.

У низці законодавчих документів визначено стратегію мовної освіти та полікультурний підхід до формування її змісту. У Концепції шкільної мовної освіти національних спільнот в Україні передбачається вивчення мови не ізольовано, а в контексті представленої нею духовності й культури, взаємозв'язків з духовними надбанням народів, які живуть поруч, створення передумов для паритетного діалогу та полілогу культур, їх взаємозбагачення, інтеграції в українську культуру і разом з нею у світову [3].

Отже сучасне розуміння мовної освіти передбачає усвідомлення того, що становлення особистості як суспільно-національної можливе лише за умови рівноправного функціонування мов, володіння ними на рівні з носіями. Глибоке знання історії, культури, менталітету даної національної спільноти. У зв'язку з цим актуальною є проблема підготовки нової генерації педагогічних кадрів, що визначаються сформованим рівнем полікультури, водночас володіють культурою української мови, а отже професійно готові до навчання дітей української мови в умовах полікультурного освітнього простору.

Аналіз останніх досліджень. Засади, принципи, основні напрямки полікультурної освіти в Україні досліджували Л.Голікова, Т.Клімченко, М.Красовицький, І.Лощенкова, О.Першукова, Г.Філіпчук.

Науковці В.Болгарина, І.Зязюн, Г.Касянович визначають поняття полікультури як систему соціально-державних цінностей, спрямованих на формування і відтворення різноманітних багатогранних зв'язків та взаємин представників різних національностей з метою всебічного, гармонійного розвитку суспільства.

Особливої уваги формуванню полікультури педагога надають А.Богуш, К.Крутий, Н.Лисенко, Н.Якса. Вони зазначають, що однією з умов підвищення професіоналізму є сформований рівень полікультури педагога, а полікультурність – важлива частина загальної культури в умовах педагогічного процесу [1; 8].

Мета статті – розкрити основні напрямки підготовки майбутнього фахівця дошкільної освіти по формуванню полікультурності та культури мовленнєвого спілкування в умовах полікультурного освітнього простору.

Виклад основного матеріалу. Підготовка майбутнього вихователя до професійної діяльності в умовах полікультурного освітнього простору повинна здійснюватись в двох напрямках: з одного боку вона має ґрунтуватись на формуванні глибокого розуміння природи, сутності, історичної ролі національних спільнот людей, закономірностей і перспективи їх розвитку.

До основних компонентів полікультури серед професійних умінь можна виділити такі: сформованість комунікативних умінь, здатність аналізувати соціокультурні конфліктні ситуації, розробляти засоби їх вирішення, встановлювати гуманні стосунки між дітьми, регулювати взаємини із суб'єктами освітнього процесу в умовах полікультурності.

За результатами окремих досліджень серед студентів виявлено недосконалість у професійно-педагогічному спілкуванні щодо недостатніх проявів ініціативи, творчості, незалежності думок, невисокий рівень умінь встановлювати взаємовідносини між дітьми, невміння аналізувати і оцінювати взаємодії з іншими суб'єктами в освітньому просторі, недостатнє врахування впливу етнічних чинників [8].

Отож формування основ полікультурної взаємодії вимагає підготовки комплексу програм, які передбачають інтеграцію усіх дисциплін і виховних засобів у вищому навчальному закладі, тісну взаємодію педагогічної теорії і практики з урахування етнічних функцій культури. До такого комплексу, на наш погляд, мають включатися дисципліни історичного, педагогічного та психологічного напрямку.

Серед педагогічних дисциплін слід виділити “Історію педагогіки”, “Дошкільну педагогіку”, виховний аспект яких пов'язаний із формуванням у студентів інтересу до педагогічних традицій інших народів, шанобливого ставлення до них, полікультурної вихованості.

Наступну групу професійних умінь, якими має володіти педагог, складають мовленнєві умінь, направленні на вираження здатності володіти усіма компонентами української літературної мови як засобом впливу на дітей.

Між тим у нашому соціумі особливо актуальною постає проблема зниження рівня мовної культури, недостатнього усвідомлення відповідальності за сказане слово. В аспекті цієї проблеми ми говоримо про культуру спілкування як одного з важливих педагогічних факторів, що свідчать про вихованість майбутніх педагогів-вихователів, а відповідно і про їх потенціальні професійні можливості, адже дуже важливо, щоб діти спостерігали високу культуру мовного спілкування.

У процесі підготовки вихователя дітей дошкільного віку до здійснення мовленнєвої діяльності ми керуємося вимогами до культури мовлення. Зазначаємо основні з них: змістовність, правильність і чистота, точність, логічність і послідовність, багатство, доречність, виразність і образність.

На нашу думку, кожен фахівець дошкільного виховання має враховувати ці вимоги і тому ми вимагаємо дотримання їх студентами в умовах навчального закладу.

До компонентів словесної майстерності педагога ми відносимо також мовленнєвий етикет. За визначенням М.Стельмаховича, український мовленнєвий етикет – це національний кодекс словесної добропристойності, правила ввічливості. Основна вимога мовленнєвого етикету – ввічливість, статечність, уважність і чемність співрозмовника [6].

Нами було проведено педагогічне дослідження, яке свідчить, що випускники дошкільного факультету мають невисокий рівень мовленнєвої культури та культури спілкування. Дане дослідження показало, що третина студентів недостатньою мірою володіють майстерністю слова, опитуванні не вважають себе повністю готовими до наступної мовленнєвої діяльності. Серед причин були названі такі: недостатнє практичне володіння українською мовою; недостатність знань з культури мовлення; норм українського мовленнєвого етикету; відсутність практичних умінь і навичок спілкування в різних життєвих ситуаціях.

Все це обумовило створення комплексу нових програм лінгводидактичного циклу: “Теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільному закладі”, “Методика ознайомлення дітей з довкіллям у дошкільному закладі”, “Основи культури та техніки мовлення, виразне читання”, “Психотренінг комунікативності”.

Таке положення в цілому підтверджує загальну характеристику стану мовленнєвої культури студентів та вихователів, дану в науково-педагогічній літературі.

Наша експериментальна робота передбачала аналіз реальних передумов підготовки студентів до майбутньої словесної діяльності з метою визначення місця та значення формування культури мовлення у навчально-виховному процесі вищого педагогічного закладу.

Зміст зазначених предметів забезпечує досконале володіння теоретичними положеннями методики, набуття практичних умінь та навичок творчого їх застосування, безпосередньо формування культури мовлення.

Вивчення предметів лінгводидактичного циклу озброює студентів знаннями суті процесу спілкування, його закономірностей та особливостей організації, допомагає знайти способи, та прийоми спілкування з дорослими та дітьми дошкільного віку, учить керувати своїми діями, почуттями, використовувати засоби та індивідуальні прийоми спілкування в умовах полікультурного освітнього простору.

Висновок. Таким чином констатуємо той факт, що з метою дотримання вимог до професійної підготовки фахівців в галузі дошкільної освіти пропонувані навчальні дисципліни здійснюють повністю підготовку студентів до педагогічної діяльності, формують мовленнєві умінь, навички спілкування необхідні для висококваліфікованого фахівця, готового до їх використання в умовах полікультурного освітнього простору.

1. Богущ А. Методика навчання дітей української мови в дошкільних навчальних закладах. Підручник 2-ге видання, доповнене і перероблене. - К.: Видавничий Дім “Слово”, 2008. - 440 с.
2. Болгарина В.Г., Лощенова І.Ф. Культура і полікультурна освіта // Шлях освіти. - 2002. - №1. - С.2-6.
3. Бондаренко Н.В. Концепція шкільної мовної освіти національних спільнот в Україні. Педагогіка і психологія : 36. - К., 1995. - С.12-16.

4. Мілюгіна О. Полі культурна освіта молоді в Україні: державна політика і педагогічна стратегія // Рідна школа. – 2007, №7–8. – С.12–14
5. Національна доктрина розвитку освіти. – К., 2002.
6. Стельмахович М. Український мовленнєвий етикет // Дивослово. – 1998. – №3. – С.34–36.
7. Сухомлинський В.О. Слово про слово. – Вибрані твори: В 5 т. – К., 1977. – Т.5. – С.82.
8. Якса Н.В. Підготовка майбутніх учителів до полі культурної взаємодії із суб'єктами освітнього простору // Педагогічний процес: теорія і практика. – 2006, №1. – С.198–206.

In this article author gives the analysis of state documents in section of requirements of the language surrounding's organization in the conditions of multicultural educational surrounding. Complex selection of education subjects of psychological – pedagogical and lingoudidactic cycles which provide qualitative future tutors's preparation for independent professional activity and realization of tasks of multicultural language education.

Key words: professional activity, multicultural language surrounding, multicultural language education.

УДК 371.13:391

ББК 74.65

Надія Труш

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДНЗ ДО ВИКОРИСТАННЯ ЕТНОПЕДАГОГІЧНИХ ЗАСОБІВ У ФОРМУВАННІ ВАЛЕОЛОГІЧНОГО ДОСВІДУ ДІТЕЙ 6–7-РІЧНОГО ВІКУ

У статті проаналізовано можливості використання багатоміжових надбань етнопедогогіки в підготовці майбутніх фахівців дошкільця до формування валеологічного досвіду дітей 6–7-річного віку. Визначено зміст етнопедогогічних знань для студентів у процесі викладання навчальної дисципліни “Теорія й технологія валеологічної освіти”.

Ключові слова: валеологічний досвід, старші дошкільники, етнопедогогічні засоби.

Актуальність проблеми. Валеологія як наука є відносно молодою. Утім ще задовго до її формування як самостійної галузі знань елементарні правила догляду за тілом та навички збереження здоров'я загалом дорослі передавали зростаючому поколінню через різноманітні побутові та релігійні дії.

Однією з передумов формування валеологічно компетентного педагога вважаємо ознайомлення студентів із особливостями застосування етнопедогогічних засобів у процесі надання дошкільникам знань про здоров'я та способи його збереження.

Проблеми здоров'я та здорового способу життя в різних його аспектах розглядаються в дисертаційних дослідженнях Л.Сущенко (здоровий спосіб життя як об'єкт соціального пізнання), С.Кондратюк, С.Свириденко (особливості формування здорового способу життя в молодших школярів), В.Горашук, С.Кириленко (культура здоров'я старшокласників), О.Іванашко (формування здорового способу життя в дошкільному віці), А.Голобородько (формування здорового способу життя в учнів основної школи). В.Нестеренко розглядає особливості процесу підготовки майбутніх педагогів до виховання навичок здорового способу життя дошкільників. Організацію здорового спо-

Труш Надія. Підготовка майбутніх вихователів ДНЗ до використання...

субу життя школярів у поєднанні з елементами народознавства розглянуто С.Литвин-Кіндратюк і Б.Кіндратюком у монографії “Народознавство та організація здорового способу життя школярів”. У статті здійснено спробу інтегрування етнопедогогічних засобів валеологічного виховання дошкільників у підготовці майбутніх педагогів.

Мета статті – обґрунтувати необхідність синтезу засобів етнопедогогіки й валеології в підготовці майбутніх педагогів дошкільця до виховної роботи з дітьми старшого дошкільного віку.

Україна за сучасними стандартами є етнічно однорідною країною – етнічні українці становлять майже три чверті населення. Утім у багатьох місцевостях (здебільшого прикордонних) компактно мешкають чимало іноетнічних груп (росіяни, угорці, румуни, молдавани, гагаузи, болгары, поляки, словаки тощо), а в окремих регіонах питома вага іноетнічних груп доволі помітна. Якщо в Тернопільській, Івано-Франківській, Волинській областях частка національних меншин не перевищує 3–5%, то в Луганській та Донецькій областях вона складає 48–49%. У Кримській автономії, де кількісно й культурно домінують росіяни, в ролі меншини виступають не лише татари, а й етнічні українці.

Соціологічні дослідження останніх років стверджують: соціально-культурний склад населення України є значно складнішим від того, про який говорять результати перепису 1989 року. На думку деяких соціологів, зокрема В.Хмелька та інших, у цілому населення України приблизно на 94% складається сьогодні з трьох великих лінгво-етнічних груп: україномовних українців (близько 40%), російськомовних українців (33–34%) та російськомовних росіян (21%). До того ж має місце зумовлена згаданими причинами свого роду поляризація вказаних мовних груп між заходом та півднем сходом України. В таких теоретичних побудовах, однак, не беруться до уваги істотні культурні (зокрема, релігійні) відмінності між україномовним населенням Галичини та Наддніпрянщини, а також фактична двомовність (принаймні, пасивна) мільйонів городян як Центральної, так і Західної України [1].

Народна педагогіка споконвіків ставила піклування про здоров'я та фізичний розвиток дітей в якості першочергових завдань виховання майбутнього нації. У її скарбниці знаходимо чимало порад і висловів такого змісту, як от “Нема щастя без здоров'я”, “Здоровому все здорово”. З цього, за великою народною філософією, і розпочинається опіка над дитиною в сім'ї. Відразу після появи немовляти на світ батьки неухильно виконували свій перший і святий обов'язок – піклуватися про його здоров'я, щоб дитя зросло здоровим і готовим до активного трудового життя [5, с.201].

Обов'язок піклуватися про здоров'я дошкільника беруть на себе члени родини (дідуся, бабусі, батьки, старші братики і сестрички), а також працівники дошкільного навчального закладу, який відвідує дитина (завідуюча, методист, вихователь, інструктор з фізичної культури, медсестра). Відповідно до-

рослі з найближчого оточення дитини безпосередньо впливають на формування її валеологічного досвіду.

Валеологічний досвід дошкільника розглядаємо як сукупність елементарних знань про будову власного організму, вмінь турбуватися про своє здоров'я, здоров'я оточуючих та навичок здорового способу життя.

У Національній Доктрині розвитку освіти в Україні, Законі “Про дошкільну освіту” йдеться про необхідність виховання в дитини ціннісного ставлення до життя, власного здоров'я та здоров'я інших людей як до найвищої індивідуальної та суспільної цінності.

Отож одним із найважливіших завдань працівників ДНЗ вважаємо виховання фізично, психічно та духовно здорової особистості, яка надалі має стати повноцінним членом соціуму.

Як зазначає Н.Денисенко, діти навчаються і виховуються переважно за старою інформаційною моделлю, без урахування особистісно орієнтованого підходу, без застосування відповідних цій парадигмі сучасних інноваційних технологій та принципів індивідуалізації, диференціації, вибіркової тощо [3, с.8].

Т.Овчинникова рекомендує створювати в дошкільному навчальному закладі здоров'язбережувальне середовище, яке включатиме такі компоненти: предметне, комунікативне та корекційно-розвивальне, оздоровче середовище [4].

Особливе місце в роботі ДНЗ посідає формування валеологічного досвіду дітей і мотивації їх до здорового способу життя. Отож викладання предмету “Теорія й технологія валеологічної освіти” в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільця вважаємо необхідною передумовою формування різнобічно розвиненого педагога, а, відтак, і виховання здорового зростаючого покоління.

Н.Денисенко відзначає, що особистісно орієнтовані технології ставлять у центр всієї освітньої системи особистість дитини, забезпечення комфортних, безконфліктних і безпечних умов її розвитку, реалізації її природних потенціалів. При цьому особистість – мета освітньої системи, а не засіб досягнення якоїсь другорядної мети [3, с.9].

У процесі надання студентам вишу знань про здоров'я, шляхи його збереження і зміцнення, а також ознайомлення з формами, методами та засобами формування валеологічного досвіду в дошкільників вважаємо за доцільне використовувати багатогранний досвід етнопедагогіки задля збагачення студентів знаннями звичаїв, традицій та побуту нашого народу, які в майбутньому передадуться вихованцям ДНЗ та, звичайно, й їхнім власним дітям.

Здавня українці використовували сили природи – сонце, повітря, землю та воду – в формуванні елементарних гігієнічних навичок. Через багато десятиліть з'явилась валеологія – наука про формування, збереження і зміцнення здоров'я, яка й сьогодні використовує надбання і багатівіковий досвід предків.

Необхідною складовою викладання курсу “Теорія і технологія валеологічної освіти” вважаємо ознайомлення студентів із сучасними інноваційними технологіями та особливостями створення здоров'язбережувального середовища в ДНЗ. Надалі ці знання диференціюватимуться з урахуванням етнічного складу вихованців навчального закладу, в якому молодий педагог виховуватиме майбутнє нашої нації – зростаюче покоління.

Український народ з глибокої давнини поцінував здоров'я як найважливіший феномен буття. Багата скарбниця народної мудрості – фольклор – тому підтвердження. Глибоке розуміння необхідності турботи про своє здоров'я знаходимо й в образних порівняннях – “Здорова, як вода”, “Здоровий, як дуб”, і в численних прислів'ях та приказках – “Найбільше багатство – здоров'я”, “Без здоров'я нема щастя”, “Бережи одяг, доки новий, а здоров'я, доки молодий”, “Тримай ноги в теплі, голову в холоді, живіт у голоді – не будеш хворіти, будеш довго жити”, “Як нема сили, то й світ не милий”, “Здоров'я масю – не обасю, а втративши, плачемо”, і в народних піснях, колискових, колядках та шедрівках.

Турбота про здорове покоління програмувалася ще до шлюбу, під час весілля і надалі зумовлювала поведінку вагітної жінки. Так, під час весілля нареченим не дозволялося пити алкогольні напої та палити. В народі засуджувалися ранні шлюби, бо організм батьків, особливо матері, ще недостатньо зміцнів для продовження роду.

Вагітну жінку намагалися убезпечити від важких робіт, від нервових потрясінь, дбали про якісне повноцінне харчування. Новонароджене дитя купали в воді кімнатної температури, кидали в неї різне зілля, що мало оздоровчий вплив, примовляючи з безмежною любов'ю й теплом: “*Даю у купіль любисток, щоб люди любили; кидаю листя дуба, щоб сини й дочки були міцні, як дубочки; кидаю ромашку, щоб ніжними були діти; кладу материнку і чебрець, щоб зростали в рідному краю з рідним словом, а запах материнки і чебрецю завжди повертав до рідних порогів*”.

Санітарно-гігієнічні вимоги, яких і в наш час слід дотримуватися задля запобігання різноманітних захворювань, містили численні правила й заборони щодо утримання помешкання, хатнього начиння, користування предметами особистої гігієни, як-от: *необхідно закривати від пилу та комах посуд з їжею чи відро з водою; перед тим, як ставити хліб у піч, вишкребти й почистити діжу від тіста, накрити її; не можна невмитому виходити з хати; виливати помії перед порогом, викидати кістки за вікно. Їсти слід лише своєю ложкою; витиратися своїм рушником; по закінченні дня замітати хату*.

Деякі заборони й певні правила поведінки, що подавалися здебільшого як повір'я, приписи, заклинання, були примітивними. Вони відобразили ілюзорні уявлення про навколишній світ (скажімо, заборона вагітній жінці лякати, тому що в дитини на тому місці, якого з переляку торкнулася майбутня мати, буде родима пляма, схожа на те, чого злякалася жінка). Однак усі вони ґрунтувалися, як правило, на бажанні запобігти шкідливим та

небезпечним для здоров'я дитини впливам. Адже негативні емоції, що переживає жінка, шкодять дитині.

Заборони й правила, що містили в собі звичаї та обряди, які з дня народження і до останніх днів регламентували поведінку людини й спонукали її до здорового способу життя, забезпечували життя в гармонії з навколишнім середовищем, природою, людьми та собою.

Збереження здоров'я і працездатності впродовж життя завжди вважалося великим щастям. “Не смерть страшна, а недуга, – говорили в народі, – бо здоров'я не купиш ні за які гроші, і берегти його треба змалку”.

Досить часто ми стикаємося з перегріванням дитячого організму, що порушує процес становлення терморегуляційної системи. Це відбувається і в надто теплому приміщенні, і навіть на свіжому повітрі через надмірно теплий одяг дітей. А переконати батьків, що в малюка генетично закладена здатність легше переносити холод, ніж спеку, практично неможливо.

Українське прислів'я “Тримай голову в холоді, ноги в теплі – проживеш довгий вік на землі” свідчить про те, що наші прадіди добре розуміли шкідливість перегрівання тіла, яке нерідко відчуває дитина через гіперопіку сучасних батьків, на думку яких, краще одягти маля тепліше, ніж цього вимагає погода.

Наступна причина ослаблення організму – неправильне харчування. Люблячі батьки, бабусі, дідусі завжди радо пригощають своїх малят солодощами, смачними булочками чи пиріжками. Як наслідок – відсутність апетиту, коли надходить час для їжі, або надмірна вага дитини, що, звичайно, негативно впливає на самопочуття та загалом здоров'я дитини.

Вищенаведене прислів'я “Тримай ноги в теплі, голову в холоді, живіт у голоді – не будеш хворіти, будеш довго жити” є своєрідним закликом до батьків не перегрівати й не перегодовувати малюків.

“Якщо литина бігає й грається, то їй здоров'я усміхається”, – наголошує народна мудрість. Майбутні вихователі й батьки повинні пам'ятати, що малорухливий спосіб життя дитини не додає їй здоров'я, а, навпаки, – є одним з потенційних чинників захворювань, а, можливо, й затримки розумового розвитку.

У наш час батьки звертаються до лікарських засобів, які, позитивно впливаючи на певний орган, загалом знижують імунітет та опірність дитячого організму різноманітним шкідливим чинникам оточуючого середовища. Натомість не слід відкидати застосування лікарських рослин та використання опірних сил дитячого організму, хоча цей спосіб потребує багато клопоту й не дає миттєвого результату.

Вважаємо за необхідне звернутися до принципів і засобів етнопедагогіки, використання яких у процесі валеологічного виховання забезпечує зростання здорової дитини, а надалі й формування в неї навичок здорового способу життя.

Наші прадіди багато часу перебували на свіжому повітрі, багато працювали фізично, вели рухливий спосіб життя, мали повноцінне харчування, що

позитивно впливало на духовність, їхнє фізичне і психічне здоров'я.

У великій пошані завжди була в нашого народу вода. Є безліч прислів'їв, приказок, народних повір'їв, казок про “живу” й “мертву” воду. Воду називають кров'ю землі. З одного боку, – це цілюща животворна сила, основа всього живого на землі, з другого, – грізна, руйнівна стихія.

Воду здавна використовували з лікувальною й оздоровчою метою. Відвідування лазні, занурювання в холодну воду, припарки й компреси, вологі обгортання для ніг, рук та інші водні процедури здавна використовувалися для лікування багатьох захворювань. Наші прадіди вірили, що вода, маючи властивість змивати бруд, з таким самим успіхом може очищати людину від хвороб.

Великою оздоровчою силою наділяли і землю. Рідна земля завжди асоціюється з образом матері (“маїнко Земле”). Ходіння босоніж, яке здавна використовувалося як засіб оздоровлення, це своєрідний точковий масаж, який тонізує організм і підтримує його працездатність. Ось чому наші пращури менше скаржилися на хвороби ніг, бо здебільшого ходили босоніж. Ходінням по ранковій росі підвищували оздоровчий ефект.

Важливим засобом оздоровлення завжди було сонце. “Коли сонечко пригріє, то й трава зеленіє”, “Сонце гріє, сонце сяє, вся природа воскресає”. Цілющі властивості сонячних променів дуже корисні, вони покращують обмінні процеси, дихання, кровообіг, тонус нервової системи.

Людське буття, соціальні й родинні стосунки знайшли своє відображення в обрядових і календарно-обрядових піснях та дійствах. Кожне релігійне свято супроводжувалося різноманітними обрядовими діями, пов'язаними з традиціями нашого народу.

Висновок. Сонце, повітря, вода й земля здавна наділялися надзвичайними цілющими властивостями. І в наш час оздоровчі сили природи виділяють як один із засобів фізичного виховання. Вважаємо, що в багаторічному процесі формування валеологічного досвіду зростаючого покоління позитивний вплив матиме поєднання його з елементами етнопедагогічних здобутків нашого народу, які, пройшовши багатовікові випробування, широко використовуються і в наш час, переходячи від батьків синам, а від матерів – донькам.

Отож першочерговим завданням підготовки майбутніх вихователів вважаємо навчання їх піклуватись про здоров'я й фізичний розвиток малюків із використанням багатовікових надбань етнопедагогіки та урахуванням індивідуально-вікових особливостей кожної дитини.

1. Багатокультурність і освіта. Перспективи запровадження засад полікультурності в системі середньої освіти України: Аналітичний огляд та рекомендації / За редакцією О.Гриценка. – К.: УЦКД, 2001.
2. Беленька Г.В., Богиніч О.Л., Машовець М.А. Здоров'я дитини – від родини. – К.: СПД Богданова А.М., 2006. – С.75–94.
3. Денисенко Н. Освітній процес має бути здоров'язбережувальним // Дошкільне виховання. – 2007. – №7. – С. 8–10.

4. Овчинникова Т.С. Организация здоровьесберегающей деятельности в дошкольных образовательных учреждениях. – Кара: СПБ, 2006. – 176 с.
5. Стельмахович М.Г. Народна педагогіка. – К.: Рад.шк., 1985. – 312 с.

In the article the possibilities of the use of centuries-old properties of Ethno-Pedagogy in the preparation of the future preschoolers' specialists to the forming of the valeological experience of the children of the age of 6-7 are analysed. The content of Ethno-Pedagogical facilities with which the students must be acquainted in the process of teaching of educational discipline "Theory and technology of valeological education" is determined.

Key words: valeological experience, senior preschoolers, Ethno-Pedagogical facilities.

СВІТОВИЙ ДОСВІД ПОЛІКУЛЬТУРНОГО ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ В СУЧАСНИХ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ КОНТЕКСТ

УДК. 37.013

ББК 74.1

Арсен Дибач

ВИКОРИСТАННЯ ДОРОБКУ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ В СУЧАСНІЙ ТЕОРІЇ Й ПРАКТИЦІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВИХОВАТЕЛІВ ДІТЗ УКРАЇНИ

У статті розглянуто актуальність значення зарубіжного досвіду діяльності педагогів-дошкільників для сучасного стану професійної підготовки вихователя дошкільних навчальних закладів України. Наведено доробок М.Монтессорі як модель для наслідування.

Ключові слова: психічний розвиток дитини, предметно-просторове середовище, рухова активність, лінійна ходьба, зона найближчого розвитку

Роль і функції педагога в системі Монтессорі є однією з найобговорюваніших проблем серед вітчизняних педагогів-практиків. Зупинимось на ній детальніше. Нагадаємо, що сутність виховання, за М.Монтессорі, в “сприяттві психічному розвитку дитини з народження”. Пізніше вона трактувала процес виховання й освіти дитини ширше – “допомога в житті”. Основним тут є слово “допомога”, яке визначає роль і позицію вчителя стосовно дитини.

Особливість організації педагогічного процесу в системі Монтессорі в тому, що центр активності зміщується з вчителя на дитину. Дитина не є слухачем, що пасивно сприймає пояснення вчителя, навпаки, вона активно опановує знаннями, вміннями, навичками в самостійній конструктивній діяльності, залежно від її індивідуальних інтересів та стимулів. Вона займається з матеріалами, які сама вибирає, сама визначає місце і тривалість роботи з ними. Більшість матеріалів дозволяють дитині працювати як самостійно, так і вдвох, або разом із декількома дітьми. Матеріали носять здебільшого автодидактичний характер і стають допомогою дитині в процесі самонавчання.

Яка ж роль вчителя в Монтессорі-педагогіці? Він стає колегою, партнером, старшим товаришем дитини, який в будь-який час надає необхідну допомогу. Він доброзичливо і ненав'язливо керує дитиною, стаючи посередником між нею і підготовленим середовищем [1, с.115–116].

“Робота нового педагога полягає в тому, щоб скерувати (здійснювати керівництво) використанням матеріалу, шукати відповідні слова і пояснювати кожен роботу, попереджувати втрати енергії, при необхідності повертати втрачену рівновагу. Вона надає необхідну допомогу і можливість впевнено та швидко рухатися вперед в інтелектуальному розвитку” – наголошувала вчена. Образно кажучи, вчитель не просто перебуває в полі зору дитини, а є разом з нею, уважно спостерігаючи, випереджуючи в разі необхідності на крок і надаючи допомогу та керівництво, чи. відступаючи на крок назад і даючи дитині можливість повністю насолодитися самостійною діяльністю.

До основних функцій педагога за системою Монтессорі відносяться: посередницька функція, керуюча, освітня, організуюча, діагностична та захисна функції.

1. Посередницька функція. Педагог створює зв'язок між дитиною і розвиваючим предметно-просторовим підготовленим середовищем. Він показує, як працюють з матеріалами, подає дії з ними, спрямовані на розкриття властивостей та відношень, прихованих у матеріалі. Такий показ називається презентацією матеріалу [1, с.197–198].

2. Керуюча функція. Вчитель уважно спостерігає за дитиною і в потрібний час надає їй допомогу: у випадку необхідності зробити вибір – допомагає; проводить презентацію матеріалу; демонструє способи контролю та корекції помилок.

Педагог повинен вміти запропонувати дитині матеріали що відносяться до зони її найближчого розвитку. Якщо допомога не потрібна, педагог не втручається в процес діяльності дитини. Він зовнішньо пасивний, внутрішньо високоактивний.

Монтессорі підкреслює важливість тактовного керівництва: “Вчителю необхідно вести дитину, не даючи їй сильно відчутти його присутність так, щоб вона була завжди готовою надати необхідну допомогу, і ніколи не ставала б на перешкоді між дитиною та її досвідом”.

3. Освітня функція. Вчитель дає урок у той час, коли показує зразок роботи з матеріалом. Його дії, як і його поведінка є прикладом, який дитина наслідує.

Вчитель дає також усний урок. Його пояснення повинні бути короткими, чіткими, зрозумілими, без зайвих подробиць: “Учитель закріплює кожне навчання дитини в формі словесного означення”.

Одним із найчастіших способів введення нових понять є трьохступеневий урок, описаний у роботах М.Монтессорі.

4. Організуюча функція. Педагог створює підготовлене середовище, яке включає засоби для самовиховання і надає дітям можливість вільних рухів, вибору матеріалу, місця і тривалості роботи з ним, а також право займатись корисною діяльністю індивідуально чи з партнером (партнерами) [1, с.226–227].

Педагог турбується про порядок в організованому ним просторово-предметному середовищі.

Для впорядкування відносин у Монтессорі-групі існують правила, які педагогу слід обговорити з дітьми, їх зміст повинен бути розумним, не багаточисельним, сформульований чітко і в позитивній формі, а не як заборони, наприклад: “Ми обходимо килим”, “Ми беремо матеріал тільки з полиці” і т.д. Вчитель несе відповідальність за виконання правил.

Педагог слідкує за тим, щоб матеріали на полицях завжди були впорядковані. Повернення матеріалу на своє робоче місце після роботи є обов'язковим правилом для всіх дітей.

Необхідно також дотримуватись порядку під час роботи: виконувати дії в певній послідовності, доводити справу до кінця, після завершення вправ привести матеріал в початковий стан.

5. Діагностична функція. Однією з основних вимог, що висуваються до Монтессорі-педагога, є вміння спостерігати за поведінкою дитини і оцінювати рівень її фізичного та психічного розвитку, володіння технікою спостереження.

В даний час використовуються різні способи фіксації результатів спостережень: звіт про спостереження, щоденники спостережень. Щоденники спостережень можуть бути різними. Деякі з них мають достатньо детальний перелік знань та вмінь, що характеризують рівень розвитку дитини. Учитель з певною періодичністю, наприклад раз в місяць, з допомогою деяких позначень чи системи балів відмічає в індивідуальному щоденнику спостережень за дитиною рівень оволодіння нею знаннями та вміннями. Інші щоденники, що застосовуються в початковій школі, це розкреслені бланки, в графі яких кожного дня записується поточна інформація про роботу дітей. В кінці тижня чи більш тривалого проміжку часу вчитель може разом з дитиною проаналізувати, чим вона займалась, в загальних рисах обговорити, чим вона буде займатись на наступному тижні. Відзначимо також ще один чимраз популярніший метод. Завдяки зручності в користуванні, оцінці рівня знань і розвитку дитини – це різні тести, що проводяться також періодично.

6. Захисна функція. Вчитель слідкує, щоб діти не заважали одне одному. Монтессорі-педагог виступає в якості “ангела хоронителя” дітей, що сконцентровані на старанності.

Підготовлене середовище.

Поряд зі спеціальною професійною підготовкою педагог Монтессорі надавала особливого значення організації в дитячому садку та школі розвиваючого предметно-просторового середовища: “Підготовка середовища і підготовка вчителя є практичним підґрунтям нашого виховання”. Перечислимо основні правила, створення педагогами-Монтессорі такого середовища.

У підготовці середовища враховуються аспекти: приміщення, як таке; приміщення, як місце роботи; приміщення, як суспільне місце. Розглянемо їх.

Приміщення, як таке. Вимоги до приміщення для Монтессорі дитячого садка аналогічні до тих, які висувають при створенні будь-якого “традиційного дитячого дошкільного закладу”.

Приміщення повинно бути зручним, щоб дитина почувалася в ньому комфортно. Необхідне достатнє освітлення й тепло, оскільки дитина часто працює на підлозі. Підлога дерев'яна чи покрита лінолеумом. Обов'язкове дотримання загальних гігієнічних вимог: чистота приміщення і всіх предметів у цьому. Гігієна важлива для дитини не тільки як фактор збереження її здоров'я, а й для її виховання. Вона – правило гарного тону, а чистота в кімнаті спонукає дитину самостійно підтримувати порядок [1, с.131]

Монтессорі відзначала особливу важливість рухової активності для повноцінного розвитку дитини. Тому в дитячому садку слід виділити достатньо місця для рухів та роботи на підлозі. Збільшеними мають бути розміри класу, щоб дитина могла вільно рухатись серед меблів. Сказане не означає, що діти обов'язково повинні працювати у великих залах. Типовим атрибутом Мон-

тессорі-дитячого садка є лінії круглої або овальної форми, наклеєні чи намальовані на підлозі. Вони використовуються для вправ які проводяться з усією, або більшою частиною групи дітей, і називаються – “Лінійною ходьбою”.

Предмети, що оточують дітей, повинні відповідати росту та силі дитини: легкі меблі, щоб діти могли їх перекладати; низенькі шафки, доступні їм за ростом; замки, що легко відкриваються; висувні ящики, легкі двері, які дитина може легко відчинити і зачинити; низькі вішалки для одягу; шітки за рукою дитини, мило, що вміщується в її долонях, чашки для вмивання такого розміру, щоб діти могли їх самі вилити; шітки для підлоги з короткими, гладкими ручками; одяг, що легко знімається – таке оточення сприяє активності.

Великого значення Монтессорі надає естетичному оформленню приміщення: “Дуже важливо, щоб шкіряні меблі та предмети були гарними і художніми. Краса тут не в прикрасах і розкошах, а в гармонії ліній та кольорів, у їх простоті”. Вона заперечувала безликі кімнати з голими невеселими стінами і сірими меблями, що ніяк не відображають культурну спадщину. З Любів’ю вона відгукувалась про національну культуру рідної Італії: “Кожен куточок Італії зберігає якусь таємницю місцевого мистецтва” – писала вона, “не має містечка, де в старі часи не існувало б зручних та красивих речей, що несуть в собі практичність та художнє чуття. Мені видається чудесним план – зайнятись обстеженням стародавнього селянського мистецтва і відобразити в меблях для “будинку дитини” форму і колір столів, стільців, шафок, посуду, малюнок тканин, і взагалі, декоративні мотиви, що зустрічаються в стародавніх будівлях [1, с.101–102].

Оздоблюють приміщення кімнатні зелені рослини і квіти, їх ставлять досить низько, щоб діти самі могли їх поливати. Якщо педагог любить домашніх тварин і вміє про них піклуватись, то вони можуть жити в приміщенні групи. Дітям буде корисно спостерігати за їх поведінкою і способом життя, годувати і піклуватись про них.

Приміщення, як місце роботи в Монтессорі-дитячому садку відрізняється від обладнання “традиційних садків”. Всі матеріали знаходяться на відкритих полицях у вільному користуванні дітей. Приміщення поділяються на зони відповідно до 5 навчальних розділів педагогіки Монтессорі: зона для вправ у практичному повсякденному житті; сенсорна зона; зона для розвитку мови, навчанню письма і читанню; математична зона; “космічна зона” – зона з матеріалами для знайомства з навколишнім світом, природою, основами природничих наук. У кожній зоні матеріали розташовані зліва направо за підвищенням складності. Кожен матеріал присутній в єдиному екземплярі. Якщо дитина хоче взяти матеріал, який вже використовується, вона може зачекати чи зайнятись іншим матеріалом, спробувати працювати разом з товаришем, якщо той не проти і матеріал це дозволяє. Таким чином, дитина вчиться поводитись у суспільстві, товаристві. Серед матеріалів призначених для вправляння в практичному житті – є красиві, легкі предмети, що б’ються. Згідно Монтессорі, “...такі речі за своєю крихкістю стають “виховним

матеріалом”. З цих позицій дітям даються фаянсові тарілки та склянки посуд для пиття; це речі -доповідачі, вони говорять про грубі, хаотичні та недисципліновані рухи”.

При оснащенні приміщення-суспільного місця, враховується, що воно призначене для спілкування та взаємодії дітей від 3 до 6-ти років. На думку Монтессорі, це сприяє соціальному розвитку групи дітей. У приміщенні повинні бути матеріали, що відносяться до зони найближчого розвитку кожної дитини.

Ідеї М.Монтессорі широко розповсюджувались у багатьох країнах. Сьогодні в світі існують тисячі шкіл Монтессорі. З 1929 року створено “Міжнародну асоціацію Монтессорі”, що має багато філій. Окрім неї існують багаточисельні суспільні організації та асоціації, які також розповсюджують та пропагують ідеї Монтессорі. Так, в Росії підготовку педагогів-Монтессорі здійснюють на різних сходинках педагогічної освіти. Початковий курс за теоретичними основами і методикою роботи з Монтессорі-матеріалами читається в Навчально-педагогічному комплексі №7 “Маросейка”. В Московському педагогічному державному університеті на факультеті дошкільної педагогіки і психології відкрито спеціалізацію для студентів за Монтессорі-педагогікою. В Російському інституті підвищення кваліфікації працівників освіти навчаються практичні працівники. Як відзначають самі педагоги, досвід роботи за системою Монтессорі не можливо засвоїти і впровадити без переосмислення особистого життєвого і професійного досвіду.

1. Дичківська І.М., Поніманська Т.І. Монтессорі: теорія і технологія. К: Видавничий Дім “Слово”, 2006. – С.115–116.
2. Лисенко П.В., Кирста Н.Р. Педагогіка українського дошкільця: Навчально-методичний посібник. – Івано-Франківськ: Плай, 2002. – 331 с
3. Монтессорі М. Вправи у соціальній поведінці дітей. К., 1999.

In the article actuality of importance of foreign experience of activity of teachers for preschool children is considered for the modern state of professional preparation of educators of preschool educational establishments of Ukraine Reserve of Montessori Maria as model is resulted for an inheritance.

Key words: *psychical development of child, in-spatial environment, motive activity, linear walking, zone of the nearest development.*

Jánosné Hovánszki
A MAGYAR ÓVODAI ZENEI NEVELÉSDEN REJLŐ
MULTIKULTURÁLIS LEHETŐSÉGEK

Meta цієї статті – дослідити полікультурні можливості музики в сучасній дошкільній освіті, що ґрунтується на принципах Кодая, щоб зробити в дошкільному закладі музичне виховання засобом з широким національно-міжнародним виміром і продемонструвати, що полікультурність не ослаблює національну самосвідомість але це представляє можливість познайомитися з нею й приймати нове.

Ключові слова: *дошкільнє музичне виховання, музична концепція Кодая, місцева культура, полікультура.*

Magyarország Európai Unióhoz való csatlakozása (2004. május 1.) fokozott kihívást jelent az élet minden területén, így a nevelés-oktatás terén is. Egyre többet lehet hallani a vonatkozásban a multikulturális kifejezést, ami elsősorban azt sugallja, hogy minden Európai Unió polgárának feladata a többkultúrájú Európa megismerése, elfogadása. Ebben a kulturális pluralizmusban viszont a mi saját lokális kultúránk is épp olyan fontos, mint az Unió minden egyes kultúrája. A multikulturalitás viszont nemcsak a kultúrák passzív egymás mellett élését, hanem azok interakcióját, aktív együttműködését, tapasztalatok kölcsönös cseréjét is jelenti.

Most a saját lokális kultúránk egy kicsi, de gyermekeink szempontjából jelentős szegmensére – a magyar óvodai zenei nevelésre – szeretnék fókuszálni.

Célok, hogy:

- feltárjam a jelenlegi Kodályi elvekre épülő óvodai zenei nevelés multikulturális lehetőségét,
- szembesítsem az óvodai zenei nevelést egy szélesebb hazai-európai dimenzióval,
- bizonyítsam, hogy a multikulturalitás nem gyengíti a nemzeti öntudatot, hanem lehetőség az új megismerésére, befogadására.

Először szeretném azt végigkövetni, hogy az óvodai nevelést meghatározó dokumentumok és a jelenleg általánosan használt Kodály koncepció, hogyan viszonyul a multikulturalitáshoz.

Az óvodai nevelést meghatározó dokumentumok

Az utóbbi évtizedekben az óvodai munkát irányító dokumentumok egyre nagyobb szabadságot biztosítottak az óvodáknak, ami a következőképpen realizálódott:

- Az Óvodai Nevelés Programja (1971)
Egységesítette az óvodák életét, kötött időkeretben, didaktikus elvárásokat fogalmazott meg.
- Az Óvodai Nevelés Programja (1989)
Meghatározta a fejlesztés tartalmát korcsoportonként, részletezte a fejlődés jellemzőit, behatárolta a kötött és kötetlen foglalkozások időkereteit.
- Óvodai Nevelés Országos Alapprogramja (1996)
Nagy szabadságot biztosít az óvodáknak a tevékenység szervezésében és az anyag megválasztásában is.

Minél nagyobb a szabadság, annál nagyobb a felelősség. Ezt ki is lehetett próbálni minden óvodai közösségnek az 1999-től összeállított helyi nevelési programokban. Ekkortól eltűntek a zenei nevelés általános fogódzói és a sajátos és/vagy helyi igényeket kellett realizálni.

A zenei nevelést meghatározó elvek

Ma a magyar zenei nevelés a **Kodály koncepcióra** épül. Azért beszélünk koncepcióról és nem módszerről, mert Kodály nem írt módszertant, hanem kialakított egy átfogó zenepedagógiai felfogást, egy koncepciót az egész magyar

zenei nevelésről. Munkatársai, tanítványai pedig egy-egy zenei területnek kidolgozták a konkrét módszertanát.

Az óvodai zenei nevelés módszertanának kidolgozása **Forrai Katalin** zenepedagógus nevéhez fűződik [1, o.11–107]. Az óvodai zenehallgatási anyagot pedig **Törzsök Béla** zenepedagógus állította össze.

Kodály abból az alap gondolatból indult ki, hogy **“Legyen a zene mindenkié.”** [2, o.7]

Ez a célkitűzés mai szemmel is egy kulturálisan érzékeny, emberközpontú gondolatot közöl, hiszen mindenki tanulhat zenét, tekintet nélkül arra, hogy milyenek az adottságai, képességei, társadalmi helyzete, vallása, neveltetése, hovatartozása, amatőrnek vagy zenésznek készül-e.

Ahhoz, hogy a célkitűzés megvalósuljon, az óvodai zenei nevelés vonatkozásában Kodály szerint a következő **alapelveket** kell követni.

- A zenei nevelést **minél korábban el kell kezdeni**. Gyakran idézik Kodály gondolatát, amit a gyermeknap beszédében kifejtett, miszerint a zenei nevelésnek az anya születése előtt kilenc hónappal kell kezdődnie. Ha ez a kívánatos feltétel mégsem valósulna meg, akkor „Kezdeni már az óvodában kell, mert ott a gyermek játszva megtanulja azt, amire az életben már késő.” [3, o. 93.]

A zenei nevelés **énekközpontú** legyen, hiszen az éneklés vezet legközvetlenebbül a zene átéléséhez, megértéséhez. Az éneklés teljes élményt ad és fontos, hogy a személyes kontaktus létrejöhessen az éneklők között.

“A zene gyökere... az ének.” [4, o.287.]

“Az ének felszabadít, bátorít, gátlásokból, féltékenységből kigyógyít. Koncentrálni, alkalmasabbá tesz, figyelemre-fegyelmre szoktat. Egész embert mozgat, nemcsak egy részét... Fejleszti a közösségi érzést.” [5, o.304.]

- Fontos még az **aktivitás** előtérbe helyezése. Az óvodai zenei nevelésnek kényszer nélküli, őszinte, szabad önkifejezésnek kell lennie. Az őszintén mozgás elmélyíti a zenével való közvetlen és természetes kapcsolatot. “Lényeges különbség a népi és az ún. magaskultúra között: míg az előbbi elsősorban aktivitást jelent, az utóbbira a befogadás jellemző.” [6, o.23]

A Kodály koncepció értelmében az **óvodai zenei nevelés anyaga a nemzeti hagyományokból indul ki**, hiszen minden cseperedő gyermeknek fontos, hogy először saját népének kulturális örökségét sajátítsa el “...előbb önmagukat ismerjük meg, hogy el ne tévedjünk a világ rengetegében” – írja Kodály 1929-ben. Másrészt az óvodai zenei nevelés mondókaiból, a gyermekjátékdaljaiból és a népdalokból ma is érvényes dolgokat tanulhatnak a gyerekek és/vagy felnőttek.

“A gyermek őszintén, természetes nyelven a dal, s minél fiatalabb, annál inkább kívánja mellé a mozgást... A zene- és testmozgás szerves kapcsolata: énekes játék a szabad ég alatt, ősidők óta a gyermek életének legfőbb öröme. Ez ősi játékok fenntartása elsődrendű kulturális és nemzeti érdek. Aki nem játszotta gyermekkorában a játékokat, annyival is kevésbé magyar... Nagy a játékok tisztán emberi értéke is: fokozzák a társas érzést, életörömet.” [7, o.62–63]

A Kodályi hagyaték aktualitása

“Más jellegű közösségek tagjai vagyunk, másképpen élünk, másképpen viselkedünk, mások a lehetőségeink és más a környezetünk, mint régebben, de ezekbe a közösségekbe is be kell illeszkednünk, ezeket a viselkedési normákat is el kell sajátítanunk, ehhez a környezethez is alkalmazkodnunk kell.” [8, o.22]

Tanulhatunk **toleranciát** pl. a névcsőfólió mondókákból, amikor egy névhez jellemző, de nem bántó tulajdonságot társítunk, pl. „Orfeusz, jól vigyázz, mert orra buksz!” Ezt a mondókát egy sok dioptriás szemüvegű kisfiúról mondták a gyermektársak. A gyermekjátékokhoz kapcsolódó térforma többnyire a kör. Van-e ettől **demokratikusabb forma**, ahol mindenki lát mindenkit és minden résztvevő azonos pozícióban van? Van-e olyan nevelési terület, ahol a gyermek gyorsabban és játékosabban el tudja sajátítani a **viselkedési normákat**: “Ti csak esztek, isztok...” [9, o. 146]

A mondókától a népdalokig sok lehetőség van az **önismeret elsajátítására**: “Hüvelykujjam...” [10, o.123], “Sűrű erdő” [11, o.67].

A **természet és az ember** nem választható el, kölcsönösen alakítják egymást. A gyermekjátékdalok segítenek abban, hogy az óvodások szoros kapcsolatba kerüljenek a természettel a mondókázás és a gyermekjátékdalok játéka során: “Kiszáradt a diófa...” [12, o.104], “Csiga-biga...” [13, o.63], “Katalinka...” [14, o.91].

A **népdalok segítenek kezelni az érzelmeket**, hiszen a lassú, melizmatikus, filozófikus hajlamú népdaltól az évődő, incselkedő, huncutkodó, sőt vaskos humort takaró népdalon keresztül minden **érzelmet ki tudunk fejezni**. A népdaléneklés lehetne a legkönnyebben és legolcsóbban elérhető terápiás módszer, hiszen Kodály szerint „A zene lelki táplálék”, ha kell aktivizál, ellazít vagy gátlásokat old, serkenti a koncentrációt, légzést, szabályoz stb. tehát testre, lélekre egyaránt hat. A zenének ez a gyógyító ereje ösidők óta ismert, amit már Püthagorasz, Platon és Arisztotelész is hangsúlyozott.

Kodály-Forrái-Törzsök szellemisége és a multikulturalitás

Kodály 1942-ben a *Bicinia Hungarica* IV. füzetének előszavában írt elképzeléseiből szintén multikulturális gondolatokat lehet kiolvasni: “Akármilyen jól megismeri valaki népzeneinket: csak a rokon népekre való kitekintés adja meg a képnek a távlatot, a mélységet. Megtanuljuk ebből: nem vagyunk egyedül a világon.” [15, o.70]. Az Ötfokú IV. füzet utószavában pedig a következőket lehet olvasni 1947-ből: “A világ egyre jobban feltárul, s az egy népre szorítókozó művészet hovatovább értelmét veszti...” [16. o.169].

Erre a mai szemmel nézve is modern gondolatra **Forrai Katalin** zenepedagógus úgy reagált, hogy összcállított egy két kötetből álló európai gyermekdal gyűjteményt. [17, o.6–94, 4–74]

Törzsök Béla zenepedagógus pedig *Zenehallgatás az óvodában* c. könyvében [18, o.7–283.] a rokon népek dalait (118–127.o.) és más népek dalait (128–162. o.) is felkínálja óvodai zenehallgatásra.

A Kodály koncepcióra alapozott új zenei szellemiség létjogosultsága az óvodai zenei nevelésben

Adott tehát:

- egy nagy módszertani szabadságot felkínáló és a változtatás lehetőségét biztosító óvodai dokumentum és
- a kodályi gondolatokat őrző nevelési rendszer, ami nyitott a multikulturális szemlélet elfogadására.

Ez a kettősség indukálta a változás kezdeményezését. A tradíció mellett egyre többen gondoltak a modernizációra is, hisz a ma óvodásai már kizárólag a XXI. század emberei.

Ebben a gondolkodásmódban nagy segítséget jelent az óvodapedagógusoknak a zenész szakma ez irányú munkája.

Egymás után jelentek meg a hazai **egyesületek, műhelyek**; alternatív zenei nevelést segítő **publikációk**, amelyek egyrészt segítettek, azt, hogy a Kodály koncepció ismertté váljon külföldön, másrészt a külföldi zenepedagógiák ismertté váljanak Magyarországon.

Az Internet világában már nem elérhetetlen a nemzetközi **szakmai testületek** munkájának követése sem, amit elsősorban az UNESCO működtet. Valamint nem irreális az **Unió támogatási programokban** való részvétel sem.

Hazai zenei műhelyek
Kodály szeminárium (1969-től)
Nemzetközi Kodály Szimpózium (1973)
Kodály Zoltán Zenepedagógiai Intézet (1975)
Nemzetközi Kodály Társaság (1975)
Magyar Kodály Társaság (1978)
Zenetanácsok Társasága (ZETA), Magyar Zenei Tanács

Az alternatív zenei nevelést segítő publikációk

- Dimény Judit [1981] *Hang-Játék* Zeneműkiadó, Budapest
- Szőnyi Erzsébet [1988] *Zenei nevelési irányzatok a XX. században* Tankönyvkiadó, Budapest
- Kissné Kenesei Éva [1994] *Alternatív lehetőségek a zenepedagógiában* Tarogató Kiadó, Budapest
- J. Chapuis *Zenei nevelés Willemus-módszerrel* Parlando folyóirat, 1994/4
- Mane-Laure Bachmann *Jacques Dalcrose módszere* Parlando folyóirat, 1994/4
- Manuella Widmer *Orff Schulwerk – az elemi zene- és mozgásnevelés koncepciója* Parlando folyóirat, 1994/4
- Phil Ellis *Kreativitás a zenében* Parlando folyóirat, 1994/4
- Ittzes-Somogyai *Kodály és Orff, Orff és Kodály* Parlando folyóirat, 1994/1
- Kokas Klára [1982] *A zene jellemzői a kezdetektől* Akadémiai Kiadó, Budapest
- K. Udvari Katalin [2002]. *„Psalmus Humanus” Hagyomány és megújulás a kodályi pedagógiában* Püski Kiadó, Budapest
- Kovács Barbara [2002] *A zenei fejlesztő játékokról* Novum Kiadó, Szeged COP 13-112 old.

Nemzetközi szakmai műhelyek

- Nemzetközi Zenei Nevelési Társaság (ISME – International Society for Music Education) Az UNESCO működteti, és 1939 óta fórumot teremt a különböző zenei módszerek ismertetésére
- Európai Tanács (UNESCO működteti) Magyarországon is ismert leghíresebb programja a Music Europe MUS-E Yehudi Menuhin zenei nevelési programja (ld. Parlando 2001/1-2. szám 4-6. old.)
- Nemzetközi Kreatív Zenepedagógiai Intézet, (atabánya) (1993 óta működik)

Unió támogatási programok

- Socrates program: 1997 óta működik és az óvodától az élethosszig tartó tanulásig terjed
- Leonardo program: támogatja a szakmai gyakorlatok idegen országban történő lefejlesztését

És nem utolsó sorában létrejöttek olyan **műhelyek** is, amelyek egészben vagy részben az **óvodai zenei nevelés modernizálásával** is foglalkoznak.

Tehát azok az óvodapedagógusok, akiknek nem adatott meg, hogy a főiskolai **képzés** során találkozzanak alternatív zenei neveléssel, azok kihasználhatták/ják a folyamatos **továbbképzést** és az **önképzés** lehetőségét is.

Mielőtt rátérek a konkrét hazai és külföldi alternatív zenei nevelési irányzatok ismertetésére és az óvodai zenei nevelésbe való beépítésére, azelőtt ismét egy Kodály idézettel szeretném bizonyítani a multikulturális személelmód előbukkanását: "Egyetlen nemzet sem érheti be ... pusztán a saját zenéjével. Mert minden nemzet zenéjében csak bizonyos ritmus és dallamképletek, képletcsoportok fordulnak elő, amelyek nem élnek a zene összes lehetőségeivel. Amikor Magyarországon kimerítettük a magyar dallam és ritmussajátosságokat, más nemzetek népdaljai felé fordultunk, hogy teljessé tegyük a zenei szótárat." [19. o.197–201].

A zenei módszertanról pedig Forrai Katalin így nyilatkozik: "Ez a könyv a zenei nevelés módszeréhez ad tanácsot, ötleteket, zenei anyagot, aminek alapján az óvónő még ezerféle módszert találhat ki céljainak elérése érdekében. A csak így, mindig így utasítások megmerevítésének az óvónő gondolkodását..." [20. o.97]

Az óvodában a zenei hagyományra épülő zenei tartalom és a zenei fejlesztést segítő módszer bátran bővíthető.

Ehhez fontos megismerni a legjelentősebb **külföldi zenei nevelési irányzatokat**:

- Carl Orff
- Emile Jaques Dalcrose
- Schinichi Suzuki
- Justine Bayard Ward
- Edgar Willems
- Maurice Martonet
- Maria Montessori
- Heinrich Ullrich ULWILA módszer

hazai zenei nevelési törekvések:

Kokas Klára: Komplex esztétikai program. Mozgás improvizáció. stb. [22. Életmű DVD]

→ Erasmus-program: a művészetek terén tevékenykedőket segíti a külföldi tapasztalatszerzésben. A pályázati pénzt korábban a PHARE támogatás pótolta (ld. Kisgyermeknevelés, 2002. 4. évf. 1.2. szám 32-36. old.)

**** Óvodapedagógiával foglalkozó műhelyek

→ Óvodai Nevelés folyóirat

→ Magyar Óvodapedagógiai Egyesület (MOE)

→ Kisgyermek nevelés c. újság az egyesület folyóirata

→ Óvodapedagógiai Nyári Egyetem

Nepfolyomány alapú óvodák Egyesülete

Óvó- és Tanítóképző Főiskolák Egyesületének Zenei Tagozata (OTE)

Pedagógusképző főiskolák szakirányú továbbképzése

Dimény Judit: Hang-játék

K. Udvari Katalin [21, o.7- 246.]:

- Szabó Helga - Gonda János - Sárosi László: Improvizálás
- Apagyi Mária - Lantos Ferenc: Komplex művészeti nevelés
- Kovács Barbara: Zenei fejlesztő játékok
- Csirmaz Máttyás: Ének-zene és kézművészet stb.

A hazai és külföldi alternatív zenepedagógiák, zenei nevelési elvek adaptációjának lehetőségei

Az óvodai zenei nevelés elsődleges **célja**, hogy a gyerekek koruknak megfelelő, magyar zenei hagyományokra épülő, minőségi **ének-zenével** találkozzanak és ez érzelmileg **mélyen érintse meg őket**. "A legtöbb hagyományos gyermekjáték nagyon is sokat tud a zene misztikájáról, s mint az újabb kutatások jelzik, a szellemi létezés misztikájáról, szimbolikájáról is" [23, o.57].

A **cél eléréséhez fontos a zenei képességek fejlesztése**, de a képességfejlesztés csak út az érzékszervek kiműveléséhez, a zenei kreativitás fejlesztéséhez. Ezen az úton történik meg a fejlődés csodája, hogy a zenei hangulatokon, érzelmeken át idővel eljut a gyermek a zene intellektuális megközelítéséig, de csak akkor, ha minden zenei képességfejlesztő játék tartalmas, változatos és élményszerű lesz. Ennek megvalósításához célszerű egy-egy alternatív koncepcióból átvenni egy-egy elemet. Ha eljutottunk a **szemléletváltásig**, akkor ezt követheti a konkrét adaptáció, amit egy-egy óvodapedagógus közösség kivitelezhet a helyi nevelési programban.

Így egységbe lesz a megőrzés és a megújulás, az élmény és a fantázia. Így a kodályi énekpedagógiába értő módon beépített alternatív lehetőségek nem a Kodály koncepció ellen vannak, hanem annak erősítését szolgálják. Az a szakember viszont nehéz helyzetbe kerül, aki nem tudja biztosan megválasztani a beépíthető zenei elemeket, hiszen tudni kell, hogy csak a minőség gazdagít.

Kemény és felelősségteljes feladat értelmezni és kiválasztani a fontosat. A jó döntéseket az alapos elméleti tudás, a gyakorlat és a motiváció egyszerre segíti. Az óvoda pedig az egyetlen olyan közoktatási intézmény, ahol még idő is van a zenei nevelésre.

A kultúra két pillére az **identitás** és a **kreativitás** – az elmondottak alapján – kölcsönösen feltételezik és áthatják egymást.

Hivatkozások jegyzéke

1. Forrai Katalin [1974]: Ének az óvodában Editio Musica, Budapest. 11-107. old.
2. Kodály Zoltán [1982]: Visszatekintés I. Zeneműkiadó, Budapest. 7. old.
3. Kodály Zoltán [1982]: Visszatekintés I. 93. old.

4. Kodály Zoltán [1982]: Visszatekintés I. 287. old.
5. Kodály Zoltán [1982]: Visszatekintés I. 304. old.
6. Lázár Katalin [1997]: Népi játékok
Planétás Kiadó, Budapest. 23. old.
7. Kodály Zoltán [1982]: Visszatekintés I. 62-63. old.
8. Lázár Katalin [1997]: Népi játékok
Planétás Kiadó, Budapest. 22. old.
9. Forrai Katalin [1974]: Ének az óvodában
Editio Musica, Budapest. 146. old.
10. Forrai Katalin [1974]: Ének az óvodában
Editio Musica, Budapest. 123. old.
11. Forrai Katalin [1994]: Ének a bölcsődében
Editio Musica, Budapest. 67. old.
12. Forrai Katalin [1974]: Ének az óvodában
Editio Musica, Budapest. 104. old.
13. Forrai Katalin [1974]: Ének az óvodában
Editio Musica, Budapest. 63. old.
14. Forrai Katalin [1974]: Ének az óvodában
Editio Musica, Budapest. 91. old.
15. Kodály Zoltán [1982]: Visszatekintés I. 70. old.
16. Kodály Zoltán [1982]: Visszatekintés I. 169. old.
17. Forrai Katalin [1966]: Európai gyermekdalok I., II.
Editio Musica, Budapest. I. kötet 6-94. old., II. kötet 7-74. old.
18. Torzsók Béla [1982]: Zenehallgatás az óvodában
Zeneműkiadó, Budapest. 7-283. old.
19. Kodály Zoltán [1982]: Visszatekintés III. 197-201. old.
20. Forrai Katalin [1974]: Ének az óvodában
Editio Musica, Budapest. 97. old.
21. K. Udvari Katalin [2002]: „Psalmus Humanus” Hagyomány és megújulás a Kodályi zenepedagógiában
Püski Kiadó, Budapest. 7-246. old.
22. www.kokas.hu
23. Dobszai László [1991]: Kodály után. Tünődések a zenepedagógiáról
Kodály Intézet, Kecskemét. 57. old.
7. K. Udvari Katalin [2002]: „Psalmus Humanus” Hagyomány és megújulás a kodályi pedagógiában
Püski Kiadó, Budapest
8. Kissné Kenesei Éva [1994]: Alternatív lehetőségek a zenepedagógiában
Tarogató Kiadó, Budapest
9. Kokas Klára [1982]: A zene felemeli a kezeimet
Akadémiai Kiadó, Budapest
10. Kovács Barbara [2002]: A zenei fejlesztő játékokról
Novum Kiadó, Szeged. COP. 13-112. old.
11. Lesznyák Marta – Czachesz Erzsébet [1998]: Multikulturális oktatáspolitikai koncepciók
In Czachesz Erzsébet: Multikulturális nevelés. Szöveggyűjtemény tanító és tanár szakos hallgatók számára
Mozaik Oktatási Stúdió, Szeged, 7. 18. o.
12. Manuela Widmer Orff-Schulwerk az elemi zene- és mozgásnevelés koncepciója
Parlandó folyóirat, 1994/4.
13. Marie-Laure Bachmann Jacques Dalcroze módszere
Parlandó folyóirat, 1994/4.
14. Óvodai nevelés országos alapprogramja [1996]
Művelődési és Közoktatási Minisztérium
15. Phil Ellis: Kreativitás a zenében
Parlandó folyóirat, 1994/4.
16. Szőnyi Erzsébet [1988]: Zenei nevelési irányzatok a XX. században
Tankönyvkiadó, Budapest
17. Torgyik Judit: Multikulturális társadalom, multikulturális nevelés
Új Pedagógiai Szemle, 2004/04-05.

My aim with this thesis is to explore the multicultural possibilities in present-day preschool music education based on the principles of Kodály, to make preschool music education face a broader national-international dimension and to demonstrate that multiculturalism does not weaken the national consciousness but it presents an opportunity to become acquainted with and to adopt the new.

Key words: *preschool music education, Kodály's conception, local culture, multicultural.*

УДК 37.018.

ББК 74.93(4/8)

Наталія Клімкіна
РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ ІЗ НЕПОВНИХ СІМЕЙ В УМОВАХ ПОЛІКУЛЬТУРНОСТІ: СВІТОВИЙ ДОСВІД

У статті здійснено аналіз світового педагогічного досвіду з формування соціальної активності дітей із неповних сімей у полікультурному просторі. Автор вказує на необхідність толерантного співіснування великих і малих етнічних груп в процесі адаптації дітей до різних соціальних умов.

Ключові слова: *неповна сім'я, соціальна активність, полікультурна освіта, світовий педагогічний досвід.*

Felhasznált irodalom

1. Az óvodai nevelés programja [1971]
Tankönyvkiadó, Budapest
2. Az óvodai nevelés programja [1989]
Országos Pedagógiai Intézet, Budapest
3. Czachesz Erzsébet [1997]: Multikulturális nevelés (szócikk). In Báthory Zoltán-Falus Iván (főszerk.) (1997). Pedagógiai lexikon. II. kötet.
Keraban Könyvkiadó, Budapest
4. Dimény Judit [1981]: Hang-Játék
Zeneműkiadó, Budapest
5. Ittész-Somorjai: Kodály és Orff, Orff és Kodály
Parlandó folyóirat, 1994/1.
6. J. Chapuis: Zenei nevelés Willems-módszerrel
Parlandó folyóirat, 1994/4

Постановка проблеми. У світовій соціально-педагогічній науці спостерігається загальна стратегія полікультурного виховання. В доповіді Міжнародної комісії з освіти ЮНЕСКО (1997р.) було проголошено спільні завдання виховання й освіти, які, з одного боку, передбачають усвідомлення особистістю свого походження, національності і на цій основі визначення свого місця в сучасному світі, а з іншого, -- формування поваги до культур інших націй і народностей.

Необхідність толерантного співіснування великих і малих етнічних і національних обшин породжує потребу полікультурного виховання дітей, особливо вихідців із неповних сімей, у яких ускладнюється задоволення психосоціальних потреб дитини, часто занижений статус у соціальній групі, пасивність та байдужість до наукового пізнання світу. Як засвідчують результати наукових досліджень, 52,4 % дітей не задовольняють своїх психосоціальних потреб, 38,7 % -- мають гостру потребу у рекреаційно-оздоровчій діяльності (організації культурного дозвілля у сім'ї, навчальній установі чи поза нею) [Цит. за.: 5, с.134].

Сьогодні в Україні особливо гостро стоїть проблема зростання кількості неповних сімей. Основними причинами їх виникнення вважаємо: втрату одного з батьків унаслідок смерті або загибелі (осиротіла сім'я); розірвання шлюбу (розлучена сім'я); народження позашлюбних дітей; трудову міграцію в інші регіони країни чи за кордон. Водночас у нашій державі зафіксовано збільшення кількості соціальних сиріт, з яких 90% -- діти, від яких відмовилися батьки. Як засвідчують дослідження О. Матвієнко, головними причинами відмови матерів від новонароджених є незаміжність (91% жінок віком 15-20 років), скрутне матеріальне становище (63% жінок), з яких більше половини становлять сільські жителі; кожна друга жінка пояснює свою поведінку складними житлово-побутовими умовами, 29% жінок -- відсутністю постійного місця праці; 15% -- небажанням виховувати дітей; 22% матерів відмовилися від хворих дітей [7]. Вражаючи дані викликають стурбованість науковців, практиків, усієї педагогічної громадськості, тому окреслена нами проблема набуває особливої актуальності.

Мету статті вбачаємо в тому, щоб на основі аналізу світового педагогічного досвіду та полікультурної мозаїки України визначити основні положення вирішення проблеми формування соціальної активності дітей із неповних сімей.

Аналіз останніх досліджень з теми дослідження. Питанням методології виховного процесу, пріоритетним засадам його вдосконалення чільне місце належить у дослідженнях І.Беха, А.Бойко, М.Боришевського, О.Киричук, В.Кременя, В.Мадзигона, Н.Лисенко, Г.Пустовіта, О.Сухомлинської та інших учених. Значна увага приділена формуванню в дітей загальнолюдських цінностей шляхом гуманізації та гуманітаризації навчально-виховного процесу (Ю.Мальований, С.Гончаренко). Вивченню окремих напрямів виховання дітей із неповних сімей в умовах поліетнічності присвятили свої наукові праці Л.Ваховський, В.Костів, І.Курляк, В.Постовий, М.Фіцула; психолого-педа-

гогічні аспекти профілактики правопорушень серед неповнолітніх відображені у творах В.Оржеховської, Т.Ковтун; соціально-психологічні аспекти формування особистості, схильної до девіантної поведінки, висвітлили Л.Орбан-Лембрик, І.Гоян, О.Двіжона, Г.Федоришин; використання етнопедагогічного досвіду виховання досліджували П.Ігнатенко, В.Павленчик, О.Семєног, Р.Скульський, М.Стельмахович та ін.

Як засвідчують довідкові видання, *соціальна активність* -- якість соціальної особистості, що відображає "рівень спрямованості здібностей, знань, навичок, концентрації вольових, творчих зусиль на реалізацію невідкладних потреб, інтересів, мети, ідеалів завдяки освоєнню, збереженню, руйнуванню існуючих або створенню нових умов, життєво важливих зв'язків із природним і соціальним середовищем, формуванню особистих соціальних якостей" [1, с.15].

Структура соціальної активності зумовлює її поліфункціональність: 1) *ідентифікаційна функція* полягає в усвідомленні свого "Я" як представника соціальної спільноти; 2) *цілеутворююча функція*, за якої цілі даної спільноти перетворюються на особистісні цілі; 3) *мотиваційна функція* виявляється в спрямуванні людини, її соціальної активності в процесах державотворення, різних видах суспільно корисної діяльності (еколого-економічній, навчально-пізнавальній, техніко-технологічній тощо).

Проблема підвищення рівня соціальної активності зростаючої особистості в полікультурному середовищі вирішується в багатьох країнах світу. Наприклад, такі країни світу, як Росія, Іспанія, характеризуються історично усталеними традиціями, яскравим розмаїттям національних і культурних ознак; у Франції, Голандії, Великобританії потреба в полікультурній освіті виникла внаслідок політики колоніалізму; масова добровільна імміграція значної кількості представників різних народів, зокрема українців, поляків, євреїв та інших, до Канади, США, Австралії загострила питання полікультурного виховання в освітньому просторі цих держав. Оскільки більшість країн є поліетнічними, то в світовій педагогіці прослідковується відчутна тенденція особистісно зорієнтованого навчання, прагнення виховати схильність до балансу, компромісу, раціоналізму, взаємну толерантність і повагу.

За даними наукових джерел, проблема формування громадянської спрямованості підростаючої особистості як важливої складової її соціальної активності набула особливої гостроти в низці країн. Приміром, в Англії сьогодні занепокоєні зростанням кількості насильств, зумовлених, передусім, деградацією моральних цінностей у суспільстві. Кармел Галахер зазначає, що педагоги в обов'язковому порядку викладають такі теми, як "Громадянськість" (в Англії), "Освіта й виховання, спрямовані на взаєморозуміння" (у Північній Ірландії) [3, с.154]. Отож освітня політика в країнах Європи зводиться до виховання громадянина, який би чітко усвідомлював свої права і обов'язки, поважав закони людської гідності, сповідував високі демократичні ідеали, брав активну участь у соціально-політичному житті держави, проявляв акти благодійництва.

У дошкільних навчальних закладах Канади пропагується проголошений державою курс на збереження і розвиток субкультур меншин, рівність культур у соціальному житті. В педагогічному процесі вихователі намагаються всякими методами збагатити досвід мовного, суспільного і міжособистісного спілкування з тим, щоб підготувати їх до успішної адаптації в соціумі. Більш як 2/3 дітей іммігрантів не володіють жодною з офіційних мов, що суттєво ускладнює процес пізнання й навчання. Федеральний уряд Канади надає фінансову підтримку провінційній владі задля організації білінгвального навчання [9]. Однак етнічні меншини усвідомлюють, що для формування й розвитку соціальної активності дітей необхідно засвоїти домінуючі мови та поважати закони і звичаї корінного населення країни.

Esther B. Frankel (Торонто) акцентує на значенні соціометричних досліджень у процесі соціалізації дитини, починаючи з дошкільного періоду, адже одна дитина може мати багато друзів, а інша – замкнена і не бажає контактувати з оточуючими [11]. Автор вказує на те, що подібні дослідження соціального статусу особистості дитини в середовищі, були предметом уваги вчених ще в середині ХХ століття (наприклад, Ф.Морено, 1942 р.). Діти завжди об'єднуються навколо цікавих і сильних особистостей, спілкуються разом, утворюючи соціальну мікрогрупу. Це явище значною мірою впливає на результати етносоціального виховання зростаючої особистості.

Багато зарубіжних учених (А.Зольні, А.Шведел, К.Абромс та інші) визначають соціальну компетентність, що синтезує в собі систему соціального знання, соціальних мотивів і соціальних здібностей, навичок і звичок, які визначають поведінку особистості в соціумі [8; 12]. Стосовно дітей із неповних сімей, то вони чи не найбільше відчують труднощі спілкування, налагодження контактів у соціумі, зокрема полікультурному. Якщо ці діти є вихідцями із сімей національних меншин, то їм вдвічі складніше адаптуватись у соціальному середовищі дошкільного навчального закладу чи іншої установи, оскільки почуваються невпевнено, характеризуються здебільшого заниженою самооцінкою, соціальною пасивністю та нігілізмом.

В багатьох країнах світу здійснюється педагогічна робота з такими дітьми у наступних напрямках: лінгвістична підтримка (вивчення державної мови та мови національної меншини), соціокомунікативна підтримка (опанування норм поведінки, традицій і звичаїв країни, в якій вони перебувають), робота з батьками (опікунами) в аспекті підвищення рівня соціальної активності вихованців, формування в них впевненості в собі, дисциплінованості, законопослушності, ініціативності.

У навчальних закладах зарубіжжя значна увага приділяється навчанню дітей адекватно оцінювати соціальну ситуацію та швидко здійснювати вибір стилю поведінки в ній. У статті “Розвиток соціальних навичок” представлена програма Голдстейна та Поллок, реалізація якої передбачає наступні п'ять стадій [13]: навчання усвідомлення реальних причин виникнення проблеми (формування в дитини критичного ставлення до своєї особистості, власних переконань); перегляд прийнятого рішення (дитина разом із дорослим міркує

над можливими варіантами успішного вирішення проблеми); вибір оптимального варіанта рішення; спільний аналіз наслідків своєї поведінки чи діяльності; заключний етап (усвідомлення причинно-наслідкового зв'язку в процесі вирішення проблеми).

У процесі нашого дослідження виявилось, що в дітей із неповних сімей часто надто багато вільного часу (у 76% респондентів дозволля триває 6-8 годин кожного дня). Відсутність індивідуальних захоплень, невміння організувати культурне дозволля, соціальна байдужість стимулюють їх до надмірного захоплення комп'ютерними іграми й телепередачами, які часто-густо пропагують насильство, чинять негативний вплив на їхній соціальний розвиток. Герої віртуального світу нерідко акумулюють негативну енергетику, агресивність, грубість. Стикаючись наодинці з міжстатичними властивостями та розбіжностями, дитина дошкільного віку здебільшого не здатна диференціювати позитивні та негативні якості чи акти поведінки. У результаті в неї формується неадекватне ставлення до представників окремих етнічних груп або націй, спостерігається схильність до неврозів, зникає інтерес до навчально-пізнавальної діяльності, що іноді спонукає до протиправної поведінки.

Міжетнічні конфлікти, свідками яких є діти, часто стають джерелом можливих порушень емоційної сфери і вихованців, і батьків. Відомий американський дослідник агресивної й асоціальної поведінки неповнолітніх Д.Олвеус довів, що основу відмінностей між тими, які кривдять, становлять, передусім, особливості контактів із батьками. В агресивних дітей ці контакти виявилися менш стійкими, менш благополучними, ніж у дітей, яких кривдили. Найбільш теплими були контакти з батьками у дітей, які не кривдили інших і не дозволяли кривдити себе [Цит. за: 4, с.37]. Приходимо до висновку про важливість у формуванні та розвитку дитини батьківського авторитету, педагогічного такту й толерантного ставлення до дитини як суб'єкта виховного процесу.

Отож формування та розвиток соціальної активності дитини передбачає глибокий логічний аналіз соціальної ситуації та прийняття адекватних рішень у процесі вирішення відповідних проблем. Це спонукає вихованців міркувати над різними соціальними проблемами, що стосуються реального життя. Формування соціальної активності здійснюється через систематичне закріплення соціальних навичок, які активізуються в свідомій соціальній поведінці та діяльності. Діти з неповних сімей особливо чутливі до будь-яких проявів атолерантного ставлення чи на національній основі. Тому в дошкільних навчальних закладах важливо сформувати в них уявлення про те, що всі стоси, незалежно від расових, територіальних чи національних ознак, рівні і мають однакові соціальні права й обов'язки.

Чільне місце у формуванні соціальної активності дитини належить методиці впровадження етнопревентивних впливів у системі “вихователь вихованець” з метою збагачення якості всіх компонентів навчально-пізнавального середовища та формування оздоровчої культури дітей групи ризику, до яких належать і вихідці з неповних сімей (С. Литвин-Кіндратюк) [6, с.69]. Тому

психолого-педагогічну корекцію негативних (асоціальних) дій дитини доцільно здійснювати з позицій профілактичної етнопсихології та превентивної етнопедагогіки, що передбачає визначення основних компонентів проекту та конструювання системи превентивних впливів на основі уточнення мети психолого-педагогічної профілактики, попереднього виокремлення національного соціокультурного типу особистості й аналізу його сприйнятливості до певних соціальних впливів [Там само, с.69]. Етносоціальний контекст корекції девіантної поведінки дітей, формування в них соціальної активності виокремлено у книзі “Українська етнопедагогіка”, яку підготували співробітники Науково-методичного центру “Українська етнопедагогіка і народознавство” АІН України і Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (за редакцією академіка В.Кононенка) [10]. Етнопедагогічні студії проєктовані не лише на власне народне світобачення, традиції, звичаї, народне мистецтво, а й на компетентнісно зорієнтовану дошкільну освіту на засадах етнічності, врахування соціокультурного досвіду дитини у різних аспектах життєдіяльності та міжетнічної взаємодії в умовах полікультурності.

Принцип полікультурності в сучасній освіті України передбачає інтеграцію української національної культури в контексті загальнодержавних, європейських і світових цінностей у загальнолюдську культуру. Відповідно серед важливих завдань виховання виокремлюють формування полікультурного менталітету, визнання культурного плюралізму, загальнолюдських цінностей, толерантного ставлення до інших культур і традицій [2].

Соціокультурне середовище дитини дошкільного віку – пріоритетний чинник результативності процесу формування її соціальної активності, усвідомлення мотивів і наслідків власної поведінки. Критерієм сформованості соціальної активності вихідців із неповних сімей в умовах полікультурності слугує участь у соціально значущій діяльності, глибоке усвідомлення потреби в корисному спілкуванні з представниками різних етносів, толерантне ставлення до них, висока відповідальність, швидка психолого-педагогічна адаптація в іносередовищі. Вдала організація ігрової діяльності дитини з однолітками та дорослими (представниками різних етнічних груп), бесіди з вихованцями, залучення їх до творчої діяльності етнографічного змісту, колективної праці в природному доквіллі тощо сприятимуть формуванню в них соціальної активності, зокрема соціальних уявлень, навичок взаємодії з іншими людьми, із самим собою та соціальним середовищем.

Сподівасьмося, що приведені в статті теоретичні положення вивчення зарубіжного досвіду формування соціальної активності дитини слугуватимуть підмогою в практичному вирішенні окресленої проблеми в умовах полікультурної України.

1. Біленький С.А., Козловць М.А., Саух І.В. та ін. Соціологія: словник термінів і понять / За ред. Біленького С.А. і Козловця М.А. – К.: Кондор, 2006. – 370 с.
2. Голик Л. Полікультурне образование в современной Украине. Електронна версія: www.ibe.unesco.org.

3. Кармел Галахер. Демократичні цінності в навчанні і вихованні // Цінності освіти і виховання: Наук.-метод. зб. / За заг. ред. О.В.Сухомилинської, ред. П.Р.Ігнатенка, Р.П.Скульського, упор. О.М.Павліченко. – К., 1997. – С.154.
4. Кириленко Т. С. Виховання почуттів. – К. Політвидав України, 1989. – 93 с.
5. Костів В. Моральне виховання дітей із неповних сімей – Івано-Франківськ, 2001. – 304 с.
6. Литвин-Кіндратюк С., Кіндратюк Б. Народознавство та організація здорового способу життя школярів: Монографія. – Івано-Франківськ, 1997. – 279 с.
7. Матвієнко О.В. Основи виховання моралі у молодших школярів. – К.: Стило, 1999. – 232 с.
8. Одаренные дети: Пер. с англ./Общ.ред.Г.В.Бурменской и В.М.Слуцкого. – М.: Прогресс, 1991. – 376 с.
9. Полякова Я. Развитие поликультурной освіти в Канаде. Електронна версія: www.rusnauka.com/ccn/Pedagogica/5_pojakova.doc.htm.
10. Українська етнопедагогіка: Навчально-методичний посібник /За ред. акад. В. Кононенка. – Івано-Франківськ, 2005. – 508 с.
11. Esther B. Frankel. The Social Relationships of Nursery School Children Sociometry, Vol. 9, No. 2/3 (May - Aug., 1946). doi:10.2307/2785007 // <http://links.jstor.org/sici>.
12. Zsolnai A. Development of social competence in adolescence // <http://www.arts-uszeged.hu/mped/mp98/zsolnai2.html>.
13. Social Skills Enhancement // <http://www.users.globalnet.co.uk/~ebdstudy/strategy/social.htm>

Analysis of world pedagogical experience in formation of incomplete families children's social activity in polycultural area is accomplished in the article. The author points at the necessity of tolerant coexistence of large and small ethnical groups in the process of children's adaptation to different social conditons.

Key words: incomplete family. social activity. polycultural education. world pedagogical experience.

УДК 372.3 (477)

ББК 74.04(4/8)

Наталія Король

ЗАРУБІЖНІ ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ДОШКІЛЬНИКА

У статті розкриваються проблема впровадження інноваційних зарубіжних виховних технологій для формування полікультурної компетентності дітей дошкільного віку, аналізується передовий зарубіжний педагогічний досвід щодо реалізації завдань полікультурного виховання, розглядаються шляхи впровадження їх у національну систему дошкільної освіти України.

Ключові слова: система дошкільної освіти України, зарубіжні інноваційні виховні технології, полікультурна компетентність, зарубіжний педагогічний досвід.

Однією з світових тенденцій розвитку сучасної цивілізації є тісне співробітництво країн і народів практично в усіх сферах людської діяльності. До кінця ХХ – початку ХХІ ст. склалася світова економічна система, потужніша політична інтеграція.

Глобалізація світу породила одну з головних суперечностей сучасності між прагненням до все більшого зближення між народами та водночас ба-

жання цих народів зберегти свою етнокультурну самобутність. Ця суперечність дуже часто призводить до міжнародної напруженості. Накопичений в останні десятиліття досвід ліквідації міжнародних конфліктів, стабілізація міжнародних відносин призвели до розуміння того, що глобальне розв'язання цієї проблеми лежить у культурно-освітній сфері. Тож світова співдружність взялася за розроблення нової освітньої стратегії – полікультурної освіти. Суть її полягає у підготовці молоді до життя й ефективної діяльності в умовах політехнічного і полікультурного суспільства [1, с.18].

Проблема полікультурної освіти актуальна й для України, оскільки вона є багатонаціональною державою і розташована на межі європейської та азійської цивілізацій, її регіони мають унікальні соціально-економічні й етнокультурні особливості.

Актуальність полікультурної освіти в нашій країні зумовлена такими факторами як побудова правової демократичної держави, модернізація та демократизація освіти.

Так, побудова правової держави передбачає толерантні міжнародні та міжконфесійні відносини, рівність усіх культур, беззастережне дотримання прав людини, що визначені у Міжнародній Конвенції “Про права людини”.

Модернізація та демократизація освіти включає входження нашої країни в європейський та світовий освітній простори.

Метою нашого дослідження є впровадження інноваційних технологій формування полікультурної компетентності особистості дошкільника у практику дошкільної освіти України.

Щодо визначення поняття полікультурна освіта, то в сучасній науці немає одностайності в підходах визначення суті, завдань, методів і форм її здійснення. Використовується багато термінів, пов'язаних з цим поняттям: інтеркультурна освіта, полікультурна, мультикультурна, транс культурна освіта. Проте, незважаючи на варіативність термінології, спільним для них є акцентування уваги на наявності у підростаючого покоління глибоких знань рідної культури та культури інших народів.

Отже, з проведеного нами аналізу полікультурну освіту можна тлумачити як нову освітню стратегію, що визначає структурно змістову організацію навчально-виховного процесу, на основі принципу демократизації, гуманізму, полілогу світових культур, урахування психолого-культурних чинників становлення особистості.

Як бачимо, становлення полікультурної освіти тривало на протязі кількох століть, проте загальносвітової актуальності ця проблема набула порівняно недавно у XX – початку XXI ст. Підготовку молодого покоління до життя в полікультурному соціумі оголошено пріоритетним завданням у документах ООН, ЮНЕСКО, Ради Європи, багатьох міжнародних форумів, присвячених проблемам освіти. Відповідно до Конституції України, державної програми “Освіта. Україна XXI ст.”, законів “Про освіту”, “Про загальну середню освіту”, “Про дошкільну освіту”, Концепції національної освіти і виховання, Національної доктрини розвитку освіти в Україні та в

інших нормативно-правових документах і матеріалах чітко простежуються завдання щодо полікультурного виховання дітей і молоді [4, с.3].

Основною метою полікультурної компетентності громадян є сформованість уявлень про етностереотипи, позбавленість особистості від негативних стереотипів стосовно членів інших етносів, розвинуте почуття толерантності та терпимості до інших культур і поваги до них.

Розбудова національної системи освіти, докорінне її реформування призвело і до актуалізації проблеми полікультурного виховання дітей дошкільного віку.

Для українського дошкільця це явище є новацією, відгук в умовах сьогодення відсутній зразок реалізації завдань полікультурного виховання у дошкільних навчальних закладах. Проведений аналіз науково-методичної літератури дає нам підставу розробити шляхи використання передового зарубіжного досвіду щодо виконання завдань полікультурного виховання, зокрема впровадження окремих педагогічних технологій у педагогічний процес дошкільних навчальних закладів України.

Одним із найефективніших зарубіжних технологій значущих щодо реалізації полікультурного виховання, для нашого дослідження, є практика японських дошкільних установ (за методикою Масару Ібука).

Основним положенням концепції навчання і виховання М.Ібука є всебічний гармонійний розвиток дитини за рахунок формування у дитини запасу інтелекту, починаючи з моменту її народження. Згідно з цією концепцією дитина – цілком сформована, повноцінна особистість, яку потрібно якомога більше розвивати: інтенсивно навчати і виховувати у ігровій діяльності, яку М.Ібука рівнозначно співвідносить з діяльністю дорослої людини. За його визначенням: “...будь-яка гра для дитини – праця, будь-яка праця – гра”. Саме тому, він радив педагогам не боятися пояснювати дітям дошкільного віку абстрактних понять, в контекст яких входить і полікультурна. Для успішного вирішення завдань полікультурного виховання дошкільників, він радив надавати дітям змогу якомога частіше спілкуватися, навіть, якщо це діти різних національностей: “...діти обов'язково знайдуть спільну для них мову”, – зазначає він [3, с.76]. Окрім того, важливо виховувати у дітей довіру до інших людей. На його думку за допомогою цього прийому в дітей виховується почуття толерантності і терпимості до інших людей, якщо дитина зростає у нормальному соціальному середовищі. Проте він не виключає можливості того, що дитина може розчаруватись у когось з членів суспільства. Дитина навчається бачити “тих, кому можна довіряти” і “тих, кому довіряти не слід”. Це вміння формується завдяки вихованню почуття довіри до людей, які безпосередньо оточують її та людей з інших держав.

Система освіти США – одна із найефективніших у світі. Вона характеризується низкою позитивних чинників, серед яких у руслі дослідження виступають національна диференціація, захист прав громадян різної національності. Одними із основних принципів освіти в Америці є демократизація та диференціація у навчально-виховному процесі. Під демократи-

зацією освіти США розуміється така організація навчально-виховного процесу, де партнерська взаємодія між педагогом і учнем створює умови для розкриття здібностей і талантів дитини.

Диференціація освіти є процесом, що забезпечує різноманітність форм навчання, які дають змогу максимально врахувати індивідуальні можливості, інтереси, нахили учасників навчально-виховного процесу. Ідею безперервної освіти та її диференціації досліджували сучасні американські вчені: Є.Фора, Сара Спенс-Буккок, Елен Фріді та інші [6, с.94]. Особливістю диференціації в США є диференціація за національним походженням, де власне і реалізується принцип полікультурного виховання.

Проблема полікультурності в Штатах досліджена і розроблена досить широко, що зумовлено об'єктивними суспільно-історичними умовами, адже США – країна переселенців з Ірландії, Великої Британії, Іспанії, Німеччини, Австрії, Італії, країн Африки та Азії, тобто має різноманітний склад населення.

США має значний досвід у використанні технологій полікультурного виховання, які реалізуються у дошкільних установах, дитячих таборах, у секціях для дітей дошкільного віку [7, с.85].

Закордонна практика в м.Харрісон штату Мічиган дала нам можливість простежити й проаналізувати ефективність виховних технологій полікультурного виховання в Сполучених Штатах. Нами було проведено усне опитування та анкетування, бесіди з персоналом дошкільних закладів, літніх дитячих таборів, керівників дитячих секцій з метою отримання інформації щодо технологій, які використовуються у цих установах для реалізації завдань полікультурного виховання. З отриманих даних було встановлено, що полікультурне виховання дітей дошкільного віку реалізується за допомогою різних засобів, методів, прийомів, які умовно можна поділити на дві підгрупи.

До першої групи належать усні форми роботи з дітьми (усна дитяча творчість дітей різних національностей) і реалізуються через ігри типу “Let’s get acquainted!”, “Tell me about: yourself..., country...,nation...” – “Давай познайомимось!”, “Розкажи мені про: себе..., свою країну..., націю”.

До другої групи відносяться різні види діяльності (національні ігри, мистецтво, праця) і реалізуються в різних видах діяльності, які схожі за своїми основними завданнями, а саме:

- розвинути зацікавленість у співрозмовнику іншої національності;
- дізнатись особливості географічного положення країни, до якої належить співрозмовник;
- дізнатись особливості національної культури співрозмовника;
- національні символи країни співрозмовника;

Так, наприклад, ігри можуть проводитись групами (обмін національними символами, емблемами, малюнками, що мають національний зміст та інші) та індивідуально (малювання та презентація національних символів, емблем, малюнків, що мають національний зміст та інші).

Проводяться також тематичні вечори, організують дні різноманітної національної кухні, дні національних символів, дні прапора. Всі ці прийоми, методи і форми організації роботи сприяють ефективності реалізації полікультурного виховання дітей та молоді в США. Суспільно-історичний досвід Америки у становленні полікультурного громадянина цивілізованої, високорозвиненої держави, дає нам підстави запропонувати використання американських виховних технологій для впровадження окремих технологій полікультурного становлення особистості дошкільника, за умови їх адаптації до національної системи дошкільної освіти в Україні.

Отже, методологічні і методичні аспекти полікультурної освіти, розглянуті та проаналізовані у статті, свідчать про складність і багатогранність проблеми, потребу подальшого її вивчення та апробацію виховних технологій у навчальних закладах України, з урахуванням соціокультурних умов, що становить перспективу нашого подальшого дослідження.

1. Агадулін Р. Полікультурна освіта: методолого-теоретичний аспект // Педагогіка і психологія. 2004. № 3(44). – 160 с.
2. Закон України “Про дошкільну освіту”. – К.: Дошкільне виховання, 2001. – 33 с.
3. Ибука М. Школа формирования у детей запасов интеллекта. О., 2004. – 80 с.
4. Національна доктрина розвитку освіти в Україні. – Освіта України. - №33. С.44-45.
5. Прошкурагова Г. Законодавче забезпечення дитинства // Дошкільне виховання. 2004. – №6 – С.3-4.
6. Olmsted P.P and Weikart D. P. // The future of children. Los Altos, 1995. P.98.
7. Bredekamp S. Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs. W.. 1993. – 92 p.

The problem of introducing of foreign technological innovations of multicultural upbringing of pre-school children is observed in the article, the analysis of progressive foreign pedagogical experience of realization of multicultural upbringing is made, the ways of introduction technologies of multicultural upbringing into the National system of pre-school education are represented in the article.

Key words: *Ukrainian system of pre-school education, foreign technological innovations of education, multicultural competence, foreign pedagogical experience.*

Anna Lentvorszki

A NEVELÉS-OKTATÁS-KÉPZÉS FEJLESZTÉSI LEHETŐSÉGEI TÉRSÉGÜNK MULTIKULTURÁLIS KÖZEGÉBEN

V publikációjában jellemezte a nemzeti kisebbségek, feltárta lehetőségeit az anyanyelvi felkészítését a polikulturális közegben.

Ключові слова: *меншини, полікультурне середовище, національне самоусвідомлення, концепція національної освіти, полікультурне виховання, інтелектуальне виховання, фахова підготовка національних педагогічних кадрів, навчання мови.*

A tanulmány a 2008-as év európai mottójával indít, amely így hangzik: Együtt a sokféleségben. Az Unió ezt az évet az európai kultúrák közötti párbeszéd évének jelölte. Az európai népek integrációja a kulturális sokféleség elismerését, az európaiság eszméjét, az összetartozás érzését erősíti. A nevelés-oktatás-képzési folyamatnak is ezt a multikulturális szemléletet kell tükrözni, amely törekény kompromisszumokat is jelent az asszimiláló többség és az ennek ellenálló kisebbség között.

A tanulmány bemutatja a Tessedik Sámuel Főiskola Pedagógia Kar multikulturális közegét, az interkulturális nevelés-oktatás-képzési folyamatot, amely három kisebbség (román, roma/cigány, szlovák), valamint a magyar többség hallgatóit érinti.

Motto: Együtt a sokféleségben

2008. a "Kultúrák közötti párbeszéd európai éve". Célja, hogy elősegítse a népek közötti kölcsönös megértést, közelebb hozza egymáshoz más-más kultúrákhoz tartozó nemzeteket, nemzetiségeket, kisebbségeket. A kulturális sokféleség elismerése az európaiság eszméjét, az összetartozás érzését erősíti meg. A kultúrák közötti párbeszéd európai éve jó lehetőséget nyújt arra, hogy elemezzük a kultúrák közötti kapcsolatokat, és megoldásokat találjunk a párbeszéd megvalósítására.

Európai népei nagy részének az integrációval sikerült közelebb kerülniük egymáshoz. A kulturális sokszínűség azonban kihívásokat is tartogat. Ezért is lett az év jelmondata "Együtt a sokféleségben".

Bevezetés

A jelen tanulmány is a Magyarországon élő kis létszámú nemzetiségi lét, nemzetiségi oktatás, a nemzetiségi pedagógusképzés helyzetét, történetét clemzi. Különleges hangsúlyt kap az egyre csökkenő nemzetiségi identitás megtartása, melynek egyik eszköze maga a nemzetiségi nyelv és közvetítője a nemzetiségi óvodapedagógus és tanító.

Egyre világosabb tény, hogy a magyarországi nemzetiségi anyanyelvűek létszáma drámaian csökken. Így van ez a magyarországi szlovákok és románok esetében is. A nyelvközösség létszámában megcsappan, belsőleg bomlik, fokozatosan elveszti nyelvét és identitása is elég gyenge. Ezek megóvása magától a kisebbségi közösségtől függenek, melyhez külső segítséget kell már nyújtani. A külső segítség, a nemzetiségi oktatás.

Az utóbbi évtizedben felerősödő nemzetiségi nyelvoktatás eredményezheti és támasztja alá azt a KSH adatot, amely tükrözi az anyanyelv pozíciójának csökkenését, de a nemzetiséghez való tartozást, erősödését láthatjuk.

Az adatok legtöbb esetben az anyanyelv csökkenését mutatja. Kivétel a szerb és cigány/roma kisebbség.

Örvendetes tény, hogy a nemzetiséghez való tartozást már többen vállalták, mint az előző népszámlálás idején. Kivételesen megemelkedett a német, a szlovák kisebbséget vállalók száma, de a román nemzetiség kivételével mindenütt növekedés látható.

KSH ADATOK 2001

Kisebbség	Anyanyelvet vallók		Nemzetiséghez tartozást vallók		Nemzetiségi kultúrához tartoznak 2001
	1990	2001	1990	2001	
szlovák	12 745	11 816	10 459	17 692	26 631
román	8 730	8 482	10 740	7 995	9 162
német	37 511	33 792	30 824	62 233	88 416
szerb	2 953	3 388	2 905	3 816	5 279
horvát	17 577	14 345	13 570	15 620	19 715
roma/cigány	48 072	48 685	142 683	190 046	129 259

A nemzetiségi kultúrát viszont olyan személyek is vállalták, akik a nyelvet nem anyanyelvi szinten ismerik. Valószínűleg ők azok a potenciális egyének, akik gyermekeiket már a nemzetiségi nyelvoktatás felé irányítják.

Érdeemes tanulmányozni az utolsó oszlop eredményét. Ebből kitűnik, hogy otthon vagy családi környezetben többen használják nemzetiségi nyelvüket, mint ahányan anyanyelvüknek ismerték el. Ezt az eredményt könyvelhetjük el a nemzetiségi nyelvoktatás hozadékaként.

Békés megye nemzetiségi helyzete

Tekintsünk át szűkebb környezetünk nemzetiségi helyzetét. Békés megye soknemzetiségű terület. Szlovákok, románok, szerbek, németek és romák éltek és élnek itt ma is viszonylag nagy létszámban. Szívesen tartózkodnak itt, hiszen nemzetiségi létük, tudatuk, nyelvük, szűkebb értelemben vett kultúrájuk megmaradását biztosítottak látják.

BÉKÉS MEGYEI NEMZETISÉGI LAKOSOK

	1980	1990	2001
Szlovák	7924	5070	5022
Német	301	373	964
Román	7141	5658	3233
Horvát	26	49	30
Szerb	646	436	316
Szlovén	21	9	113
Cigány/roma	961	1093	4989

KSH adatai 1980, 1990, 2001.

A 2001. év népszámlálási adatai is az országos adatokkal mutatnak párhuzamot. Viszont meg kell említeni, hogy megyénkben a szlovák és román kisebbség a meghatározó, tehát csak ezek az adatok rimolnak az országos adatokkal.

A fenti számadatokból is kitűnik, hogy merítési területünkön milyen nagy létszámban vannak jelen a román és szlovák nemzetiségű lakosok. Természetes volt tehát az a döntés, hogy az alapszintű iskolákon túl, felsőfokú illetve főiskolai szintű nemzetiségi képzést is biztosítani kell a gyermekek számára. E népcsoporthoz tartozó gyermekek nyelvi fejlesztése, nemzetiségi kultúrájuk,

identitásuk erősítése fontos feladat. Ezt a kitűzött célt teljesítik a különböző oktatási intézmények Békés megyében kezdve a nemzetiségi óvodáktól, általános iskoláktól, a középiskolákon keresztül, egészen az itt megvalósuló pedagógusképzésig.

Ismert tény, hogy a magyarországi szlovák és román nemzetiség központja megyénkben, Békéscsabán és Gyulán van. Így szinte magától következik, hogy a képzések színhelyeit is helyben kell lehetővé tenni.

A multikulturális nevelés-oktatás a TSF PFK Nemzetiségi és Kisebbségi Intézetében

Multikulturális nevelés-oktatás-képzés egyik színtere a Nemzetiségi és Kisebbségi Intézet, régebbi nevén Nemzetiségi és Kisebbségi Tanszék.

A tanszék három nyelven hat képzési formát lát el.

1. *Nemzetiségi szakirányok (szlovák, román, roma/cigány):* roma/cigány kisebbségi óvodapedagógus; roma/cigány kisebbségi tanító; román nemzetiségi óvodapedagógus; román nemzetiségi tanító szlovák nemzetiségi óvodapedagógus; szlovák nemzetiségi tanító.

A tanszéken 6 főállású oktató dolgozik, kisebbségi szakonként egy-egy főállású, és egy-egy óraadó segítségével.

Nemzetiségi szak oktatói: 1 fő minősített, PhD. fokozattal rendelkező; 2 fő doktori diplomával rendelkező; 2 fő nyelvtanár; 1 fő tantárgypedagógus.

A nemzetiségi szakirányok leírása

A nemzetiségi/kisebbségi (szlovák, román, roma cigány) óvodapedagógus és tanító képzés a képesítési követelményeknek megfelelően történik. 2007. őszétől beindíthatjuk a roma/cigány szakirány mind a két képzési formáját nappali és levelező tagozaton is.

A képzés időtartama : óvodapedagógus 6 félév; tanító 8 félév.

A képzés összórászáma: óvodapedagógus 2780 óra; tanító 3200 óra.

A nemzetiségi kisebbségi szakirányokhoz kapcsolódó plusz óraszám a képzés tartama alatt: nemzetiségi óvodapedagógus: 420 óra; nemzetiségi tanító: 660 óra.

Szakmai gyakorlat: óvodapedagógus 6 hét; tanító 8 hét, amit lehetőleg nemzetiségi óvodában, iskolában (Magyarországon) töltenek le a hallgatók.

A szlovák szakos hallgatók évente 2 hetet töltenek Szlovákiában, Losoncon szlovák nyelvű óvodai és iskolai szakmai gyakorlaton. Az itt szerzett nyelvi és gyakorlati ismeretek meghatározóak a későbbi nevelői oktatói munkájukban. A román szakos hallgatók Méhkeréken, Kétegyházában töltik román nyelvű óvodai iskolai gyakorlatukat.

A nemzetiségi óvodapedagógus és tanító képzés a 3–7 éves illetve 1–6 osztályok magyar-, és nemzetiségi nyelvű gyermekek szakszerű nevelésére készíti fel.

MULTIKULTURÁLIS TÁRSADALOM, INTERKULTURÁLIS NEVELÉS

A következő fejezetben nézzük meg, mit is jelent ez a multikulturális nevelés-oktatás, honnan ered és hogyan értelmezzük ma.

A multikulturális nevelés, olyan kulturális sokszínűséget felvállaló nevelési program, amely először az 1960-as és '70-es évek polgárjogi mozgalmainak eredményeként jött létre. Ez a program a feketéket érintette, mert ezekben az évtizedekben ők voltak a tiltakozó mozgalmak vezetői. Azt követelték, hogy az iskolák több fekete tanárt és vezetőt alkalmazzanak, hogy nagyobb ellenőrzést gyakorolhassanak a saját közösségeikben működő iskolák felett. Az iskolák, egyetemek és tankönyvkiadók számos reformot végre is hajtottak az afrikai, amerikai közösség kívánságára. A feketékkel foglalkozó tantárgy (Black Studies) választható lett sok középiskolában. számos egyetem indította be a feketékkel foglalkozó kurzusokat és programokat, több fekete tanárt alkalmaztak a középiskolákban és a felsőoktatásban, a kiadók, pedig több fekete és barna ember képét használták fel illusztrációként.

A másik értelmezés meghatározott szemléletet nyújt, amelynek formálásához az iskola ad keretet és segítséget. Ebben az értelmezésben a multikulturális nevelés azt tűzi ki célul, hogy a gyerekeket a másokkal szembeni türelemre, megértésre tanítsa, és kritikai attitűdöket alakítson ki benne a társadalommal szemben. A multikulturalizmus az oktatáspolitikára számara azt a kérdést teszi fel, hogyan fejlődjék a nevelés és a nevelésügy, amikor a kulturális és a nyelvi sokféleséggel szembesül.

A multikulturális nevelés lényege az, hogy az iskola a maga eszközeivel segítse a többséget abban, hogy megértse és értékelje a különböző kisebbségi kultúrákat, a kisebbségeket pedig abban, hogy megőrizhesse identitását, öntudattal és önbizalommal vállalja csoportját; mindkét felet pedig tegye képessé arra, hogy érdeklődéssel forduljon a másfajta kultúra, a másfajta magatartás felé, sajátítsa el az egyenrangúságon alapuló együttműködés technikáit. A multikulturális nevelésben többről van szó, mint az előítéletek elleni küzdelemről. A cél nyitott, türelmes, itthon is a világban is magabiztosan mozgó emberek nevelése.

INTERKULTURÁLIS NEVELÉS CÉLJA

• A pedagógiai munka feltételezi az emberi személyiség, a nemzeti, közösségi értékek tisztelését, ennek meg kell nyilvánulnia egyebek közt a társadalmi feszültségek eredetének, jelenségeinek ismeretében, és a problémák kezelésére irányuló felelősségteljes, tudatos feladatvállalásban.

• A tanító- és óvóképzés valamennyi területen érvényesített célja a különböző etnikai, vallási, társadalmi csoportokhoz való tartozásra visszavezethető kölcsönös idegenkedés, bizalmatlanság, elkülönülés oldására felkészíteni a hallgatókat. A kulturális sokszínűség értékékként kezelése, az idegenkedést meghaladó, megértő magatartás formálása olyan kompetenciákat feltételez, amelyek kialakítására mind elméleti, mind gyakorlati téren gazdagítja a hallgatók felkészülését.

• A képzés keretében a nemzeti, etnikai, vallási eredetű kulturális különbségekből fakadó, az óvodai és iskolai munkában is megjelenő problémákról hallgatóink további ismereteket szerezhetnek, alaposabban tájékozódhatnak azokról az eljárásokról, amelyeket sikerrel alkalmazhatnak a kölcsönös megértés és a szolidaritás fejlesztésére saját gyakorlatukban.

• A magyar közoktatásban is figyelembe kell venni, hogy a legnagyobb hazai kisebbség, a cigányság és a többségi társadalom kölcsönös kapcsolatának harmonikusabbá tétele közös érdek. A kölcsönös megértésre, együttműködésre a 3-10 éves korú gyerekek nevelésében is súlyt kell helyezni, ezért a hallgatók e tantárgy keretében tovább bővíthetik a képzés során szerzett ismereteiket a hazai cigányságról.

• A stúdium keretében a hallgatók kapcsolatot építhetnek oktatási, igazgatási, kulturális intézményekkel, egyházakkal, civil szervezetekkel, személyesen tájékozódhatnak a lokális cigány hagyományokról, szokásokról - gyakorlati kompetenciájuk fejlesztése érdekében.

• Tapasztalataikat, ismereteiket, a képzés során fejlesztett kompetenciájukat hallgatóink a gyermekek integrált nevelésében alkalmazzák. A stúdium a kisebbségi csoportokhoz tartozó gyermekeknek támaszt nyújtó, fejlesztésükre külön figyelmet fordító pedagógiai attitűd formálására irányul, ami az esélyegyenlőség előmozdítását szolgálja.

AZ INTERKULTURÁLIS NEVELÉS TARTALMA

• Kulturális sokszínűség az európai államokban, a nemzeti, vallási, kulturális heterogenitás történelmi gyökerei: migráció, hódítás, népcsoportok betelepítése, az államhatárok változása, vándorló népcsoportok, a gyarmatbirodalmak széthullása, menekültek, letelepült munkavállalók csoportjai stb.

• Tájékozódás a Magyarországon élő különböző státusú nem, vagy nem csak magyar kulturális identitású közösségekről, szervezeteikről, intézményeikről, lakóhely szerinti megoszlásukról.

• Az államok viszonya a különböző státusú nemzetiségi, vallási kisebbségek közösségeihez, tagjaihoz (asszimiláció, szegregáció, integráció, kettős identitás stb.) Álláspontok, viták a multikulturalitás és az interkulturalitás fogalmáról, a különböző kulturális hagyományú nagycsoportok együttélésének társadalom- és oktatáspolitikájáról. A magyar oktatáspolitikai irányelvei.

• A többségi társadalom tagjainak viszonya az eltérő kulturális hagyományú kisebbségek csoportjaihoz: befogadás és kirekesztés. A sztereotipizáció, az előítéletek jelenségei az ezredforduló magyar társadalmában, lehetséges okok és következmények. Az egész társadalom diszfunkcionális működése az előítéletes gondolkodásmód, magatartás következtében: kölcsönös agresszivitás, konfliktusok állandósulása az "idegenek" és a többségi társadalom tagjai között, a szociális kiszolgáltatottság halmozódása, települési szegregáció. Az előítéletek oldásának módszerei.

Lentvorszki Anna. A nevelés-oktatás-képzés fejlesztési lehetőségei térségünk...

• A befogadó, együttműködő magatartás, a kultúrák közötti kommunikáció feltételei. Az eltérő hagyományok megismerésének forrásai, módjai. Könyvtári, múzeumi és multimédiás források. Személyes ismeretszerzés, kapcsolatok építése a Magyarországon élő, a többségi társadalomtól eltérő kulturális identitású közösségekkel érdekképviselői, művelődési, egyházi, civil szervezetek, intézmények útján.

• A pedagógiai eljárások az interkulturális nevelés szolgálatában: tájékozódás a pedagógiai szakirodalomban az eredményesnek bizonyult módszerekről. Az interkulturális nevelés támogatását szolgáló jogszabályok folyamatos megismerése. A pályázati lehetőségek követése, bekapcsolódás pályázati munkába.

• Tájékozódás történelmi, néprajzi munkák, filmek, kiállítások alapján a kisebbségek történetéről, szellemi és tárgyi kultúrájáról, hagyományairól, társadalmi csoportjairól. Cigány művészek, értelmiségiek; az alkotók és alkotásaik.

• Kapcsolatok építése intézmények, egyházak, civil szervezetek közvetítésével a felsőoktatási intézmény régiójának (egy község, egy városrész) cigány családjaival. Személyes tájékozódás a kultúra, a nyelv, a hagyományok, a család és a családi nevelés néhány jellemzőjéről egy cigány családban. Szegénység és munkanélküliség a régió cigánysága körében.

• Az gyerekek integrált nevelésének tanulmányozása egy kiválasztott óvodában, iskolában. A kölcsönös megértés és együttműködés kialakítása a közös és az eltérő nyelvi, kommunikációs, életmódbeli jellegzetességek megismerésére alapján. Az együttnevelés hatékony módszerei. Konfliktusok és a kezelés lehetőségei. A szülőkkel való kapcsolat kiépítése, a segítő, közvetítő lehetőségek feltárása.

• A kisebbségi gyermekek nevelésének összetevői, módszerei a gyakorlat színterén: a cigány gyerekeknek támaszt nyújtó nevelői attitűd gyakorlása, a pedagógiai, pszichológiai kompetencia fejlesztése az esélyegyenlőség biztosítása terén.

• A tárgy előírt külső szakmai gyakorlatait:

A képző felsőoktatási intézmény környezetében élő kisebbségi gyermekek segítségével kapcsolatos tevékenységek megismerése.

- iskolák felzárkóztató, tehetségfejlesztő, művelődésszervező programjaiban való részvétel;

- a segítség egyéb formáinak feltérképezése Családsegítő Központban vagy polgármesteri hivatal szociálpolitikai osztályán, és lehetőség szerint - családlátogatással egybekötve,

- tájékozódás egyházak, civil szervezetek, egyéb intézmények segítő munkájáról.

A multikulturális oktatás azonban mindig kényes helyet foglal el az oktatáspolitikai fejlődésében. Mint említettük, az oktatáspolitikai mindentüzt elmozdult a hagyományos olvasztótégely eszményképtől az akulturáció újféle

felfogása irányába. Ettől kezdve nyilvánvaló, hogy a multikulturális nevelés kompromisszumot jelent az asszimiláló többség és az ennek ellenálló kisebbség között. Mint általában a kompromisszumok, időnként ez is csak átmeneti és törékeny (Kozma, 1993.).

Ahhoz, hogy az interkulturális nevelés sikeres lehessen, szükség van arra, hogy a társadalom alrendszereiben pozitív legyen a visszacsatolás. Fontos az iskolarendszer rugalmassága a tanárok felkészítése szemléletváltása a jó tantervek az átfogó iskolarendszer gazdag módszertan új pedagógiai szemléletek, interkulturális oktatási programok fejlesztése. A társadalom csoportjai közötti kommunikáció és különböző interakciók információáramlás szükséges. A sikeresség egyik kulcsa, hogy kialakuljon a cigány értelmiség csoportja. megerősödjön és számbelileg is növekedjen és őket mind a többség, s mind a kisebbség körében elfogadottságot kapjanak.

1. Bourdieu: A társadalmi egyenlőtlenségek újratemelődése. Gondolat Kiadó, Budapest 1978.
2. Csányi Yvonne – Perlusz Andrea. Integrált nevelés-inkluzív iskola. In: Báthory Zoltán – Falus Iván szerkesztette: Tanulmányok a neveléstudomány köréből, Osiris Kiadó, Budapest 2001.
3. Forray R. Katalin: Nemzetiségek, kisebbségek-Education, 1998. –tavasz. In: Forray R. Katalin szerkesztette: Romológia-Ciganológia-Dialóg Campus Kiadó, Budapest-Pécs 2000.
4. Forray R. Katalin – Cs. Czachesz Erzsébet – Lesznyák Márta: Multikulturális társadalom – Interkulturális nevelés. In: Báthory Zoltán – Falus Iván szerkesztette: Tanulmányok a neveléstudomány köréből, Osiris Kiadó, Budapest 2001.
5. Forray R. Katalin - Hegedűs T. András: Cigány gyermekek szocializációja- Aula, Budapest 1998.
6. James A. Banks: Nevelés és kulturális sokszínűség az Egyesült Államokban. 1993. In: Cs. Czachesz Erzsébet szerkesztette: Multikulturális nevelés, Mozaik Oktatási Stúdió-Szeged, 1998.
7. Radó Péter: Jelentés a magyarországi cigány tanulók oktatásáról, Budapest 1997. – szakértői tanulmány a Nemzeti és Etnikai Kisebbségi Hivatal számára.
8. Réger Zita: Nyelvi szocializációk és nyelvhasználat a magyarországi cigány nyelvű közösségekben. Műhelymunkák a nyelvészet és társtudományai köréből III. MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest 1987.

The study recalls the European slogan for year 2008: United by diversity. The Union has distinguished this year as the year of dialogue between European cultures. The European nations' integration enhances the recognition of cultural diversity, the idea of Europeanism, the sense of cohesion. The course of education should reflect this multicultural approach implying fragile compromises between the assimilating majority and the resisting minority.

The study presents the multicultural community of the Tessedik Sámuel College, Faculty of Pedagogy, and the intercultural educational course embracing the students of three minorities (Romanian, Roma / Gypsy, Slovakian) and the Hungarian majority

Key words: minorities, multicultural atmosphere, national self-perception, conception of the national education, multicultural education, language teaching, preparation of pre-service teachers.

ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ РАНЬОГО НАВЧАННЯ ГЛЕНА ДОМАНА В ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

У статті розглядаються особливості технології раннього навчання Глена Домана в контексті полікультурного освітнього простору. Зокрема звернена увага на методику навчання читання, в т.ч. іноземною мовою, математики, формування енциклопедичних знань з метою полікультурного виховання особистості дитини.

Ключові слова: технологія раннього навчання Глена Домана, національні меншини, національна культура, полікультурний освітній простір, етапи навчання читання, технологія формування енциклопедичних знань.

Постановка проблеми. Національно-культурна ситуація у світі, яка в наш час швидко змінюється, змушує все частіше думати про те, хто якою мовою спілкується і чому, звідки чий коріння, які народи контактували в минулому, хто з ким знаходиться в культурному спорідненні. Події недавнього часу вчать нас тому, що відносини між людьми, які спілкуються різними мовами, не такі стабільні, як здається на перший погляд. Але ж в ідеалі будь-яке виховання повинно стати поліетнічним в полікультурному просторі соціуму в добу його освітніх трансформацій. Для більшості національних меншин рідна мова є символом близькості із общиною. Це люди, у яких багато спільних інтересів, одна релігія, історія, ідеологія, а також спільні проблеми щодо навчання дітей рідною мовою.

Досвід, накопичений різними країнами з інтеграції дітей у суспільство в умовах полікультурного соціуму, засвідчує, що способи вирішення цієї проблеми неоднотипні. Іноді навчання ведеться рідною мовою, а друга викладається як окремий предмет, або навпаки. Іноді предмети гуманітарного циклу, в яких особливо яскраво представлена національна культура, викладаються двічі – на кожній з мов. Рідна мова вивчається як окрема дисципліна, а мова оточення стає не тільки об'єктом вивчення, але й засобом викладання. Пристосовуючись до іншої культури, можна навчитися дотримуватись правил співжиття й законів, пристосуватись до норм життя в чужому середовищі, але це ще не означає інтеграції в нове суспільство. Вона стає можливою тільки при дійсному вивченні мови й культури іншого народу. Соціологами доведено, що інтеграція та соціалізація в суспільство починається з відвідування дитьми дитячого садка та в сім'ї [5]. Для навчання дітей рідній та іноземній мові, сприяння ранньому розвитку існує ряд технологій, серед яких чільне місце займає технологія раннього навчання Глена Домана.

Аналіз останніх досліджень. Дослідження даної технології (Е.Ант'єс, Д.Доман, С.Лупан та ін.) свідчать, що в ранньому віці дитяча здатність сприймати інформацію абсолютно унікальна, через що у цьому віці можна вивчити не тільки рідну, а й іноземну мову, навчаючись читати. Разом з тим, у педагогічній теорії ще не знайшла глибокого висвітлення проблема щодо

використання технології раннього навчання Г. Домана з метою полікультурного виховання.

Мета нашої статті – висвітлити особливості технології раннього навчання Глена Домана в контексті її використання в полікультурному освітньому просторі.

Виклад основного матеріалу. Американський дитячий лікар і психолог Глен Доман досліджує психологію розумового розвитку дітей, є автором всесвітньо відомої серії “М’яка революція”, що охоплює книги “Як дати дитині енциклопедичні знання”, “Як навчити дитину математики”, “Як навчити дитину читати”, “Як розвинути розумові та фізичні здібності дитини” та ін. Г. Доманом створена сучасна теорія і широка практична програма раннього навчання дітей, зручна для застосування в полікультурному просторі не лише в навчально-виховних закладах, а й у домашніх умовах.

За переконанням Г. Домана, основи інтелекту, освіченості людини, життя в перспективі загалом закладаються у перші дитячі роки. Цей період є вирішальним для подальшого життя дитини, і вона вже ніколи не зможе перевершити потенціал, закладений до 5 років. Дитина долає у своєму розвитку після народження складний і тривалий шлях. Народжується вона безпорадною і вчиться користуватися своїм тілом і мозком після народження. Її мозок на момент народження подібний на чистий аркуш паперу. Від того, що буде зафіксовано на ньому на ранній стадії розвитку, залежатиме обдарованість дитини.

На думку Г. Домана, ранній розвиток дитини охоплює два аспекти: загальний розвиток; навчання читання, вивчення іноземної мови, математики, основ природничих наук, літератури, мистецтва [1].

За свідченням Г. Домана, за перші шість місяців після народження мозок досягає 50% свого дорослого потенціалу, а до трьох років – 80%. До цього віку розвивається фундаментальна здатність мозку приймати сигнали ззовні, створювати образи зовнішніх явищ і предметів та запам’ятовувати їх, тобто формується основа подальшого інтелектуального розвитку дитини.

За його переконаннями, у житті дитини найважливішими є два періоди:

1. Від народження до 1 року. У цей період дитині необхідно надати майже необмежені можливості для руху і безпосереднього дослідження об’єктів.

2. Від 1 до 5 років – формується інтелект людини. Тому дорослі повинні постійно задовольняти потребу дитини в новому матеріалі для вивчення, який вона прагне засвоїти у різних формах і особливо у мовній. Якщо в цей час дитина навчиться читати, то, на думку Домана, перед нею розкриються двері у скарбницю людських знань [3].

До 5 років дитина повинна навчатися, що зумовлено її унікальною властивістю вбирати всю інформацію з навколишнього середовища. Цю здатність дитячого мозку М. Монтесорі назвала всотуючим розумом. Володіючи такою здатністю, малюк без особливих зусиль може навчитися читати найлегшим і природним способом, говорити іноземними мовами, що особли-

во важливо для полікультурного виховання особистості. Надалі ця здатність поступово втрачатиметься. Тому саме в ранній період дитина повинна одержати всю базову інформацію. Таку особистість, на думку Г. Домана, можна вважати обдарованою, що не є метою раннього розвитку. Головне – допомогти дитині визначитися в житті, дати їй таку освіту, яка забезпечить глибокий розум, полікультурну компетентність, здатність спілкуватися з ровесниками та дорослими.

Г. Доман та його колеги – спеціалісти в галузі розвитку і раннього навчання розробили оригінальні технології навчання дітей читання, математики, а також технологію оволодіння енциклопедичними знаннями.

Технологія навчання дітей читання принципово відрізняється від загальноприйнятої. Називаючи дитину “лінгвістичним генієм”, Г. Доман переконаний, що її потрібно вчити читати не за буквами і складами, а відразу словами, оскільки це значно простіше і доступніше для дітей будь-якого віку, починаючи з 6–8 місяців. Це означає, що дитина може навчитися читати раніше, ніж говорити [2].

Ця технологія придатна і для навчання читання дітей іноземними мовами, що є важливим пріоритетом в роботі дошкільного навчального закладу полікультурного освітнього простору.

Як свідчать дослідження Г. Домана, дитина запам’ятовує певне слово, побачивши і почувши його 12–15 разів. Для цього рекомендується писати слова на смужках щільного паперу розміром 10–15 см червоними прописними буквами заввишки 7,5 см, оскільки великі букви максимально прості для зору, а червоний колір здатний привернути увагу дитини. Поступово можна переходити на чорні букви меншого розміру.

Упродовж 5–6 днів дитині показують набори слів (по п’ять у кожному), починаючи з одного набору і поступово збільшуючи їх кількість до п’яти. Кожний із них показують дитині тричі на день протягом 5 днів, кожне слово – до 1 секунди. За день проводять 15 занять тривалістю 5–7 секунд, з інтервалом не менше півгодини. Далі у кожному наборі щодня замінюють одне слово на нове.

Є 5 основних етапів навчання читання за Г. Доманом. Це: окремі слова; словосполучення; прості речення; поширені речення; книги.

Перші 15 слів, які пропонують дитині для читання, мають бути найзнайомішими і найприємнішими для неї. Як правило, це її ім’я, імена родичів, назви улюблених продуктів і видів діяльності, предметів домашнього побуту та ін. Потім дають слова, які позначають частини тіла, елементи будинку і домашньої обстановки; предмети, що належать дитині, продукти харчування тощо. Наступна група слів містить дієслова та прикметники [4].

На кожному новому етапі поступово зменшують висоту букв, дотримуючись правила, яке забороняє одночасно зменшувати розмір шрифту і збільшувати кількість слів.

Глен Доман визначає основні принципи навчання ранньому читанню:

1. Діяльність дітей має бути цікавою, результативною, спонукати дітей до запам'ятовування слів.

2. Слова для читання слід підбирати ті, що тісно пов'язані з життям. Вони мають не просто тренувати органи зору, а й закріплювати знання про довкілля.

3. Під час ігор-занять слід розвивати не лише зорову пам'ять, але й мислення, відчуття дитини й мовлення.

4. В організації пізнавальної діяльності, читанні посібників-плакатів провідна роль належить дорослому [6].

Технологію навчання дітей математики застосовують у ранньому віці (2,5–3 років) за п'ятиетапною системою: упізнавання кількості; упізнавання рівності; розв'язання прикладів; упізнавання цифр; упізнавання рівності з цифрами.

Суть технології Г. Домана найчіткіше окреслює перший етап. Для впізнавання кількості виготовляють комплект карток з червоними кружальцями, від 1 до 100. Навчання починають з карток, на яких нанесені кружальця від 1 до 5. Дитині тричі на день послідовно показують картки з кількістю кружалець від 1 до 5 і називають відповідне число. Наступного дня проводять три заняття з першим комплектом, додаючи ще один комплект – з картками від 6 до 10. Його також показують тричі на день, обов'язково перетасовуючи, щоб їх послідовність була непередбачуваною.

З першими двома комплектами заняття проводять п'ять днів, а потім у кожному комплекті щоденно одну картку змінюють на нову. Приблизно за 50 днів дитина запам'ятовує всі картки і відрізняє одну від одної [3].

Після ознайомлення з числами та їх записом у мозку дитини виникає бачення відповідної кількості кружалець, тобто вона здатна “бачити” відповідну множину, що дає змогу швидко здійснювати будь-які математичні обчислення. Ця здатність є основою особливих математичних здібностей.

Г. Доман також розробив технологію формування в дітей енциклопедичних знань, яка може успішно використовуватись в полікультурному освітньому просторі на основі подачі інформації на різних мовах. Суть її полягає у збагаченні розуму дитини різноманітними фактами, які є основою знань. За твердженням Г. Домана, існує певна аналогія між людським мозком і комп'ютером, які залежать від набору фактів, закладених у пам'ять. У комп'ютері цей запас іменується базою даних, а мозок, як висловився Г. Доман, використовує “базу знань”. Факти, які засвоюють діти, він вважає своєрідними “бітами знань”. Малюки вивчають і запам'ятовують їх значно швидше й легше, ніж дорослі. Чим менша дитина, тим легше й успішніше це їй дається. Але факти становлять лише основу знань, а не самі знання. Середній набір фактів свідчить про середнє за рівнем знання; великий набір фактів означає, що база для знань перевищує середню [3].

Технологія Домана сприяє засвоєнню дитиною десятків тисяч точних, надзвичайно цікавих фактів (“бітів знань”). Їх подають на картках розміром 30 x 30 см чітким малюнком, схемою, якісною ілюстрацією, фотографією. На

зворотному боці кожної картки розміщують пояснювальний текст, який вивчає дорослий.

Щоб зробити інформацію доступнішою для вивчення дитиною, всі галузі знань Г. Доман поділив на 10 розділів: біологія, історія, географія, математика, фізіологія людини, загальні закони природознавства, музика, мистецтво, мови, література.

Кожний розділ знання поділено на підрозділи (категорії).

Наприклад, розділ Музика. Категорія: Музичні інструменти. Ноти. Символи. Видатні композитори. Тривалість музичних інтервалів. Видатні співаки. Відомі артисти балету. Давні музичні інструменти різних народів світу. Уривки з відомих музичних творів [3].

Для зручності розподілу і вивчення матеріалу кожен розділ розбито на комплекти з 10 карток-бітів із найменуванням кожного біта на звороті. Пояснювальний текст, що характеризує конкретний біт, має відповідати таким вимогам:

- інформація в ньому повинна бути точною, тобто містити факти, а не припущення; може бути на двох мовах;
- інформація має бути зрозумілою, термінологічно точною, без двозначності;
- текст повинен бути цікавим і, по можливості, з гумором.

Наприклад:

Розділ – Музика

Категорія – Музичні інструменти.

Комплект – Струнні інструменти.

Біт – Скрипка.

Пояснювальний текст:

1. Скрипка – струнний інструмент.
2. Скрипка має чотири струни.
3. На скрипці грають за допомогою смичка.
4. Смичок виготовляють з кіньського волосся, і коли ним волять по струнах, утворюються звуки.
5. Скрипка має різні функціональні частини (перелік).
6. Струни скрипки кріплять до колок.
7. Скрипка була вперше виготовлена в Італії у XVI ст.
8. Перші скрипки використовували як народний інструмент для танцювальної музики.
9. Вперше скрипку було запроваджено в оперний оркестр Клаудіо Монтеверді.
10. Нині скрипка – важливий інструмент симфонічного оркестру: у повному оркестрі 35 скрипок.

Г. Доман рекомендує розпочинати ознайомлення з бітами знань представленням 5 різних категорій, кожна з яких містить 5 бітів знань. У перші дні слід повторювати: “Це комаха (назва)”. Згодом можна вимовляти лише найменування бітів, оскільки діти дуже швидко засвоюють правила. Кожну

категорію потрібно повторювати не менше 3 разів на день. Поступово їх кількість збільшують до 10 на день, прискорюють темп їх показу (на кожен категорію – не більше 10 секунд). Після цього в кожній категорії один біт замінюють на новий. Видалені картки кладуть у картотеку. “Життєвий цикл” одного біта – 30 демонстрацій, тобто його показують тричі на день протягом 10 днів [4].

Висновки. Отже, проблема особистісного становлення дошкільника в полікультурному просторі соціуму в добу його освітніх трансформацій потребує ефективних інноваційних технологій, однією з яких є технологія раннього розвитку Глена Домана. Зокрема, його методика навчання читанню дає можливість вивчити іноземну мову, що є пріоритетом для формування полікультурної компетентності в сім’ї та дошкільному навчальному закладі. Заслугує на увагу і його методика формування у дітей енциклопедичних знань, де подача інформації здійснюється 2-3 мовами, що є важливим у полікультурному вихованні.

За визначенням Г. Домана, це відбувається тому, що при ранньому навчанні дитини відбувається інтенсивний розвиток її головного мозку, що в кінцевому результаті визначає рівень інтелекту людини на все життя.

Перспективи подальших досліджень. Дана стаття не претендує на всебічний розгляд проблеми щодо використання технології раннього навчання Г. Домана в полікультурному освітньому просторі. Низка аспектів потребують подальших наукових розвідок, зокрема організаційно-методичні засади використання технології Глена Домана в сім’ї, дошкільному навчальному закладі, роботі сімейного педагога у контексті полікультурної парадигми виховання зростаючої особистості.

1. Доман Г. Гармоничное развитие ребенка. – М.: Аквариум, 1996. – 198 с.
2. Домен Г. Как научить ребенка читать. – М.: ООО “Изд-во “Астрель”, 2004. – 255 с.
3. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології. Навчальний посібник. К.: Академвидав, 2004. – 252 с.
4. Лупан С. Поверь в своё дитя. – М.: Эллис Лан, 1993. – 255 с.
5. Парамонова Л.А., Протасова Е.Ю. Дошкольное и начальное образование за рубежом. История и современность. – М.: Изд. центр “Академия”, 2001. – 240 с.
6. Сак Л.А., Семенова Н.М., Харчук В.В. Навчання ранньому читанню (читання за системою Глена Домана з дітьми раннього віку). Методичний посібник. – Тернопіль: Мальва-ОСО, 2004. – 56 с.

The article deals with the peculiarities of technology of Glen Doman’s primary education in the context of polycultural educational domain. Hi particular, much attention is paid to the methodology of reading study (including in a foreign language) Mathematics, formation of encyclopedic knowledge with the aim of polycultural education of a child’s personality.

Key words: polycultural educational domain, technology of Glen Doman’s primary education, methodology of reading study.

ROLA EDUKACJI W PRZYGOTOWANIU DO DIALOGU KULTUR

У статті проаналізовано зміст навчання в загальноєвропейському процесі діалогу культур. Автор подає поглиблений контекст навчання та утруднень, які виникають у ньому в умовах глобалізації на прикладі європейської цивілізації. Роль навчання та його мета полягають у формуванні основ, які будуть змінювати моральні цінності в умовах європейської унії. Спільність країн творить значораз більші можливості для безпосереднього пізнання світу, що зрештою сприяє пристосуванню дошкільної та початкової шкільної освіти до нових вимог. Формування нового поняття “європейська освіта” ґрунтується певні педагогічні засади. Завдання вчителя полягає в підготовці своїх вихованців до життя в полікультурному світі, а також до співжиття, що ґрунтується на співпраці.

Ключові слова: навчання, діалог культур, суспільна культура, цінність, концепції розвитку культури.

Temat niniejszego artykułu dotyczy dwóch zagadnień – edukacji oraz dialogu kultur. Autorka stoi na stanowisku, iż w obliczu wyzwań współczesnego świata omówienie zadań wychowania w duchu dialogu kultur staje się koniecznością.

Do rozwiązania trudnych aktualnych problemów potrzebne są wysiłki ludzi, którzy potrafią – polegając na wewnętrznym przekonaniu, że wartości, które reprezentują, są bezspornie stworzyć i rozwinąć wzory, jakie winny charakteryzować kulturę przyszłości. Niemal przy każdej debacie powraca temat szans i zagrożeń dla kultury związanych z procesem integracji europejskiej i globalizacji.

Nie ulega wątpliwości, że współczesna kultura przeżywa głąboki kryzys. Jej znamiem jest kwestionowanie wzorów realizacji człowieczeństwa związanych z pojęciem “homo sapiens”. Ich miejsce zajmują propozycje kulturowe i bardzo specyficzna hierarchia wartości. Chaos w dziedzinach kultury wynika z pomieszania pojęć, z jakimi mamy obecnie do czynienia, i w tej sytuacji trudno nie niepokoić się o ich jakość.

Zagrożenia przychodzą w formie codziennego rozmywania wartości, które przez stulecia kształtowały kulturę europejską. Sugeruje się w nich, iż o godności człowieka decydują jego wpływy polityczne i finansowe, że “mieć” jest ważniejsze od “być”, że wartość prowadzi do fanatyzmu, zaś przyjemność i konsumpcja czynią życie ludzkie pięknym i wartościowym. Celowość i kształt kultury stają się nieczytelne, występuje mylenie środków z celami i brak odróżnienia istoty dobra od dobra przyjemnościowego. Jest więc obecnie jak najbardziej stosowny czas na porządkowanie i wielką syntezę różnych nurtów występujących w kulturze, by prawda, dobro i piękno stały się wartościami naczelnymi w zjednoczonej Europie, a naród zachował tożsamość.

Zastanówmy się przez chwilę nad słowem “wartość”. Różnorodność istniejących definicji wskazuje, że ich autorzy traktują wartość bądź jako zjawisko psychologiczne, socjologiczne lub kulturowe (W. Tatarkiewicz, R. Ingarden, M. Misztal). Natomiast J. Sztumski znaczenie tego słowa ujmuje jako:

- przedmiot szanowanego lub pożądanego dobra materialnego lub niematerialnego.

- wzorzec lub model ukierunkowujący działania i sposoby zachowania się ludzi,
- przejaw stosunku podmiotu do podmiotu, który jest wyrazem jego oceny,
- kryterium oceny wszystkiego, co może być wartościowe z różnych punktów widzenia, np. naukowego, etycznego, estetycznego, prakseologicznego, umożliwiające dokonanie takich, a nie innych wyborów [5, s.15].

Autor ten uważa, iż wszystko, co istnieje w naturalnym lub społecznym środowisku człowieka, ma dla ludzi potencjalną wartość, która w określonym momencie i warunkach może się zaktualizować, tzn. znaleźć w świecie wartości uznawanych i szanowanych w danym społeczeństwie. Aktualną wartością staje się wszystko to, co zyskuje szczególne uznanie człowieka lub ludzi w danym momencie ze względu na jego lub ich potrzeby egzystencjalne, poznawcze, estetyczne.

Interesująca wydaje się również koncepcja M. Gogacza, który pisze: “Wartości nie powstają w odniesieniach człowieka do wytworów, do kultury. W takich odniesieniach powstaje wiedza, a nie wartości. Wartości powstają w odniesieniach ludzi do ludzi. [...] dotyczą człowieka [...] są mu potrzebne [...] stanowią cele i zadania ludzi [...] powstają w łączących ludzi relacjach. To relacje są różnorodne. Takie, jak wartości” [1, s.92–93]. Wyszczególnia on trzy podstawowe wartości wynikające z relacji łączących ludzi. “Jeżeli więc wartości powstają w obszarze podstawowych relacji łączących osoby, jako wnoszone w człowieka skutki tych relacji, podtrzymywane w trwaniu dzięki naszemu ich rozumieniu i decyzji, aby człowiek oddziaływał na nas i radował nas swym istnieniem, prawdą i dobrem, to trzeba zgodzić się, że można wyróżnić trzy podstawowe wartości: miłość, wiarę i nadzieję. Ich nosicielem jest człowiek” [1, s.94]. Ten tok rozumowania prowadzi autora do sformułowania własnej definicji wartości. Brzmi ona: “Wartość jest trwaniem skutku przyczynowego w człowieku przez podstawowe relacje, łączące go z ludźmi, gdy swym rozumieniem i decyzją człowiek zabiega o trwanie w tych relacjach jako celu i zadania. To więc, co akceptowane i rozpoznane, trwa dalej, jest wartością: quod intellectum et approbatum continua” [1, s.94]. Trwa, gdy chroni je rozumienie i decyzja.

Konsekwencją tak pojmowanej wartości są jej pochodne: wiedza, sprawiedliwość, pokój, a także:

- potrzeba bycia wśród ludzi, współobecności w rodzinach, narodzie, świecie,
- ochrona rodziny, godne warunki życia: zdrowie, bezpieczeństwo, praca rozwijająca intelekt i wolę,
- dostęp do źródeł wiedzy, tworzenie nauk,
- prawo do odpowiedzialności za naród, kraj, świat,
- ochrona wybranych przekonań światopoglądowych, przekonań religijnych,
- prawo do własnego życia emocjonalnego, społecznego,
- służba ludziom potrzebującym pomocy, dobroci, przyjaźni,
- stała życzliwość, pokojowość.

To te właśnie prawdziwie ludzkie wartości czynią z kultury podstawę wartości humanizmu. Humanizacja kultury polegać musi zatem na traktowaniu człowieka jako osoby, a rzeczy jako wytworzonych przez człowieka dzieł kultury.

Godność osoby ludzkiej, wartość ludzkiego życia ma podstawowe znaczenie w refleksjach nad rolą kultury w przyszłości człowieka i świata. Zachodzi konieczność zrozumienia sposobów myślenia i odczuwania innych, sobie współczesnych ludzi oraz tego, jak wyrażają się oni we własnych kulturach. Wzajemne ubogacenie rozmaitych kultur w ramach łączności z innymi cywilizacjami ma podstawowe znaczenie w idei dialogu kultur.

Idea dialogu kultur, zakładająca współpracę oraz wzajemny szacunek dla tożsamości, przekonań, życia od dawna inspirowała teorię i praktykę pedagogiczną. Określenie to po raz pierwszy sformułowano w programie UNESCO, zwanym Światową Dekadą Rozwoju Kulturalnego, proklamowanym na lata 1988 – 1997. Program Dekady obejmował realizację zadań także w dziedzinie edukacji. Wskazywał między innymi na konieczność przygotowania młodzieży do dialogu interpersonalnego, umiejętności życia we wspólnocie. “Kulturowa misja edukacji to hasło zespalające program rozwoju kultury z nowym programem edukacyjnym. Miałyby ona wyrażać się w wielorakim umacnianiu roli czynnika ludzkiego, ludzkich sił kreacyjnych, pogłębianiu wrażliwości ludzi na bogactwo ogólnoludzkiego dziedzictwa kultury, rozwijaniu ciekawości świata, kształtowaniu postaw otwartych, umożliwiających dialog, porozumienie i współdziałanie” [6, s.73].

Wejście Polski do Unii Europejskiej i otwarcie granic stwarza coraz więcej możliwości bezpośredniego poznawania świata, a więc nowych ludzi, kultur, zwyczajów. Wiąże się to z koniecznością przystosowania współczesnej edukacji do wyzwań, które stawia przed młodym pokoleniem aktualna sytuacja polityczno-społeczna. Pojawiło się pojęcie “edukacja europejska” i związane z nią konsekwencje pedagogiczne. Z metodycznego punktu widzenia w edukacji europejskiej powinny być obecne cztery równorzędne elementy:

- uczenie o Europie – nauka historii kontynentu, rozwoju idei europejskich, eksponowanie kultury ogólnoeuropejskiej będącej fundamentem rozwoju kultur narodowych, ukazanie roli chrześcijaństwa,
- uczenie o integracji europejskiej – ukazanie procesów integracyjnych w perspektywie historycznej, informacja o instytucjach europejskich, przedstawienie funkcjonowania Unii Europejskiej,
- europejskie myślenie – czyli nauka o fundamentalnych wartościach i zasadach, na których oparta jest Europa,
- europejskie kompetencje – będące narzędziem niezbędnym do funkcjonowania w Europie (znajomość języków obcych, umiejętność korzystania z technologii informacyjnej).

Realizacja tak wyprowadzonych założeń powinna w efekcie doprowadzić do wykształcenia u wychowanków cech będących wzorem ideału wychowania. Wymienić tu należy:

- wychowanie do demokracji i obrony praw człowieka,

- wychowanie w duchu tolerancji,
- budowanie dialogu, otwarcie na innych, przygotowanie do różnorodności kultur.

Drogą zmierzającą do osiągnięcia wymienionych celów powinna stać się edukacja oparta na czterech fundamentalnych zasadach: uczyć się, aby wiedzieć, uczyć się, aby działać, uczyć się, aby żyć wspólnie, uczyć się, aby być. Można śmiało powiedzieć, że największe wyzwanie współczesnej edukacji dotyczy zasady trzeciej i czwartej. Uczyć się, by zdobywać umiejętności angażowania się we wszystkie wspólne działania, rozumienia drugiego człowieka i dostrzegania współzależności oraz zdobywania umiejętności samodzielnego i krytycznego myślenia, zdolności do niezależnych sądów i umiejętności decydowania o słuszności podejmowanych działań poprzez kształtowanie wyobraźni i kreatywności.

Aby zapewnić pełny i właściwy obraz świata, aspekty współczesnej edukacji powinny zawierać się w trzech kategoriach:

- nauczanie o ... (czyli dostarczanie podstawowej wiedzy na temat Europy i świata z uwzględnieniem polityki globalnej i lokalnej),
- nauczanie w ... – (czyli kształtowanie podstawowych umiejętności potrzebnych młodym Europejczykom),
- nauczanie dla ... – (czyli przygotowanie młodych ludzi do ciągłych kontaktów i pracy z innymi ludźmi).

Wśród kluczowych kompetencji, w które powinien być wyposażony młody człowiek, znajdują się: współpraca w zespołach, rozwiązywanie problemów, sięganie do różnych źródeł wiedzy, podejmowanie odpowiedzialności, zauważanie związku między przeszłością a teraźniejszością, radzenie sobie z niepewnością i złożonością świata oraz świadomość kulturowa.

Centralną postacią każdego systemu oświatowego jest osoba nauczyciela. To od niego zależą ostateczne efekty różnorodnych oddziaływań szkoły skierowanych w stronę uczniów. Od nauczyciela zależy również powodzenie reform oświatowych i programów doskonalenia systemu oświaty [4, s.8]. W Karcie Nauczyciela czytamy: „Nauczyciel obowiązany jest rzetelnie realizować zadania związane z powierzonym mu stanowiskiem oraz podstawowymi funkcjami szkoły: dydaktyczną, wychowawczą i opiekuńczą; wspierać każdego ucznia w jego rozwoju oraz dążyć do pełni własnego rozwoju osobowego. Nauczyciel obowiązany jest kształcić i wychowywać młodzież w miłowaniu Ojczyzny, w poszanowaniu Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, w atmosferze wolności, sumienia i szacunku dla każdego człowieka, dbać o kształtowanie u uczniów postaw moralnych i obywatelskich zgodnie z ideą demokracji, pokoju i przyjaźni między ludźmi różnych narodów, ras i światopoglądów” [3].

Wykonywanie każdego zawodu wymaga posiadania przez człowieka określonych predyspozycji psychicznych, wiedzy, oraz umiejętności praktycznych. Składają się one na kształt jego uprawnień, kompetencji do wykonywania danej pracy. W przypadku, gdy mówimy o zawodzie nauczyciela, jakość i zakres tych kompetencji jest szczególnie ważna, ze względu na ogromną odpowiedzialność

zawodową. Chodzi tu o wyniki pracy uczniów, których ma przygotować do spełniania różnorodnych ról. Inną stroną tej odpowiedzialności jest sprostanie wymaganiom społeczeństwa odzwierciedlonych w programach nauczania, ideologiach edukacyjnych, czy prawie oświatowym. W pracy pedagogicznej nauczyciel musi łączyć indywidualny wymiar kształcenia z jego aspektem społecznym. Kompetencje nauczyciela, na które składają się wiedza, umiejętności i postawy, są więc wypadkową wykształcenia, talentu, zdolności, motywacji, aktywności własnej i doświadczenia.

Współczesny świat stawia przed nami coraz większe wymagania. Dotyczą one również zawodu nauczyciela. Nowoczesny nauczyciel, wg W. Goriszowskiego, to osoba posiadająca odpowiednie wykształcenie, biegle posługująca się komputerem, korzystająca z technicznych środków komunikacji, władająca w mowie i piśmie co najmniej dwoma językami europejskimi, znająca elementy współczesnej oświatowej polityki europejskiej i społecznej [2, s.17].

Zadaniem nauczyciela jest więc przygotowanie swoich wychowanków do życia w wielokulturowym świecie, do współżycia nastawionego na współpracę, a nie agresję, pogardę i walkę. Konieczne więc jest coraz głośniejsze mówienie o edukacji międzykulturowej i przygotowaniu do dialogu kultur, tak by Polak znaczyło też obywatel świata. Odpowiednio przygotowani nauczyciele mogą zmienić dotychczasowy sposób myślenia człowieka o sobie i świecie na rzecz jedności ludzi ponad podziałami przy jednoczesnym poszanowaniu różnic. Ucząc i akceptowania odmienności, tolerancji i poszukiwania własnej tożsamości w spotkaniach z innymi ludźmi i kulturami otwierają młode pokolenie na innych – uczą dialogu kultur.

- 1 Giogacz M., Ku etyce chronienia osób wokół postaw etyki, Warszawa 1991.
- 2 Goriszowski W., O intensyfikację działań nauczycieli i wychowawców w aspekcie paradygmatów Unii Europejskiej, „Nauczyciel i Szkoła” 2/2002.
- 3 Karta Nauczyciela, Dziennik Ustaw z 1997r.
- 4 Pielachowski J., Nauczyciel i jego warsztat pracy, Poznań 1995.
- 5 Szumski J., Społeczeństwo i wartości, Katowice 1992.
- 6 Wojnar I., Kulturowy wymiar edukacji, w: Budowa środków zaufania międzynarodowego zadaniem kultury I Międzynarodowe Interdyscyplinarne Sympozjum – Opole 1992

Artykuł dotyczy roli współczesnej edukacji w ogólnoeuropejskim procesie dialogu kultur. Autorka włącza się w nurt rozważań w aspekcie edukacyjnym na temat wynikających z procesu globalizacji szans i zagrożeń dla kultury. Propagowany w kulturze relatywizm zagraża wartościom, które przez wieki tworzyły cywilizację europejską. Rolą edukacji jest zatem wzmocnienie wysiłków mających na celu kształtowanie takich postaw, które wzmocnią w jednoczesnej Europie znaczenie najważniejszych wartości moralnych. Wspólna Europa stwarza coraz więcej możliwości bezpośredniego poznawania świata, co wiąże się z koniecznością przysposobienia współczesnej edukacji do nowych wyzwań. Pojawienie się pojęcia „edukacja europejska” wywołuje określone konsekwencje pedagogiczne. Zadaniem nauczyciela jest więc przygotowanie swoich wychowanków do życia w wielokulturowym świecie, do współżycia nastawionego na współpracę.

The article treats about the function of present education within European cultures dialogue. The author tries to estimate from the educational point of view what are the chances and threats that culture has and that are arising from the process of globalization. Relativism that is being propagated within the culture threatens the values that have been creating European civilization for centuries. The function of the education is to strengthen the efforts in order to create certain attitudes that would reinforce the most important ethical values in the Europe. United Europe creates more and more possibilities to experience the world directly. Such a fact creates a need for adjusting present education to new challenges. The new "European education" term calls forth certain pedagogical consequences. Teacher's task is to prepare ones wards to live in multicultural world and to life that would be directed at co-operation.

Key words: education, dialogue of cultures, public culture, value, concepts of development of culture.

УДК 373.3(438)

ББК 74.04(4/8)

Микола Поп'юк

ЕКОЛОГІЧНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК УМОВА ГОТОВНОСТІ ДО ШКОЛИ У КРАЇНАХ ВИШЕГРАДСЬКОЇ ЧЕТВІРКИ

У статті проаналізовано процес екологічного виховання у дошкільній і початковій освіті Польщі, Чехії, Словаччини та Угорщини. Висвітлено можливість використання кращого педагогічного досвіду в умовах сучасної української школи першого ступеня.

Ключові слова: екологічне виховання, зарубіжний педагогічний досвід, дошкільна освіта, початкова освіта.

Досягати успіху в екологічному вихованні дітей дошкільного віку можна тільки за умови, коли є теоретична, практична і методична підготовка вихователів дошкільних закладів. Еколого-професійний світогляд майбутніх спеціалістів повинен формуватися шляхом екологізації всіх циклів навчальних дисциплін.

Мета дошкільної освіти у галузі "Природа" – створити сприятливі умови для становлення у дошкільників компетентності в цій сфері життєдіяльності, сформувати значення екологічної культури, наукового світобачення та екологічно дошкільної поведінки. Сучасне наукове бачення світобудови дає можливість розглянути живі організми як складові біосфери та по новому розглянути основні змістові лінії Базового компонента: "Природа планети Земля" і "Природа Космосу" [4].

Робота в дошкільних навчальних закладах дозволила створити модель технологічного процесу, мета якого – формування екологічної культури дошкільників. Ця модель включає в себе низку модулів, які мають загально-розвиваюче значення. Її можна використовувати в роботі з дітьми різного віку, у тому числі й молодшого шкільного. До них належать: цикли спостережень за стаціонарними мешканцями живого куточку і майданчика дитячого садка; спільна діяльність вихователя з дошкільниками, направлена на створення і підтримку необхідних, екологічно значущих умов для "мешканців"

Поп'юк Микола. Екологічне виховання дітей дошкільного віку як умова готовності...

куточка природи; систематичне моделювання в спеціальних календарях тривалість протікання змін, які відбуваються в природі, пов'язаних з сезонними явищами, ростом і розвитком рослин і тварин; доступні за змістом та соціально значущі екологічні акції; спільне виготовлення книг за літературними творами (вихователів з дітьми); різні типи екологічних знань.

Екологічна освіта за рубежем почала активно розвиватися на початку 1970-х років. Поштовхом до її поширення послужувала міжнародна конференція з проблем раціонального використання і охорони ресурсів біосфери, яка відбулася 1968 року в Парижі.

Історичний внесок у міжнародний рух педагогів за охорону довкілля зробили освітяни з країн Східної та Центральної Європи. Педагоги і науковці з Польщі, Чехії, Словаччини, Угорщини, України та інших країн взяли активну участь у міжнародних нарадах з питань екологічної освіти, працювали в комітетах і комісіях спеціалізованих програм, що функціонують у межах таких міждержавних установ, як ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, Міжнародна програма з питань навколишнього середовища, МПОНС (Міжнародна програма з освіти у галузі навколишнього середовища) [1, с.68].

Екологічне виховання у початковій школі України визначається такими документами, як Базовий навчальний план початкової школи (2005), Проект Міністерства освіти і науки України "Рівний доступ до якісної освіти" (2005), Концепція екологічної освіти України (2001).

Головна увага у процесі екологічної освіти учнів початкової школи країн Вишеградської четвірки приділяється вихованню у школярів такої культури поведінки у навколишньому середовищі, яка б не входила у суперечність з правовими нормами регулювання взаємодії людини з довкіллям, охорони її здоров'я. Дотримання екологічно спрямованих законів, постанов, наказів, розпоряджень відбиває громадянське самопочуття особи. Воно є показником її загальної та екологічної культури [5, с.58].

Одне із завдань екологічного виховання у початковій школі Польщі, Чехії, Словаччини та Угорщини спрямоване на формування аксеологічних знань. Педагоги країн Східної та Центральної Європи вважають, що ціннісно орієнтовані знання становлять собою один із найважливіших компонентів у системі екологічної підготовки школярів, оскільки вони сприяють усвідомленню універсальної цінності й життєвої значущості природи для людини. Опанування ними має велике значення для розуміння того, що природа є незамінним джерелом добробуту людини, забезпечення її матеріальних благ. Будь-яка діяльність у природному середовищі мусить бути виваженою, обміркованою, далекоглядною з точки зору прогнозування можливих наслідків (позитивних чи негативних) для довкілля. Звідси – вміння правильно оцінювати екологічну ситуацію, що становить дуже важливу частку в загальній системі екологічної підготовки молодших школярів. У свою чергу це вимагає такої організації навчально-виховного процесу з питань екології, яка б забезпечувала розвиток розумових сил учнів через розв'язання різноманітних завдань екологічного характеру. Наприклад, моніторинг за якістю води.

повітря у місцевості особистого проживання, підготовка пропозицій або безпосередня участь у заходах щодо захисту або збереження ендемічної флори і фауни тощо. Аналізуючи конкретну екологічну ситуацію, учні набувають досвід здійснення логічних операцій, вичленяючи найбільш значущі елементи проблеми, які її складають [2, с.21].

Це своєю чергою допомагає краще розібратися в сутності самої проблеми, що виникла, побачити співвідношення її частин у цілому і таким чином ухвалювати рішення, які допомагають ефективному розв'язанню екологічної проблеми, а також спираються на такі ціннісні настанови, які би відповідали інтересам суспільства. До таких належить піклування про санітарно-гігієнічний стан довкілля, його відповідність до забезпечення здорового способу життя, збереження багатства та різноманітності природи, усвідомлення того, що воно є не тільки джерелом матеріального добробуту людини, але й надихає на відчуття і розуміння її краси, художніх та естетичних достоїнств. У зв'язку з цим стає необхідним розв'язання завдань, пов'язаних із розвитком афективної сфери психіки учнів, інтеріоризації знань аксеологічного характеру, тобто переходу її в особисті переконання і культуру поведінки [1, с.59]. Таким чином, мова йдеться про культуру совісті особистості як запоруку відповідального ставлення до навколишнього середовища. Отже, емоційна розвиненість особи учнів створює умови для їх духовного становлення, сприймання гуманістичних ідеалів і цінностей (бажання робити добро, відчуття милосердя, стурбованість за долю живих творинь, альтруїзм тощо) як особисто значущих.

Завдання екологічної освіти мають комплексний, інтегрований характер. Вони тісно пов'язані одне з одним і спрямовані на досягнення головної мети навчально-виховного процесу з охорони навколишнього середовища – формування екологічно відповідальної людини, яка вболіває за стан довкілля на національному і глобальному рівнях, розуміється в проблемах навколишнього середовища, знає, як і що робити для їх розв'язання, вміє цінувати життя і бути внятною за можливість скласти його частку [7, с.127].

Педагоги країн Вишеградської четвірки багато уваги приділяють розробці дидактичних засад екологічної освіти, що складають її зміст, організацію та здійснення відповідного процесу навчання в школі. Пошуки вихідних основ сприяли розробці узагальнюючих принципів положень екологічної освіти, які відповідають сучасним світовим вимогам до конструювання змісту цієї галузі педагогічної теорії та практики. У своїх пошуках освітяни країн Східної та Центральної Європи спиралися на міжнародний досвід у справі екологічної освіти (постанови та рекомендації міжнародних конференцій, нарад, семінарів різного рівня під егідою ЮНЕСКО-ЮНЕП: регіональних, транснаціональних, міжурядових тощо). Це надало можливість корегувати підходи до обґрунтування принципів положень із урахуванням як міжнародних напрацювань у цьому напрямку, так і власних пошуків, спираючись на національні традиції педагогічної науки та практики. Отже, принципи екологічної освіти узгоджуються значною мірою із загально визна-

ними дидактичними принципами в сучасній педагогіці більшості країн світу і в той же час віддзеркалюють специфіку екологічної освіти. Таким чином, принципи екологічної освіти випливають із мети і змісту шкільного навчально-виховного процесу, спрямованого як на розв'язання загальноосвітніх, так і безпосередньо завдань, пов'язаних із екологічною підготовкою учнів [6, с.3].

Мета й завдання екологічної освіти у початковій школі Польщі, Чехії, Словаччини та Угорщини спираються на низку принципів положень, серед яких можна визначити найбільш загальні, котрі отримали визнання в педагогіці цих держав. Це – інтегративність, міждисциплінарність, прогностичність, систематичність і безперервність екологічної підготовки [6, с.4].

Розглянемо один із основних принципів екологічної освіти у початковій школі держав Вишеградської четвірки. Принцип інтегративності виступає як єдність навколишнього світу, що становить нерозривний зв'язок усіх його елементів, взаємозумовленість усіх процесів та явищ, що відбуваються в ньому. При цьому навколишнє середовище сприймається як цілісна, взаємозв'язана, еволюційно збалансована система, де людина виявляє себе у двох властивостях одночасно: і як залежна біологічна одиниця, і як активний і геохімічний агент її перетворення. В екологічній освіті принцип інтегративності спрямований на те, щоб забезпечити розуміння вихованцями нерозривності усіх складових частин природного середовища та елементів, що його утворюють. Усвідомлення дітьми органічної єдності всього, що складає життя і умови його функціонування, за думкою провідних фахівців країн Східної та Центральної Європи допоможе майбутнім дорослим громадянам керуватися у практичній діяльності науково виваженими положеннями про те, що "все пов'язане з усім" [1, с.58].

Тому екологічна освіта повинна бути організована таким чином, щоб забезпечити оволодіння дітьми знаннями про цілісність навколишнього середовища і необхідність спиратися на них у стосунках з природою як запоруку від можливих екологічних негараздів. При цьому особливо важливого значення набуває розуміння тієї істини, що людина становить органічну частку природної системи і є виявом її еволюції. Відповідно вона фізично пов'язана з природою і залежить від неї. В той же час життєдіяльність та існування людини зумовнюються соціальною організацією, яка своєю чергою істотно впливає на стосунки людини з природою. "Людина використовує природні елементи для свого матеріального забезпечення. Природа надає людині змогу для її соціальної самореалізації, задоволення постійно виникаючих потреб" [7, с.130].

Тенденція такого розвитку залежить безпосередньо від соціального прогресу, який на сьогодні вже не уявляється без вдосконалення відносин з природним середовищем, дбайливим ставленням до природних багатств. Отже, важливим моментом у розумінні учнями інтегративної організації світу є відображення в екологічній освіті постулату про універсальну цінність природи для людини, яка потребує комплексного підходу до збереження, екологічно доцільних дій. Відповідна поведінка у навколишньому середовищі

грунтується, перш за все, на усвідомленні того, що все в довкіллі взаємопов'язане і не можна безкарно руйнувати будь-який елемент природи, незважаючи на інші.

У практиці шкільної екологічної освіти принцип інтегративності реалізується в двох основних напрямках: а) через узагальнення знань сучасної екології, відповідно до специфіки того предмету, в якому вони відбиваються в окремо виділеному розділі тощо; б) через створення спеціалізованих інтегрованих навчальних дисциплін на кшталт “Охорона та формування навколишнього середовища” (Польща) [6, с.4]. Інтеграція екологічних знань може здійснюватися як на внутрішньо-предметних, так і міжпредметних засадах.

На нашу думку, сучасні масштаби екологічних змін створюють реальну загрозу для життя людей. Забруднення атмосферного повітря у багатьох містах України досягло критичного рівня. Саме тому ми вважаємо, що вивчення та застосування кращого педагогічного досвіду з екологічного виховання в державах Вишеградської четвірки є актуальним для української початкової школи.

1. Червонецький В. В. Екологічна освіта учнів в школах країн Східної та Центральної Європи – Донецьк: Юго-Восток. 1998. – 285 с.
2. Лавриненко Н. Реформування освіти в європейських країнах за умов їх інтеграції // Шлях освіти - 2000. №2. С. 20-24.
3. Рішення Міністерства освіти і науки України “Про концепцію екологічної освіти в Україні” від 20.12.2001. - www.osvita.irpin.com/viddil/v5/d33.htm.
4. Сучасні підходи до формування екологічної культури педагогів в дитячих навчальних закладах: <http://conference.mdpu.org.ua>.
5. Червонецький В. Тенденції у визначенні методів екологічної освіти в школах країн Східної та Центральної Європи: проблеми теорії та практики // Рідна школа. – 2004. – №4. – С. 57–59.
6. Elzbieta Buchcic Molgorzoto, Grodzihska-Jurczak Environmental Education in Polish Primary Schools – March 08, 2005, Warszawa: Zeszyty Naukowe, 5 p.
7. Suska-Wróbel, R. (2002) Bioroznorodność w wybranych programach nauczania przyrody w szkole podstawowej. In D. Cichy (ed.) Environmental Education - Its Principles and Reality After the School Reform (pp. 125-132). Warszawa: Zeszyty Naukowe PAN 31.

In the article the process of ecological education is analyzed in preschool and primary education of Poland, Czech Republic, Slovakia and Hungary. Possibility of the use of the best pedagogical experience is reflected in the conditions of modern Ukrainian school of the first degree.

Key words: ecological education, foreign pedagogical experience, preschool education, primary education.

KOMPETENTNY NAUCZYCIEL DO EDUKACJI WIELOKULTUROWEJ W PRZEDSZKOLU

Соціально-культурні зміни мають тенденцію створювати безконфліктний світ

З раннього віку доцільно забезпечувати полікультурне виховання різними чинниками. Якість виховного процесу узалежнена від умінь і творчості педагога, який повинен комплексно впливати на кожну особистість. Статтю написано на основі опрацювання літературних джерел, власних суджень і викладацького досвіду.

Ключові слова: проєвропейські стандарти освіти, модель полікультурного виховання в дитячому садку, навчання і удосконалення викладацької діяльності.

Swobodne migracje ludności oraz rozwój środków komunikacji społecznej w Europie i na całym świecie stały się rzeczywistością. Przemiany społeczno-kulturowe zmierzają do utworzenia świata bez podziałów. Aby wspólne życie odbywało się harmonijnie, koniecznością staje się zorganizowanie właściwego procesu kształcenia i wychowania młodego pokolenia. Jednym z nowych wyzwań to - edukacja wielokulturowa, polegająca na przygotowaniu dziecka, między innymi do:

- rozumienia innych kultur oraz udzielaniu pomocy wychowankowi w określaniu własnego miejsca wśród nich;
- zdolności poznawania i ciekawości wobec różnorodności kultur, jakie nas otaczają;
- współzycia nastawionego na współpracę a nie na agresję, pogardę i walkę;
- życia w świecie wielokulturowym.

We współczesnej dobie trudno wyobrazić sobie przygotowanie jednostki do życia w zróżnicowanym świecie bez edukacji wielokulturowej. Czy rozpoczyna ją od edukacji przedszkolnej? Tak, ponieważ trudno zmienić ludzi dorosłych już ukształtowanych. Słusznie wypowiada się P. Barczyk, iż nadzieję na powodzenie w budowaniu wspólnego świata bez konfliktów i barier należy wiązać z edukacją najmłodszych [2, s.116]. Funkcjonowanie jednostki w duchu wzajemnej życzliwości, dialogu, altruizmu nie są ani wrodzone, ani dane człowiekowi – nabywa się je przez całe życie. Wiek przedszkolny i wczesnoszkolny, to okresy decydujące o kształcie osobowości dojrzałego człowieka. Ciągłe poszukuje się nowych i lepszych rozwiązań organizacyjnych, by na wszystkich szczeblach kształcenia i wychowania młodego pokolenia realizować założenia edukacji wielokulturowej. Inspiracją do poszukiwań są pytania: jak organizować proces tego rodzaju edukacji, jakie cele mają sobie wyznaczać pedagodzy, jakie i w jaki sposób przekazywać treści, wreszcie, jak kształcić i doskonalić nauczycieli, by byli jak najlepiej przygotowani do zawodu we współczesnym i przyszłym świecie.

Trendy proeuropejskie w edukacji i rola nauczyciela

Działaniom oświatowym związanym z przygotowaniem społeczeństwa do życia w warunkach społecznych, pozbawionych dyskryminacji i konfliktów narodowościowych, dużą uwagę poświęciły władze europejskie. Nowy model kształcenia i wychowania stał się priorytetowym tematem procesu integracji wszystkich narodów. W płaszczyźnie oświatowej kierunki zmian zmierzają do:

- równości szans edukacyjnych,
- poprawy jakości kształcenia,
- nowego modelu nauczyciela,
- europejskiego ideału wychowania [5, s.136].

Równość szans edukacyjnych w polityce oświatowej rozumiana jest jako problem integracji dzieci emigrantów oraz uczniów niepełnosprawnych w struktury szkolnictwa powszechnego oraz jako walka przeciwko wszelkim formom dyskryminacji, nie tylko narodowościowej. Mocą prawa wspólnotowego, zawartą w dyrektywie nr 77/486 postanowiono zapewnić:

- równość dostępu do nauki i szans edukacyjnych dla dzieci innych narodowości,
- bezpłatną, intensywną naukę języka państwa przyjmującego,
- kształcenie i doskonalenie zawodowe nauczycieli pracujących z dziećmi emigrantów,
- zachowanie odrębności językowej i kulturowej przez zapewnienie nauki religii i języka ojczystego [5, s.137].

Europejskim ideałem wychowawczym stała się edukacja dla pokoju, zgodna z europejską konwencją praw człowieka.

Modelem współczesnego europejskiego nauczyciela jest “mieć wykształcenie akademickie, umieć uczyć innowacyjnie, a równocześnie być zdolnym do kształtowania tej umiejętności u swoich uczniów; sprawować nie tylko funkcję kształceniową, lecz również opiekuńczą i koordynacyjną; szybko i racjonalnie reagować na wszystko co postępuje i twórcze” [9, s.186].

Zmieniła się radykalnie funkcja nauczyciela, która w ujęciu historycznym wydaje się być niezmienna, lecz koniecznością jest jej zmiana do wyzwań tej epoki.

W literaturze podkreśla się, że nauczyciel to zawód szczególny, którego nie da się porównać z żadnym innym. Od kunsztu nauczyciela i jego mądrości zależy droga życiowa dziecka, jego wszechstronny rozwój, miejsce i rola w życiu oraz szczęście osobiste każdego dziecka. Tego, które mieszka i edukuje się w swoim kraju i tego co w obcym. Nauczyciel, to “(...) człowiek niewzruszonych zasad i szerokich horyzontów, to jednostka wysoko niosąca posłannictwo mistrza, to uczonej w swojej specjalności i wielki znawca dusz młodzieży” [6, s.148]. Zawsze oczekiwano się i oczekuje od nauczyciela, aby wykorzystywał w swojej pracy najnowsze osiągnięcia nauk pedagogicznych, które pomogą dziecku opanować wiedzę, umiejętności i sprawności przydatne we współczesnym oraz przyszłym, dorosłym życiu. Przede wszystkim wychowawca ma pomóc w wyborze hierarchii wartości oraz ukształtować postawy, które pozwolą każdemu dziecku samorealizować się i doskonalić przez całe życie, gdziekolwiek go losy rzucą. Istnieje przekonanie, że w zawodzie nauczycielskim nie wystarczy odpowiednia wiedza i przygotowanie pedagogiczne, lecz zawód określa się mianem służby nauczycielskiej. Wychowawca oddając posługę dziecku – służąc najbardziej bezbronnemu i słabemu, ochrania je, walczy w jego imieniu jako jego rycerz, to

Banaszkiewicz Teresa. Teacher's competences to the multicultural education in the kinder...

też musi być czymś więcej niż sobą [3]. I tak być powinno zawsze, dopóki na ziemi będzie dziecko i nauczyciel.

Współczesny nauczyciel to nie sędzia- arbiter, ale przewodnik i organizator procesu edukacji dziecka - jako czynnego uczestnika i współtwórcy. Pedagog ma stać się doświadczonym doradcą kontrolującym poprawność i stopień zaawansowania dziecka w edukacji. Jego wiedza, umiejętności pedagogiczne i doświadczenia życiowe oraz kultura osobista stanowią o jakości procesu edukacyjnego młodego pokolenia.

W dobie nam współczesnej od nauczyciela oczekuje się przewartościowań zarówno w sferze myślenia, jak i praktyki. Cechy takie jak “(...) niezależność myślenia i poglądów, otwartość i krytycyzm, zdolność do refleksji nad doświadczaniem własnym i innych ludzi” [11, s.95] winien kształtować w sobie i u wychowanków. Organizując edukację wielokulturową nauczyciel staje się projektantem i wykonawcą [8, s.175], który sam ma chcieć poznać i rozumieć kulturę innych narodów, aby przygotować wychowanków do życia w grupie, w kraju, czy wreszcie w świecie o różnych kulturach. Efektywność tego rodzaju edukacji gwarantuje tylko nauczyciel kompetentny w sferze osobowościowej i dydaktycznej. Współczesna szkoła wymaga czegoś więcej niż wyuczonej profesji. Potrzebna jest raczej sztuka bycia nauczycielem, jak stwierdza to B. Dymara. „Sztuka bycia nauczycielem - to sztuka umiejętnego wykorzystywania informacji czerpanych z nauki, gorącej wiedzy, doświadczenia i różnych dziedzin sztuki” [4, s.17–18]. Dobrym nauczycielem będzie ten, kto permanentnie doskonali się, kto podnosi swoje kwalifikacje i rozwija się wzbogacając intelekt i zasoby życia wewnętrznego.

Zadania edukacji wielokulturowej w przedszkolu i cechy nauczyciela

W organizacji edukacji wielokulturowej w przedszkolach podejmuje się wiele prób. Wyraźnie uwidoczniła się tendencja wychowania “małego Europejczyka”, świadomego własnych korzeni, z zachowaniem pełnej tożsamości narodowej oraz respektującego prawa człowieka [12, s.88]. Zadania instytucji oświatowo - wychowawczych różnego typu, zajmującymi się edukacją najmłodszego pokolenia upatruje się:

- we wprowadzaniu dzieci w świat odmiennych kultur;
- w dostrzeganiu i rozumieniu specyfiki oraz odmienności regionalnej;
- w poznawaniu, rozumieniu i przeżywaniu własnej i cudzej tożsamości narodowej;
- w poznawaniu, rozumieniu, przeżywaniu własnej i innych przynależności religijnej [8, s.173-174].

Cele i zadania, które nauczyciel przedszkola wyznacza sobie w pracy z dziećmi do dialogu kultur są trudne, bo obejmują sferę uczuciowo-emocjonalną człowieka, to z czym jest związany nierozzerwalnie przez wiele pokoleń. Bez współpracy ze środowiskiem rodzinnym dziecka nie osiągnie się zamierzonych efektów. Zadania dla nauczyciela przedszkola uwzględniającego w pracy integrację wielokulturową, to między innymi:

- wdrażanie do dostrzegania inności i uwrażliwianie na nią,

- kształtowanie świadomości o równorzędności wszystkich kultur,
- odwoływanie się do dziedzictwa rodzinnego dzieci,
- rozwijanie umiejętności rozwiązywania problemów związanych z uprzedzeniami oraz negatywnym nastawieniem do innych kultur i narodów,
- kształtowanie umiejętności przeżywania i pełnego szacunku wyrażania radości w kontaktach z innymi narodami i kulturami,
- kształtowanie świadomości rzeczywistego miejsca własnego narodu i własnej kultury narodowej wśród innych narodów i kultur [7, s.207].

Działania dydaktyczno-wychowawcze, zmierzające do wykształcenia jednostki odpowiedzialnej za przyszłość swego regionu, czy ojczyzny, posiadającego własną tożsamość i odrębność, mogą mieć różne wymiary. Dzieci z rodzicami podróżują nie tylko po krajach europejskich, można więc odwoływać się do ich przeżyć. W poznawaniu odmiennych wspólnot, żyjących w różnych miejscach na całym świecie pomocny staje się powszechny dostęp do środków komunikacji społecznej. W pracy z dziećmi nauczyciel może wykorzystywać informacje z Internetu, wydawnictwa tłumaczone na różne języki, programy telewizyjne oraz wiele innych osiągnięć naukowo-technicznych.

Jakość procesu edukacyjnego uzależniona jest od nauczyciela. Do pracy z małym dzieckiem powinien być wyjątkowo dobrze przygotowany, gdyż od niego zależy, w jakim stopniu wychowanie przedszkolne spełni społeczną i pedagogiczną rolę. Do realizacji edukacji wielokulturowej niezbędne są takie cechy osobowościowe, jak: otwartość i umiejętność kontaktu z dziećmi, empatia, poszanowanie godności ludzkiej, sprawiedliwość i obiektywizm, umiejętność dialogu i negocjacji oraz demokratyczny styl kierowania [1, s.8]. W tej dziedzinie istnieje zapotrzebowanie społeczne na nauczyciela inicjatora, osobę twórczą, otwartą na "innych", pozbawioną nacjonalizmu i szowinizmu. Wymaga i oczekuje się od nauczyciela umiejętności przechodzenia od monologu do dialogu kultur, stanowiące przekonanie, że nie ma kultur lepszych czy gorszych, są jedynie inne. Szczególnie istotne są kompetencje:

- prakseologiczne – wyrażające się w trafnym diagnozowaniu, skutecznym programowaniu, planowaniu i organizowaniu działań oraz kontrolowaniu i ocenianiu efektów procesu edukacji wielokulturowej;
- komunikacyjne – wyrażające się w stosowaniu poprawnego i skutecznego języka;
- współdziałania – wyrażające się zachowaniem prospołecznym, sprawnym działaniem integracyjnym, empatycznością nauczyciela oraz wyrażaniem uczuć.

Współczesny nauczyciel winien podejmować optymalne działania na rzecz edukacji wielokulturowej, czyli tak organizować proces dydaktyczno-wychowawczy, aby dziecko od najmłodszych lat stawało się jednostką świadomą i twórczą we wspólnocie lokalnej, wyznaniowej, narodowej, europejskiej i światowej.

Kształcenie i doskonalenie nauczycieli do integracji europejskiej

We współczesności funkcja nauczyciela uległa znaczącym przemianom. Nie jest on traktowany jako ekspert w wykładanym przez siebie przedmiocie lecz

pełnieni rolę moralnego przewodnika. Na poziomie wspólnoty uznawanie kwalifikacji w obrębie tej grupy zawodowej, określiły odpowiednie dyrektywy. Wyznaczyły one kierunki rozwoju zawodowego nauczycieli. Koniecznością stało się: uzupełnienie do 2006 roku wykształcenia uniwersyteckiego (także do pracy w przedszkolu), kształcenie ustawiczne oraz obowiązkowa nauka języków obcych.

Na poziomie uniwersyteckim, treści kształcenia obejmujące edukację wielokulturową, adresowane są do wszystkich studentów, nie tylko do grup mniejszościowych. Cele kształcenia i wychowania szkoły wyższej, na kierunkach pedagogicznych kształcących nauczycieli, skierowane są na przygotowanie dobrych obywateli przestrzegających prawa, reprezentujących wspólną tożsamość narodową i lojalnych wobec państwa. Zadaniem pedagogiki międzykulturowej jest przygotowanie absolwentów studiów do "(...) życia i współżycia w świecie, w którym chcemy zachować spokój społeczny, odrzucając kolonizowanie świadomości mniejszości przez dominującą większość" [10, s.343]. Wykształcenie jakie otrzymują nauczyciele podczas studiów jest tylko punktem wyjściowym do nabywania i pogłębiania wiedzy ogólnej, specjalistycznej i pedagogicznej. W toku studiów są przygotowywani do umiejętności samokształcenia. Każdy nauczyciel akademicki stawia sobie zadania, takie jak: rozbudzanie ciekawości wiedzy studentów, wskazuje tendencje i problemy współczesnej edukacji młodego pokolenia, zapoznaje z innowacyjnością w pracy nauczyciela, uczy sposobów komunikowania się i dialogu, itp.

We współczesnym świecie wiedza jaką wynosi z uczelni ma coraz krótszy żywot, dlatego w licznych dokumentach zjednoczonej Europy priorytetem stało się ciągle podnoszenie jakości kształcenia przyszłych nauczycieli, wdrażanie ich do autoedukacji oraz ciągłego doskonalenia zawodowego. W związku z szybkimi przemianami technologicznymi, ekonomicznymi i politycznymi doskonalenie uznano za konieczność absolutną. Centra kształcenia ustawicznego oraz centralne i regionalne ośrodki podnoszenia kwalifikacji nauczycieli przygotowują wiele ofert w zakresie edukacji wielokulturowej. Najbardziej popularna jest metoda kaskadowa, polegająca na tym, iż przez uniwersyteckich specjalistów kształcone są pilotażowe grupy nauczycielskie, których uczestnicy z kolei kształcą nowe grupy słuchaczy. Celem wszelkich podejmowanych inicjatyw jest troska, aby współczesny nauczyciel sprostał wyzwaniom, jakie przed nim stanęły na początku XXI wieku.

Być nauczycielem w czasach wielkich przemian społecznych i edukacyjnych nie jest łatwo. Zmieniają się wartości i style, metody i formy stosowane w pracy pedagogicznej. Nauczycielowi głównie przypada rola promotora zmian, orędownika wzajemnego zrozumienia, tolerancji i pokojowego współżycia. Jednych może to zniechęcać do pracy, a u innych wyzwaląć inicjatywy i motywacje do doskonalenia się, by sprostać wymaganiom współczesnej edukacji młodego pokolenia.

1. Banach Cz., Nauczyciel wobec zadań reformy i własnego rozwoju zawodowego. Nowa Szkoła 2003 nr 2.

2. Barczyk P., Edukacja europejska jako teren badań.(W:) Dylematy kamparystyki pedagogicznej (red.) Barczyk P., Kraków 1998
3. Deleżysńska E., Nauczyciel – zawód czy powołanie? Impresje i refleksje. Życie Szkoły 1982 nr10.
4. Dymara B., Dziecko w świecie marzeń. Kraków 1996.
5. Dziewulak D., Systemy szkolne Unii Europejskiej, Warszawa 1977.
6. Konarzewski K., Nauczyciel.(W:) Sztuka nauczania. Szkoła.(red.) K. Konarzewski Warszawa 1993.
7. Królicza M., Drama w wychowaniu patriotycznym i edukacji wielokulturowej. (W:) Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna na początku XXI wieku. Wyzwania i konteksty, (red.)M. Króliczy, E. Piwowarskiej, E. Skoczylas-Krotli, AJD, Częstochowa 2007.
8. Królicza M., Przedszkole – miejsce wczesnej edukacji wielokulturowej (W:) Tolerancja Tom XII (red.) A. Rosół, M. Szczepański AJD Częstochowa 2006.
9. Kupisiewicz Cz., Szkolnictwo w okresie przebudowy, Warszawa 1987.
10. Nikitorowicz J., Edukacja regionalna, wielokulturowa i międzykulturowa (W:) Demokracja a oświata, kształcenie i wychowanie,(red.) H. Kwiatkowska i Z. Kwieciński, Toruń 1996.
11. Pękala A., Rola telewizji w procesie wychowania do dialogu kultur(W:) Nowa paradygmat. Żurnal naukowych prac. Wypusk 65, Kijew, Kijew 2007
12. Skoczylas-Krotli E., Wielokulturowość wyzwaniem współczesnej edukacji elementarnej (W:) Wielokulturowość w przestrzeni edukacyjnej (red.) K. Rędziańskiego i I. Wagner, AJD, Częstochowa 2006/2007.

Social-culture changes tend to create the world without any segregation.

One of the challenges in the education is the multicultural education which is being implement from children's earliest age. Teacher is the person who's task is to implement changes, spread understanding, tolerance and respect between the students.

Key words: *Pro-European education standards, the model of the multi-culture education in kinder garden, training and improving the skills of the teachers.*

Béla Teleki

AZ ÓVODAI NEVELÉS MULTIKULTURÁLIS ASPEKTUSAI AZ AMERIKAI EGYESÜLT ÁLLAMOKBAN

У статті представлено полікультурну освіту в дошкільних закладах в Штатах, зокрема внесок всіх етнічних і расових груп.

Описано коротку історію дошкільних закладів Америки. Полікультурний вибух охопив світ, а також і США, наповнюючи ранні дитячі програми дітьми з багатьох різних культурних фонів. Соціокультурна теорія Лева Виготського сфокусувалась на дитині як цілому й об'єднує ідеї культури та її значення в дитячому розвитку, особливо ідеї розвитку мовлення й самоідентичності. Дослідження й отримана інформація повинна слугувати потребам педагогів. Батьки і вихователі дошкільних закладів комбінують систематизовані дані дослідників з особистими спостереженнями, зокрема значення особистих взаємин, мовлення й мислення, біологічних чинників, і спеціальних потреб дітей. Так, батьки і вихователі застосовують дані дослідження відносно власної сім'ї. Реальна мета використання полікультурних засобів – сприяти позитивним відносинам дітей щодо їх власного та інших расових і культурних фонів.

Ключові слова: *підготовка вихователів, спілки та товариства дошкільного виховання, дошкільне виховання, вихователі, двомовність.*

Örömmel nyugtázom, hogy a Beregszászon, 2008. március 27–29. között megrendezett konferencia témája egybeeseng az Európai Unió által 2008-ra meghirdetett “Kultúrák Közötti Párbeszéd Európai Évével” [3, o.24]. Az Unió célja: felhívni az európaiak figyelmét a kultúrák közötti párbeszéd fontosságára, növekedni a közös értéken és kölcsönös tiszteleten alapuló kapcsolatok létrejöttét, megvalósítani az eszmecsere kialakulását, elősegíteni az ez irányú oktatást, valamint a tájékoztatás mellett – támogatni a közösségi programokat és fellépéseket.

Ezek a célkitűzések vezettek, amikor arra vállalkoztam, hogy az említett konferencia “A multikulturális nevelés nemzetközi tapasztalatainak pszichológiai-pedagógiai aspektusai” szekciójában felvázolom az óvodai nevelés multikulturális alapelveit Amerikában.

1. Az Amerikai Egyesült Államok óvodatörténete dióhéjban

Az Amerikai Egyesült Államokban az **óvodai nevelés** [4, o.525-529] később kezdődött, mint Magyarországon. Érdekes viszont az a tény, hogy az első magyar óvodát Brunsvik Teréz [10. és 11.] magyar és németnyelven, tehát multikulturálisként indította Budapesten. 1828-ban, viszont Margerethe Schurz németajkúaknak nyitotta meg az **első amerikai óvodát** Watertownban, Wisconsin államban, 1856-ban.

Az első angolnyelvű óvoda Amerikában Ontarióban, Kanadában nyitotta meg kapuit, 1871-ben. St. Louisben, Missouri államban hozták létre az első óvodát Froebel szemléjében, 1873-ban. Ezt követte az óvodanyitások sora. Montessorio óvoda New York-ban létesült, 1915-ben, míg Budapesten már 1912-ben működött ilyen intézmény.

Az óvodapedagógusok **képzésére** Magyarországon már Brunsvik gondolt, sőt meg is kezdte a nevelőnk képzését. Az Egyesült Államokban 1880-ban válik lehetővé ezen képzés az Oshkoshi Iskolában, Pennsylvania államban. Az első Kooperatív Óvoképző a Chicagói Egyetemen jött létre, 1916-ban. Míg csak 1927-ben nyitja meg Dorothy Howard óvoképző intézetét feketéknek Washington, D.C.-ben.

Amerika a **szervezetek és egyesületek** birodalma. Az Óvodák Nemzetközi Unióját 1892-ben hozták létre. Patty Smith Hill, 1925-ben megszervezi az Óvoképzők Országos Szervezetét, amely később megváltoztatta nevét Óvodai Nevelés Nemzeti Egyesületére (NANE), majd 1966-ban lett belőle Kisgyermek-nevelés Nemzeti Egyesülete (NAEYC). 1948-ban jött létre a Kisgyermek-nevelés Világszövetsége, amely 1969 óta egy folyóiratot is kiad (*The International Journal of Early Childhood*).

Talán a világ legjelentősebb **gyermeknevelési** könyvét Benjamin Spock jelentette meg Csccsemő- és kisgyermeknevelés címmel, 1946-ban, amit a világ számos nyelveire lefordítottak köztük magyarrá is. [9.] A játékról Josephine Yates, 1906-ban jelentetett meg alapos tanulmányt a *Colored American Magazin* folyóiratban, amelyben a Fröbel-féle nevelési elveket is propagálta, különösen a „feketék” óvodái számára.

A Gyermekkönyvtárak nálunk is elterjedtek. Érdeklőségként említem az első *Játékkölcsönző Könyvtárat* (Toy Loan), amely Los Angelesben nyílt meg, 1935-ben.

Az 1960-as évek [4, o.515–516] fő óvodapedagógiai kérdése: Milyen fontos szerepe van az óvodának az iskolai oktatás előkészítésben? A 70-es évek dilemmája: Milyen a legjobb óvodai program? Hogyan lesz az legtakarékosabb? A 80-as években arról értekeznek a szakemberek, mi a gyermekgondozás hatása a gyermekek fejlődésére. A 90-es években felfedezték a kulturális különbség megjelenését. Arról értekeztek, hogyan lehet ezt az adott gyerekek javára fordítani. 2000 után az oktatás-nevelés szociális kérdéssé válik. A nevelési-oktatási intézmények hivatottak a gyermekek képzésére és szociális gondozására egyaránt

2. Multikulturális helyzet az Amerikai Egyesült Államokban

A statisztikai adatok [5, o.69–71] elgondolkodtatók. A gyermekek 50%-a kevés vagy semmilyen angol nyelvtudással sem rendelkezik. Kaliforniában, pl. 6 gyermek közül 1 az Egyesült Államokon kívül született. A washingtoni körzetben (Washington D.C.) 127 nyelvet, illetve tájszólást beszélnek a polgárok. Előreláthatóan, 2010-ben a spanyol nyelven beszélők a legnépesebb „kisebbség”. 1991-óta [4, o.509] Kalifornia „többségi országból kisebbségivé” lett, a gyermekek többsége ugyanis kisebbségi csoportokból származó. 2000-ben a spanyol eredetűek ugyanolyan számosak, mint a fehérbőrűek. A menekült gyermekeinek aránya roppant magas. Kb. 2,5 millió iskoláról és számos óvodáról van szó. Egyes intézményekben számuk a gyermekek 95%-át is eléri [4, o.512].

A gyermekek hároméves koruk táján ráébrednek faji és nemi különbözőségeikre. Az óvodások meg is fogalmazzák ezt. Véleményük tükrözi környezetük felfogását. Az viszont tarthatatlan, hogy természetes különbözőségük miatt a más kultúrából származó gyermekek kevésbé képviseltek a tehetségesek programjain, ám túl sokan kerülnek a hátrányos helyzetűek, sőt a fogyatékosok közé, bár megvannak a természet-adta képességeik.

Természetesen, a **kulturális és nyelvi különbségek** megjelennek a gyermekek viselkedésében is. Az *ázsiai* [18, o.45–46] származású gyermekek nagyon tekintélytiszteletűek. Különös hódolat illeti az időseket, nagyszülőket. Az édesapa számukra a családfeje, akit minden döntésbe bevonnak. A gyermekek a család hírnevének biztosítékai, emiatt nem nézi jó szemmel a család gyermeke lemaradását, vagy fogyatékoságát. A *spanyol* származásúak [12, o.47–48] nagyra értékelik a gyermeket, a papot, a nevelőt és közösségvezetőt. A gyermekek igen fogékonyak a közösségi munkára, ugyanakkor nagyon érzékenyek a tekintélyt képviselő személyekre és ezek érzelmeire erősen ügyelnek. A bennszülött amerikai, illetve az *indián* [15, o.48–49] család határozott önállóságra neveli gyermekeit. A nagyszülők erősen befolyásolják unokáik nevelését. Ezért a gyerekek nagyra tartják az egyéniségeket, az idősek bölcsességét. Erős a szájhagyományuk. Kommunikációjuk [8, o.209–210] általában nem felel meg a megszokott elvárásainknak: elgondolkodnak, hasonlatokat mondanak, beszéd közben meg-

megállnak. Ilyen viselkedésre könnyen ráfogja a pedagógus, hogy buta, visszamaradott. Holott, kulturális sajátosságról van szó. Az afro-amerikai, a *fekete* [6, o.26] szülők igényesek a gyermekcikkkel, különösen nagyra becsülik a kreatív művészeteket, a zenét és a táncot. A gyermekek aktívak, érzelmeik és interperszonális kapcsolataik erősek. Inkább személyekre, mint a tárgyakra irányultak. Óvodáinkban elvárás, hogy nevükön nevezzük a dolgokat. Ezek a gyerekek [8, o.209], viszont úgy közelítik meg a tárgyakat, hogy körülírják, velük való tapasztalataikról szólnak, de a nevüket kerülik.

A felvázolt adatok befolyásolják az **óvodapedagógus tevékenységét** [4, o.96], hiszen mind több gyermek érkezik az óvodába eltérő kultúrkörből és más-más nyelvismerettel. Óvakodnia kell, hogy ne ítélje meg a gyermekek képességeit, tanulását és igényeit, elválasztva a gyermeket saját kultúrájától. A nyelvi nehézségek sem vezethetik őt olyan ítéletalkotásra, hogy a gyermek “nehezen tanul”, vagy éppen “fogyatékos”.

A gyermekek szülőivel is nehezen ért szót az óvónő: nem ismerik a nyelvet, az Államok iskolarendszere is idegen számukra, esetenként írástudatlanok.

Az óvónőnek igyekeznie kell tehát, hogy megismerje a gyermekek sajátos kultúráját, történelmét, vallását és értékrendjét. Minden kultúrát egyformán tiszteljen, ami persze nem lehetséges, ha nem ismeri azokat. Végeredményben is, az óvodapedagógus az a személy, aki hidat épít a fehér amerikai és az egyéb kultúrákból származó gyermekek közé.

Természetesen, minden nevelőnek, legyen ő szülő vagy óvónő, szem előtt kell tartania legalább **három alapelvet** [2]. 1. A világon minden gyermeknek alapvetően ugyanazon igényei és jogai vannak, egyazon fejlődési szakaszokon megy át, fejlődése ugyanazon célba tart. 2. A gyermekek bizonyos mértékig hasonlítanak egymásra, bár kultúrájuk különböző. Mindegyik kb. két éves kora tájt kezd beszélni. Persze a szókinése már nagyban családi környezetétől függ. 3. Az adott gyermek sajátosságai függenek genetikai, vérmérsékleti, érdeklődési, motivációs, családi stb. adottságaitól. Más szóval, nem tevéstheti a pedagógus szeme elől a gyermekek egyedi és kulturális hátterét.

3. Multikulturális nevelés az óvodában

A **multikulturális nevelés** C.Bennett szerint – “Demokratikus értékekre építő tanítás és tanulás, amely segíti a kultúrák találkozását.” [19, o.1–2]. Legismertebb képviselője James Banks, aki a multikulturális nevelés öt célkitűzésének megvalósulását tartja lényegesnek az oktatási-nevelési folyamatban. A **célkitűzések** a következők: 1. A kultúrák elemeinek összekapcsolása. 2. Az előítéletek leépítése. 3. Az egyenértékűsége nevelés. 4. A kultúrák által képviselt, a közhasználatban lévő, az akadémiai, az iskolai stb. tudás egységesítése. 5. Az iskolakultúra és a szociális szerkezet megerősítése [19, o.2–8].

Az **óvodapedagógus** tudatában van annak, hogy ő is egy kultúra “terméke” [8, o.208]: onnan hozza értékrendjét, elvárásait másokkal szemben, de cselekvésmódját is az ő szocializációs tere befolyásolja. Amikor más kultúrából származó és más nyelvet beszélő személyekkel lép kapcsolatba, veszélyes, ha saját

alapelvei szerint ítéli meg a másikat. Lényeges tehát, hogy az óvónő alaposan ismerje saját szociokulturális háttérét, hogy közben tudja tartani interakcióit.

Multikulturális a nevelés az óvodában, ha az óvodapedagógus bekapcsolja a gyermeket – bármely fajhoz vagy népcsoporthoz tartozzon – a nevelési folyamatba, sőt gyermekei sajátjaiból építi fel óvodai programját (“curriculumát”). Minden gyermek valós történelme és kultúrája (szokásai, vallása stb.) “szóhoz jut” a programban, a gyermek sajátjaiból önkifejezőmódja is tisztelt. A gyermekek különbözőségeit kezelheti úgy, hogy *elválasztja* (szeparálja) az európaiat az afrikaitól, a fehérbőrűt a feketétől, a spanyolul beszélőt az angoltól. Másik lehetőség, a “*klasszikus pluralista*”, amikor a különböző gyermekek közös vonásait emeljük ki az óvodában. A harmadik választásunk, a “*kulturális pluralista*” [4, o.510] nevelésmód, amely minden egyes gyermek teljes mását elfogadja, sőt családi és kulturális hagyományai megjelennek az óvodai foglalkozásokban. Ennek fontosságát különösen hangsúlyozza Vygotsky „szociokulturális elmélete” [1, o.78–83. 13, 14.]. Szerinte a család, a szociális interakció és a játék az, ami elsődlegesen befolyásolja a gyermek életét. Értékrendjét is elsősorban a családjától kapja. Készségei kialakulásánál is szüksége van a “nagyokra”: elsősorban a szülőkre, de ide iktathatjuk be az óvónőket is. Tanulási folyamata interaktív és szervezett. A 3-7 éves gyermek nyelvvezete tükrözi gondolatvilágát. Amikor játék közben is beszél magának, irányítja önmagát, segíti önuralma kialakulását. Az óvodai nevelés tehát csak úgy válik multikulturálissá, ha az óvodapedagógus nevelő tevékenység sorában megjelenik az egyes gyermekek családi és kulturális világa.

A nevelés **interperszonális** is, ami úgy jelenik meg, hogy az óvónő is és a gyerek is kérdez. Persze a kettő szintje nem ugyan az. Ezért az óvodapedagógus elemzi a gyermek kérdéseit, hogy mögéjük lásson. Ugyanakkor a játékszerek és játékmódok megválasztásánál is felhasználja a gyermek kultúrájában szokásos elemeket, tudva, hogy a játék az óvodás vezető, legjobban fejlesztő aktivitása.

Az **óvónő feladata** – a kutatási eredmények alapján [4, o.128–130] – hogy világosan lássa, milyen nevelésre van szüksége a konkrét óvodásnak, illetve, hogyan fejlődhet zökkenőmentesen a gyermek. Tudvalévő, hogy mennyire fontos a testi és lelki biztonsága. Pszichoszociális fejlődése nem egyenes vonalú. Élete számos tényezője, és az a mód, ahogy ő maga értelmezi saját tapasztalatait, meghatározza haladását a szociális és emocionális érettség felé. Közben, fejlődésének krízisei újabb lehetőségeket biztosítanak, de rejtegetik magukban a regresszió, vagy éppen a negatív adaptáció buktatóit is. Védelmet jelenthet viszont a szülői és nevelői irányítás, sőt a kortársakkal való közösség is. Akkor, ha társai el- és befogadják őt teljesen.

Az óvodai nevelés igyekszik megteremteni a gyermek értelmi, érzelmi, erkölcsi, nyelvi és szociális fejlődésének ideális feltételeit és környezetét. Ezzel áll a valóság talaján, mert a szavak, az elvek, a tárgyak és a személyek ezt szolgálják. Ugyanakkor gyakorlótér is, mert a gyermek itt szerezhet pozitív tapasztalatokat, itt kísérletezhet. A valóság és a gyakorlat csak akkor igazi, ha az adott gyermek életére épít. számol kultúrájával, anyanyelvével, sajátjaiból gondolatmenetével,

családi és szociális háttérrel. Más szóval, biztosítja az óvodás testi, érzelmi, erkölcsi és lelki egészségét.

4. Kétnyelvűség az óvodában

Minden nyelvnek vannak saját hangjai, szavai, és nyelvtani szerkezete. A nyelvutatók [4, o.404–405] egyértelműen igazolják a felnőtt és a gyermeki nyelv eltérő mivoltát. Az utóbbi ugyanis a jelenre, magára a gyermekre és saját tudására szűkül, és nem pusztán hasonmása a felnőttének. A gyermeknyelv lényegesen kötődik az életkorhoz. A gyermek aktív, maga képezi saját nyelvkészségét. Utánoz és alkot. Persze, folyamat is, vannak **nyelvfejletési szakaszai**. Az újszülött még csak figyel. A 3–4 hónapos már vokalizál, gügyög. A 10–15 hónapos játszik a hangokkal. A szavak jelentését hamarabb megérti, mielőtt ki tudná azokat ejteni. Kialakul a sajátjaiból babanyelv: pá-pá, papa, iszi, stb. Ezt követi a mondatok szerkesztése, két szó csatolásával: Baba megy! En, labda! Baba, ki! Stb. A mondatok bővülnek és tökéletesednek. A 3–6 évesek, az óvodások már egészen kifejlett gyermeknyelvvvel rendelkeznek. Az 5–6 évesek már képesek grafikailag is megjeleníteni mondanivalójukat. Ezért kezdik az írás tanítását az Államokban már az óvodásokkal.

Az óvónő beszélgeti a gyermeket szabad vagy szervezett, páros vagy csoportos játék közben. A hallgatagot is igyekszik szóra bírni, először testbeszédrel, majd szavakkal.

A kétnyelvűség gyakorlata **fokozatosan alakult** [4, o.333] az Egyesült Államokban. Az 1980-as évek még nyitva hagyták a kérdést. A 90-es években herobbant a köztudatba és a gyakorlatba. Lényeges elemei: az “öt/w” (mit, hogyan, mikor, ki, miért) [16], a zene, a gyakorlat, a könyvek, a játékok, versikék, mondókák, a főzés, a dramatizálás, a tudomány, a művészet stb. Azzal a céllal, hogy segítsük az élethű interaktív tanulást, az önbizalom kialakulását és az érzelmek kezelésének képességét.

A **kétnyelvű/kétkultúrájú gyermek** esetében a pedagógus természetesen veszi az egyéni különbözőségeket. Azt, pl. hogy a német anyanyelvű gyermek a “v” helyett crös “f”-et ejt ki. Ugyanakkor buzdítja párbeszédre, beszéljen saját szokásairól, az ételeiről, saját szavairól, stb. Segíti a gyermek szociális interakcióit, ellátja őt szükséges információkkal, igyekszik megismerni családját. Amikor beszél: körülír, elbeszél, megmagyaráz. Ügyel az elfogadó csoportlétkörre. Nagyon fontos, amit az óvónő mond, de az is, ahogyan azt mondja. Nem javíthatja, nem siettet, nem fejezi be ő a gyermek mondatait. Ha szükséges, világos útmutatást ad. Örül, ha a gyermek kérdez, és igyekszik kimerítő választ adni. Nem sorolja a követeléseket, hanem egyenként osztogatja azokat: Moss kezet! Majd később, ha a gyermek kész: Most, fogd az uzsonnádat!

Az óvoda **fő témakör**ei az ős, a tél, a tavasz, a nyár, a Föld, az égbolt, kedvenc ételeink, játékaink, szórakozásaink stb. Sajátjaiból amerikai témák: az írás, az olvasás, a számolás, amit “3xR”-nak hívnak [17].

Módszertani eljárások közül a következőket emeljük ki [7, o.290–293]:

1. Az óvodapedagógusnak rendkívül jól kell ismerni a gyermekek családjait: szokásaikat, ünnepeiket, hogy az óvodában ezek megjelenhessenek.

2. Ügyel arra, hogy minden család szívélyes fogadtatásban részesüljön: meghívja a közös megbeszélésekre, kirándulásokra, hogy a szülők is mindjobban megismerhessék egymást.

3. Az idősekre külön figyel, hiszen ők az adott kultúra és nyelv hagyományozói, meghívja őket is alkalmissal az óvodába.

4. Kisebb gyerekcsoportokkal látogatja a családokat, hogy megtapasztalhassák a másságot és annak előnyeit.

5. Gyerekeivel meglátogatja az etnikai csoportokra jellemző helyeket: A görög cukrászdát, a kínai piacot, a japán boltot, stb.

6. Összegyűjti, és a nevelésnél felhasználja a különböző gyermekek fotóit, és olyan fotókat, posztereket is, ahol együtt foglalatokodnak a különböző nyelvet beszélő gyermekek.

7. Nevelési programjába beiktatja a multikulturális aktivitásokat: megünnepli az Indiánok Napját, a Cinto de Mayo-t, a Kínai Újévet, stb.

8. A csoportszoba díszítésében megjelennek olyan tárgyak, amelyek különböző kultúrákra utalnak: a mexikói gyermekszék, indiai ágytakaró szarvasokkal és elefántal. Ezeket tisztelettel övezi és ismerteti.

9. A játékszereket is különböző nyelvtérületekről szerzi be és ezeket egyformán alkalmazza.

10. Ügyel arra, hogy a gyerekek tiszteljék egymást, a nyelvbottlásokat semmi esetre se gúnyolják, mert az angolul nem beszélő gyermek más nyelvet is ismer.

11. Alkalmat terem, hogy az óvodások ismerkedjenek a különböző néptáncformákkal. Videón is élvezhetik.

12. Megszóllaltatja a különböző kultúrák zenéit. Temérdek kiváló népzenei kazetta, sőt DVD is áll az óvodák rendelkezésére.

13. A főzőcskézés kiváló alkalom, hogy a gyermekek megismerjék egymás szokásait, sőt élvezzék is azt.

Egyes óvodapedagógusok – az Amerikai Egyesült Államokban – megelégszenek azzal, hogy csoportszobájukat különböző bőrszínű és más-más anyanyelvű emberek képeivel díszítik, olyan irodalmat használnak a gyermekekkel való foglalkozásnál, amelyekben semmilyen bántó dolog nem fordul elő a mássággal kapcsolatban és egyes kultúrák kedvenc ételeit is felkínálják a gyerekeknek [7, o.294–309]:

Vitán felüli, hogy ennek is van értéke. De, ez nem egyezik a multikulturális nevelés teljességével. Lényeges az, hogy minden lehetőséget felhasználjon a pedagógus, és óvodásait minél jobban megismertesse a saját és a mások kultúrájával, valamint a hagyományokkal. Amikor pl. meghív egy mexikói anyát, hogy készítse el sajátágos süteményüket, a „tortillát”, nem csak azt akarjuk elérni, hogy megtudják a gyerekek, milyen lisztből készül és milyen ízű ez a sütemény. Célunk – főképp – az, hogy minden gyerek – a sütés-főzés élménye nyomán – meggyőződjön, milyen jó is mexikóinak lenni Amerikában, és mennyit tanulhatunk

a mexikóiaktól. A multikulturális nevelés – tehát – az a médium, amelyen keresztül megtanuljuk tisztelni a saját és a másik ember kultúráját és anyanyelvét.

1. Berk, Laura E.: Why Children Talk to Themselves. Scientific American, 271(5), 1994/November, pp.78–83.
2. Caldwell, Bettye: Child Development and Global Diversity. Future 8 OMEP World Assembly, Geneva, Switzerland, August 1983. (előadás)
3. Dialógus minden szinten 2008 – egy teljes év a kultúrák közötti párbeszédre. In: Mobilitas, 2008. február, II. évfolyam I. szám24. oldal
4. Ann Miles Gordon - Kathryn Williams-Browne: Beginnings and Beyond. Palmer Publishers, Albany – Bonn – London – Madrid – Melbourne – New York – Paris – San Francisco – Singapore – Tokyo – Toronto – Washington, 1995.
5. Gray, Paul: Teach Your Children Well. Time, special issue, Fall, 1993, pp.67–71.
6. Conf. Hale-Benson, Janice: Designing Instruction for Black Childre. Education Week, 1989/April 12. p.26.
7. Hendrick, Joanne: Total Learning. Macmillan, New York – Toronto – Oxford – Singapore – Sydney, 1994.
8. McAfee, Oralie – Leong, Deborah: Assessing and Guiding Young Children's Development and Learning. Allyn and Bacon, Boston – London – Toronto – Sydney – Tokyo – Singapore, 1997.
9. Benjamin Spock: Csecsemő- és kisgyermeknevelés. Medicina, Bp., 1995
10. Teleki Béla: Brunszvik Teréz hagyatéka. In: Pedagógusképzés, 1996/1-2. szám, 326–329.
11. Teleki Béla: „A legnagyobb magyar honleány” Gróf Brunszvik Teréz pedagógiai munkássága. In: Dombi Alice – Oláh János (szerk): Nevelési törekvések a XIX. században. APC Studio, Gyula, 1999. 80–91.
12. Valero-Figueira, Eda: Hispanic Children. Teaching Exceptional Childre. 1988/Summer, pp.45–51.
13. Vygotsky, Lev S.: Mind in Society. Harvard University Press, Cambridge, Mass., 1978.
14. Vygotsky, Lev S.: Thinking and Speech. Plenum Press, New York, 1987
15. Walker, Jaqueline L.: Young American Indian Children. Teaching Exceptional Children, 1988/Summer, 45–51.
16. „Ot/W” – What, How, When, Who, Why
17. „3xR” – Reading, Writing, Arithmetics
18. Yee, Leland Y.: Asian Children. Teaching exceptional Children. 1988/Summer, pp.45–51
19. www.highlightsteachers.com/archives/highlights_in_the_classroom/multicultural_education_an_overview.html
20. [multicultural_education_an_overview.html](http://www.highlightsteachers.com/archives/highlights_in_the_classroom/multicultural_education_an_overview.html)

In my paper, I tend to present the multicultural education in preeschools in the States, including the contribution of all ethnic and racial groups.

In the first part of the paper I stress a short history of „kindergarten”, preschool in Amerika.

Multicultural explosion has swept across the world, in the USA as well, filling early childhood programs with children from many different cultural backgrounds

Sociocultural theory of Lev Vygotsky focuses on the child as a whole and incorporates ideas of culture and values into child development, particularly the ideas of the development of language and self-identity.

Research, and the information it yields, must serve the needs of the educators in order to be useful. Parents and preeschool teachers combine researchers' systematic data with personal observations, including significance of personal relationships, language and thinking, biological factors, and special needs of the children. So, parents and teachers apply research data to their own family or classroom settings. Caring for the children, means providing for the total growth, in the best possible environment

Multicultural education is more than using integrated pictures in the classroom settings. The real purpose of offering multicultural materials should be to foster positive attitudes in children about their own and others' racial and cultural backgrounds.

Key words: preparation of educators, union and society of preschool education, preschool education, educators, bilingualness.

ПРОЕКТУВАННЯ ЗМІСТУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ

У статті розглядаються актуальні проблеми організації педагогічної практики майбутніх менеджерів освіти, деякі аспекти проектування її змісту.

Ключові слова: професійно-педагогічна компетентність, майбутній менеджер освіти.

Однією із основних причин недоліків у підготовці майбутніх менеджерів освіти на сьогоднішній день є тривале, неподолане панування у вищій школі “знаннєвого” підходу, в рамках якого головним освітнім завданням вважається формування у студентів міцних науково-предметних знань.

У процесі навчання майбутні менеджери мають справу не з предметом професійної діяльності, а з теоретичними надбаннями. Реально ж ця діяльність характеризується різноманітністю контекстів застосування знань, комплексним характером педагогічних ситуацій, які потребують системного їх використання, що робить неможливим безпосереднє перенесення знань у практичну площину.

Як правило, студенти успішно оволодівають засобами засвоєння професійної діяльності, але не самою діяльністю. Її зміст є “нейтральним” щодо предмета майбутньої професійної управлінської діяльності. Завдяки навчанню, організованому таким чином, ми маємо (в кращому випадку) спеціаліста в галузі знань менеджменту, але не суб’єкта цілісної управлінської діяльності. Все це призводить до традиційного співвідношення: студент, досить здібний до засвоєння основ наук, успішно складає заліки і екзамени, але не спроможний як професіонал і управлінець (у певному розумінні – “вічний студент”).

Відрив матеріалу навчальної програми від реалій сучасної вищої школи підтверджується також тим, що викладачі педагогічних дисциплін, методики викладання предметів недооцінюють зв’язки теорії з конкретною практичною діяльністю в освіті. В стінах вищого навчального закладу все більше працівників, які “знають про предмет” і все менше тих, які “знають предмет”.

Відсутність наступності між навчанням і професійною діяльністю призводить до так званої “пастки адаптації”, до якої потрапляють менеджери освіти, як правило, на декілька років.

Чи можна уникнути подібної ситуації? Відповідь на це запитання слід шукати в прогресивних інноваційних технологіях. Але перш за все, як на нашу думку, варто оцінити наявний, досить ефективний для використання ресурс – педагогічну (виробничу) практику майбутніх менеджерів освіти. За її допомогою можна відстежити розвиток педагогічних здібностей майбутніх управлінців або ж виявити негативне ставлення до майбутньої

діяльності. Проте цей процес складний. Він потребує особливого сприйняття і застосування предметів психолого-педагогічного циклу.

Такий підхід упродовж багатьох років залишається слабким місцем педагогічної думки, об’єктом постійної критики за примітивізм, формалізм, ігнорування наукових підходів. Зміст і структура практичної підготовки майбутніх менеджерів, як відомо, неодноразово змінювались, але практика так і не набула наукового обґрунтування. Фактично, вона звелася до ситуативного “занурення” майбутнього управлінця в життя конкретної школи, де в кращому випадку можна засвоїти лише деякі прийоми діяльності керівника. Іншими словами, є окремі практики, але немає цілісної системи підготовки [1].

Разом з тим навіть поверховий історичний аналіз проведення педагогічної практики підтверджує тісний зв’язок специфіки її організації з історією вищої педагогічної освіти і навіть соціальним розвитком країни. Так, принцип неперервності був декларований у свій час на рівні Постанови ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР [2], але він і досі реалізується формально, змістового обґрунтування щодо процесу професіоналізації студента вищого педагогічного навчального закладу досьогодні не отримав.

Не подолані й інші прорахунки існуючої системи педагогічної практики майбутніх фахівців, зокрема й менеджерів освіти. До цього часу, як бачимо, результати атестації майбутніх керівників навчальних закладів на практиці не відіграють хоча б незначної ролі при проведенні курсової і підсумкової атестації.

Але повернемося до змісту педагогічної практики. Як показали наші дослідження, значним недоліком є “розтягування” практичної підготовки майбутніх менеджерів освіти деякими викладачами за своїми науковими дисциплінами. Вимоги до виконання на практиці предметних завдань, представлення відповідних звітів, безперечно, шкодить сприйняттю і усвідомленню цілісності професійної діяльності. Трапляються випадки надання переваги тій кафедрі, яка бере активнішу участь в організації практики. В першому випадку майбутніх керівників дезорієнтує відсутність єдиних підходів викладачів кафедри щодо проведення практики (в тому числі й до різних аспектів управлінської діяльності), в іншому – вимоги окремої дисципліни на професійну діяльність розглядаються як основоположні. Така точка зору визначає критерій оцінювання діяльності майбутнього менеджера освіти на практиці в цілому.

Педагогічна практика майбутніх менеджерів традиційно розглядається як аналіз прийняття управлінських рішень. Основними завданнями її проведення є: забезпечення безпосередньої участі в управлінській діяльності; формування здатності до науково-дослідної, експериментальної роботи; розвиток творчого підходу до управління закладом освіти; вміння управлінця об’єктивно аналізувати власну діяльність і поведінку. В реальному житті ще не на належному рівні реалізується мета практики, а саме: подальша самоосвіта і потреба систематично поповнювати свої знання, творчо застосовувати їх у практичній діяльності.

Психологічна складова педагогічної практики студентів вищого педагогічного навчального закладу зводиться до засвоєння психологічних методик вивчення особистості школяра, учнівського та педагогічного колективів, а точніше, до написання на них психолого-педагогічних характеристик. П.Іванов [3], характеризуючи стан справ в практико-психологічній підготовці майбутніх менеджерів освіти, відмічає, що “їх психологічна практика обмежується переважно спостереженням за роботою вчителя і учнів на уроці та написанням характеристик на учнів (часто вони нагадують шкільні твори, присвячені тим чи іншим літературним персонажам). Викладач психології в педагогічній практиці виконує роль “розвідника” завдань з діагностики розвитку учнів з наступним контролем їх формального виконання. Це, дійсно, роль, а не професійна позиція.

На думку фахівців, при проведенні практики мають місце й інші недоліки та прорахунки. Так, не визначено ролі вчителів освітніх установ, на базі яких здійснюється педагогічна практика, форм залучення їх до роботи з майбутніми менеджерами під час її проведення. Як свідчать наші дослідження, майбутні управлінці зацікавлені у взаємодії з керівництвом навчального закладу, вони творчо співпрацюють з педагогами тих шкіл, де студенти проходять практику. Особливо плідна співпраця спостерігається там, де панують відносини підтримки, професійного наставництва, взаємодопомоги, де необхідним бачиться психолого-педагогічний аналіз і обґрунтування позицій майстра, наставника.

Доцільно визнати і послаблення уваги щодо цієї проблеми з боку педагогічної науки, яка досі не визначилася стосовно цілісного уявлення про освітній зміст педагогічної практики та основних принципів її організації. Без цього будь-яка інновація в організації педагогічної практики (методика, технологія тощо) – ситуативний і неефективний засіб розв’язання даного питання. Доречно зауважити, що ВНЗ бракує методичної літератури.

Кожний новий посібник з практики очікується з нетерпінням, надією змін на краще, однак реально знаходимо все той же набір формальних схем і методик.

Очевидною є і відсутність всебічного психологічного аналізу виробничої практики, її ролі у становленні суб’єкта педагогічної діяльності, розвитку здібностей майбутнього менеджера освіти.

І.Харламов і В.Горленков вважають, що “прорахунки, які спостерігаються в ході практики, демонструють слабкі сторони і вади всієї системи професійно-педагогічного формування майбутніх педагогів” [4]. Основу педагогізації навчально-виховного процесу в педагогічному навчальному закладі має становити процес вдосконалення педагогічної практики студента. Практика повинна виступати не як “придаток” цього процесу, а як “об’єктивний системоутворюючий фактор” усіх сторін підготовки майбутніх керівників до професійної діяльності. Досягнення цієї мети обумовлюється необхідністю руху не лише від теорії до практики, але й від практики до теорії за певного змісту освіти педагога.

Аналіз наукових доробок, присвячених проблемі організації педагогічної практики майбутніх менеджерів освіти, дає підстави виділити декілька її найважливіших функцій.

По-перше, практика сприяє майбутнім менеджерам освіти здійснити апробацію теоретичних знань. Саме їх застосування викликає певні труднощі в роботі менеджера-початківця. Вказуючи на наступність щодо попередніх етапів освіти, необхідно чітко зафіксувати діагностичну, експертну роль педагогічної практики. За очевидною недосконалістю умінь і навичок, якими володіє практикант, він має можливість поповнити свої знання, що в перспективі стануть основоположними в його практичній діяльності. Саме тому педагогічну практику слід розглядати певною мірою як іспитування самих викладачів, перевірку їх знань, особистих і дисциплінарних та їх компетентності. Це підстава для ревізії наявного в них арсеналу навчальних засобів.

По-друге, педагогічна практика розглядається як простір, у якому проходить інтеграція знань різного характеру і типу діяльності майбутнього управлінця. Констатуємо те, що вивчення педагогічного процесу на попередніх етапах відбувається послідовно, частинами, на практиці ж ми бачимо, що цей процес має виступати як цілісне, нерозривне явище. Використовуючи аналогію з виробничим процесом, можна говорити, що на практиці проходить “збирання” окремих “блоків” і “частин” психолого-педагогічної споруди в цілісну структуру, яка обслуговує професійну діяльність. Знання, які засвоювалися послідовно, але розривано, нецілісно, мають “увійти” до педагогічної діяльності. Тут принципово важлива організація діяльностей кооперації викладачів, представників різних навчальних дисциплін, котрі на практиці розкривають перед майбутнім менеджером освіти як багатогранність, так і цілісність педагогічної діяльності, актуалізують реальне функціонування всіх типів і видів знань у практичній роботі.

Під час практики відбувається формування іншої позиції майбутнього менеджера освіти – позиції нових для нього відносин з учнями і колективом учителів. Викладачі покликані надавати підтримку і допомогу майбутньому менеджеру-практиканту в її прийнятті і опануванні.

Організація практики створює умови для самовизначення майбутніх керівників навчальних закладів, виявлення ними меж власних здібностей і можливостей, співставлення образів “професійного Я-реального” і “професійного Я-ідеального”, виявлення механізмів подолання розриву між ними. Ефективно організувати практику – означає забезпечити умови розвитку професійної позиції майбутнього керівника навчального закладу.

У науковій літературі досі відсутній єдиний підхід до діяльності студентів на практиці. О.Абдуліна, П.Іванов [5–6] стверджують, що діяльність майбутніх управлінців на практиці є аналогом професійної діяльності керівника, адекватної змісту і структурі управлінської діяльності, яка характеризується тією ж різноманітністю відносин і функцій, що й діяльність самого керівника.

Педагогічна практика має забезпечити підготовку до самостійної професійної діяльності, вона є однією з найбільш складних і багатоаспектних видів навчальної роботи. При цьому у процесі педагогічної практики майбутні керівники мають справу з цілісним процесом управлінської діяльності у всьому її багатоманітті і складності; сама педагогічна практика – це ланка цілеспрямованого навчання майбутніх менеджерів освіти, коли викладач систематично її направляє, організовує і контролює. Завдання, які вирішують майбутні керівники, зберігають ще свій навчальний характер, незважаючи на те, що студент діє в цілісній реальній ситуації. У роботі Л.Машкіної “Педагогічна практика в системі ступеневої підготовки вчителів початкових класів” [7] простежується думка, що “занурення” в практику (зокрема в професію) виступає як вид освітньої технології з пропедвтикою і навчанням. “Занурення” в практику представляє саме освітній вплив, який, однак, здійснюється не у формі реальної практичної дії, а в навчальній діяльності, в реальній праці. Ця дійсність і створює проблему, оскільки логіка освіти не співпадає з логікою практичної справи” [там саме].

Обґрунтованим і конструктивним, на нашу думку, є підхід З.Васильєва [8], який виділяє три базові форми діяльності майбутнього менеджера: **навчальна діяльність академічного типу (власне навчальна діяльність) з провідною роллю лекції і семінару; квазіпрофесійна діяльність (ділові ігри та інші ігрові форми); навчально-професійна діяльність.** Він розглядає практику як варіант навчально-професійної діяльності, яка поряд з навчально-дослідною роботою студента є реальним дипломним проектуванням.

Визначаючи зміст цього типу діяльності, слід відмітити, що здійснення професійної педагогічної діяльності в період практики реалізує одночасно дві мети: 1) безпосередньо вирішує завдання професійної діяльності практично по всьому об’єму; 2) у процесі реалізації створює умови для виявлення знань, яких не вистачає для самоосвіти і навчання, самопізнання і саморозвитку. Професійна діяльність, таким чином, стає предметом іншої діяльності – навчальної, спрямованої на виявлення і поповнення тих знань і здібностей, яких не вистачає; визначення меж можливостей суб’єкта діяльності. Засобом, що забезпечує подібну зміну предмета діяльності, стає рефлексивний аналіз, який передбачає формування відстороненої позиції у ставленні до власної діяльності. Для студента це створює певні труднощі. Звідси необхідною є демонстрація зразків рефлексивного аналізу з боку викладачів і організація обговорення, яка “запускає” процеси розуміння, критики, оцінки.

Принциповим бачиться і сучасний характер навчально-професійної діяльності. Практика, як правило, передбачає спільну діяльність, партнерські відносини. Викладач тут не “над” студентом і навіть “не поряд”, оскільки його участь вимагає більшого, ніж корекція, застосування методів викладання або рекомендацій з відбору навчального матеріалу, а “разом”. Із майбутнім керівником він розв’язує реальні проблемні ситуації педагогічної діяльності, які вимагають відповідного професійного самовизначення.

Необхідність спільної діяльності майбутніх управлінців у процесі психологічної підготовки в науковій літературі загальноновизнана. Найважливішим аргументом виступає думка про специфіку праці керівника освітньої установи, успішність якої залежить від уміння працювати в режимі взаємодії, діалогу, полілогу.

Все це дає підстави говорити про необхідність проектування особливої форми сумісності майбутніх управлінців, викладачів, педагогів освітніх установ **навчально-професійної спільноти.**

Навчально-професійна громада розглядається як місце формування здібностей, необхідних для входження у власне професійну спільноту і здійснення дійсно практичної діяльності в якості її суб’єкта.

Освітній ефект педагогічної практики, “бідність” або ж “багатство” їмсту обумовлюється не лише підготовленістю конкретних управлінців та досвідом педагогів, але й якістю співорганізації, спільності, характером відносин, що склалися, і зв’язків із співтовариством.

Включаючись у нову для нього професійну практичну діяльність, майбутній управлінець стикається з питаннями і проблемами, для розв’язання яких йому необхідні взаємодія з викладачами і педагогами, їх допомога. Але ця взаємодія неможлива в тій формі, в якій вона здійснюється на предметі навчальної діяльності. Студент потребує співробітництва з викладачами і колегами в інших формах, шукає їх. В існуючій практиці ці пошуки в більшості випадків виявляються безрезультативними: зі студентом працюють в логіці навчальної діяльності і у відповідній формі сумісності. Проектуючи нову форму сумісності з новими способами взаємодії, позиціями партнерів, ми реально відповідаємо сподіванням студента.

У навчально-професійному співробітництві здійснюється перехід майбутнього управлінця від пізнавального до діяльнісного ставлення до дійсності, відкривається предметність нової для майбутнього менеджера професійної діяльності, до самостійного здійснення якої він ще не підготовлений. Для цього будуються адекватні до особливостей входження конкретного майбутнього управлінця в цю предметність форми взаємодії, які дають змогу “вивести” його на предмет професійної управлінської діяльності, на її специфічні завдання.

Освітній вплив на майбутнього управлінця в рамках педагогічної практики повинен враховувати особливості його входження в діяльність, перебування або виходу з неї, суб’єктивного ставлення до можливих і реальних перешкод, до стосунків взаємодії, які склалися з іншими колегами, педагогами і т.п. Увага викладача до суб’єктивного досвіду діяльності майбутнього керівника в якості управління сприяє створенню в нього підґрунтя своєї участі в діяльності, визначенню професійної управлінської позиції.

Проектуючи навчально-професійну спільноту, ми створюємо умови входження суб’єкта в діяльність за типом позиційного самовизначення. В протилежність адаптивному (адаптація до ролі управлінця). Останнє особливо важливе. В традиційній системі професійної освіти майбутніх менеджерів

процеси самовизначення практично не ініціюються. Всі питання, пов'язані з суб'єктивними цінностями і змістом, по суті, ігноруються. Поміж тим, самовизначення майбутніх управлінців – найважливіший процес, який відбувається у професійній освіті.

Вироблення уявлень про зміст і принципи організації практики зводяться до проблеми змісту педагогічної освіти в цілому. Звичайно, подібна тема потребує окремої ґрунтовної розмови. Ми поділяємо точку зору тих науковців, які вважають, що зміст освіти (зокрема педагогічної) не тотожний зі змістом навчальних посібників і державних стандартів. Зміст освіти створюється “рухом людей”, їх співучастю у діяльності людей, які вийшли із статусного і рольового функціонування у простір позиційного самовизначення. З цієї позиції педагогічна практика виступає простором, де вперше виникає у своїй повноті зміст педагогічної освіти, що змушує з особливою серйозністю ставитися до її проблем.

Вважаємо за необхідне запропонувати серйозне обговорення проблеми педагогічної практики педагогами і психологами, теоретиками і практиками.

1. Берека В.С. Організація практичної підготовки слухачів магістратури за спеціальністю “Управління навчальним закладом”. – Хмельницький: Вид-во ХІПІ, 2005. – 216с.
2. Постанова ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР “Про заходи по дальшому вдосконаленню вищої освіти в країні”
3. Иванов П.В. Какой должна быть педагогическая практика студентов университетов // Вестник высшей школы. – 1984. – № 3. – С.30–33
4. Харламов И.Ф., Горленко В.П. О концептуальных основах педагогической практики // Педагогика. – 1994. – №1. – С.50–55.
5. Абдуллина О.А. Проблемы организации педагогической практики //Педагогическая практика в системе подготовки будущих учителей. – М.:МГПИ,1978. – С.238. Харламов И.Ф., Горленко В.П. О концептуальных основах педагогической практике// Педагогика – 1994 – №1. – С.50–55.
6. Иванов П.В. Какой должна быть педагогическая практика студентов университетов // Вестник высшей школы. – 1984. – №3. – С.30–33.
7. Машкіна Л.А. Педагогічна практика у системі ступеневої підготовки вчителів початкових класів. Програма та методичні рекомендації щодо її реалізації. – Хмельницький: Вид-во ХГПІ, 2001. – 52 с.
8. Васильев З.И. Непрерывное приобщение студентов к педагогической теории и практики как средство подготовки к учебно-воспитательной работе в школе // Молодой учитель в системе непрерывного образования. – М., 1987. – С.10–19.

Actual problems of pedagogical practice organization of future managers of education and some aspects of projecting of its contents are revealed in the article.

Key words: *professional-pedagogical competence, future manager of education.*

УДК 371.132

ББК Ч 74.261

Галина Борин

ОСОБИСТІСНО-ДІЯЛЬНІСНИЙ ПІДХІД У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ-ВИХОВАТЕЛІВ ДО РОБОТИ З БАТЬКАМИ ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ

У статті розглянуто окремі аспекти фахової підготовки майбутніх педагогів до роботи з батьками. Основну увагу актуалізовано на аналізі та обґрунтуванні концептуальних положень особистісно-діяльнісного підходу та можливі шляхи його реалізації в професійній підготовці майбутніх педагогів до роботи з батьками дітей раннього віку

Ключові слова: *підготовка педагогів, особистісно-діяльнісний підхід, батьки дітей раннього віку, суб'єкт-суб'єктна взаємодія.*

Розвиток теорії та практики професійної підготовки педагогів характеризується багатогарнітністю, різноманітністю підходів (синергетичний, системний, соціально-орієнтований, гуманістичний, контекстний, діяльнісний, компетентнісний та ін.) і технологій навчання, спрямованих на оновлення системи професійної освіти та підвищення якості фахового рівня випускників.

Висвітленню важливих питань удосконалення професійної підготовки до роботи з батьками присвячено праці Н.Усманової, Т.Луциної, Н.Бугаєць, Т.Шанскової, Я.Журецького тощо. Аналіз джерельної бази дав змогу зробити висновок про накопичення певного досвіду професійної підготовки у зазначеному аспекті. Вважаємо за необхідне виокремлення категорії батьків дітей раннього віку як найбільш сензитивного і значущого для подальшого становлення особистості. Як свідчить аналіз наукових джерел, проблема підготовки педагогів до роботи з батьками дітей раннього віку не була предметом спеціального дослідження. Ґрунтовного дослідження вимагають питання урахування суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників навчально-виховного процесу з урахуванням особистісно-діяльнісного підходу задля виявлення і формування творчої індивідуальності майбутнього педагога, його особистісного розвитку.

Метою даної статті передбачаємо розгляд концептуальних положень особистісно-діяльнісного підходу та можливі шляхи його реалізації в професійній підготовці майбутніх педагогів до роботи з батьками дітей раннього віку.

В контексті сучасних гуманістичних ідей змінюються вимоги до особистості педагога, його фахової підготовки та професійної діяльності. Гуманізація навчально-виховного процесу спрямована на реалізацію принципу суб'єкт-суб'єктної взаємодії і передбачає партнерську рівноправність спілкування як у вищому навчальному закладі, так і у майбутній професійній діяльності педагога із батьками вихованців.

Психолого-педагогічні засади особистісно орієнтованого підходу досліджують учені І.Бех, О.Пехота, В.Рибалка, В.Сериков та інші. Результати аналізу психолого-педагогічної літератури дозволяють трактувати особистісно-зорієнтований та особистісний підходи як тотожні. Так, особистісно-

орієнтований підхід зорієнтовано на організацію навчання на засадах глибокої поваги до особистості вихованця, врахування особливостей індивідуального розвитку, ставлення до нього як до свідомого відповідального суб'єкта навчально-виховної взаємодії передбачає формування цілісної особистості, яка усвідомлює свою гідність і поважає інших людей [1, с.351]. **Особистісний підхід** – послідовне ставлення педагога до вихованця як до особистості, як до самосвідомого відповідального суб'єкта власного розвитку і як до суб'єкта виховної взаємодії. Особистісний підхід передбачає допомогу вихованцеві в усвідомленні себе особистістю, у виявленні, розкритті її можливостей, становленні самосвідомості, самореалізації і самоутвердження [1, с.351].

Відзначимо, що за результатами дослідження І.Беха [2, с.123; 3] у виховний особистісно зорієнтований простір запропоновано нові методи, що лежать в основі особистісно зорієнтованих виховних технологій. Вони мають ґрунтуватись на “рефлексивно-виховних механізмах співпереживання і позитивного емоційного оцінювання”, “апелювати до самосвідомості”. До таких учений відносить метод створення емоційно збагачених, “педагогічно мудрих” виховних ситуацій. У руслі такого підходу передбачено підвищення вимог до особистості педагога. З-поміж них виокремлюємо такі: здатність педагога “бути особистістю, індивідуальністю”, справжнім авторитетом, створювати атмосферу взаємної поваги й довіри, володіти високою моральністю.

Просвітницько-консультативна діяльність має активний, емоційно насичений, іноді непередбачуваний характер, що вимагає особливого особистісно-діяльнісного підходу до взаємодії педагогів з батьками дітей раннього віку.

Загалом традиційну систему навчання у вищому навчальному закладі зорієнтовано на усвідомлення студентами певних знань, розвиток умінь та навичок тощо. У дослідженні О.Абдуллої [4] стосовно професійно-педагогічної підготовки педагога акцент зроблено на системі навчальних занять з педагогічних дисциплін, які є теоретичною і загальнометодологічною основою ефективної діяльності вчителя, єдності теоретичних знань, навичок. Науковець також актуалізує на необхідності розвитку особистості педагога, підвищенні його професійного та загальнокультурного рівня.

У обґрунтуванні нашого бачення проблеми застосування особистісно-діяльнісного підходу будемо опиратися на твердження О.Бігич. Учена наголошує на нероздільності діяльнісного та особистісного компонентів, визначаючи особистісно-діяльнісний підхід як педагогічний процес, який передбачає врахування індивідуальних особливостей студента та діяльнісного складника – підготовки студента до здійснення професійної діяльності [5, с.85].

Отож, особистісний і діяльнісний підходи розглядаємо в органічній єдності: навчально-виховна та майбутня творча професійна діяльність впливають на розвиток особистості студента, актуалізують формування профе-

сійно-особистісних якостей, оволодіння якими забезпечує якісний рівень фахової підготовки.

Майбутній фахівець повинен вміти діяти у складних, важко спрогнозованих умовах, володіти відповідними особистісно-професійними якостями. Тому підготовку студентів до роботи з батьками вважаємо за необхідне будувати з урахуванням особистісно-діяльнісного підходу на основі принципу єдності особистості і діяльності які функціонують у нерозривній цілісності. За таких умов підготовки майбутній фахівець у процесі навчально-виховної діяльності у вищому навчальному закладі націлюється на формування певних професійно-особистісних якостей фахівця, необхідних для здійснення успішної взаємодії з родинами вихованців, а також націлює студентів на впровадження особистісно-діяльнісного підходу у взаємодію педагог-батьки, що передбачає формування у батьків певних знань, умінь, розвиток певних особистісних якостей, прагнення до саморозвитку, самоосвіти, самовдосконалення. Застосування такого підходу передбачає забезпечення транспозиції реальних ситуацій навчально-виховного процесу вузу у професійну діяльність майбутніх педагогів.

Реалізація особистісно-діяльнісного підходу передбачає основною одиницею роботи викладача не порцію інформації, а конкретну ситуацію в її предметній і соціальній визначеності (готовність діяти “тут і тепер”). Тому привертає увагу позиція В.Срікова, який основною процесуальною характеристикою професійно-педагогічної підготовки до реалізації особистісно-орієнтованого навчання вважає навчальну ситуацію, яка актуалізує, робить особистісні функції тих, хто вчиться, значимими [6, с.21].

Сучасна педагогіка професійної освіти розвивається з урахуванням вимог та умов життя XXI століття. У професійному становленні розв'язуються питання розвитку особистісних властивостей педагога, які коригують педагогічну позицію, поведінку, проєктують індивідуальні досягнення у творчості. Водночас самоактуалізують самопізнання, подальше професійне самовдосконалення. Становить інтерес дослідження О.Пехоти [7, с.177] щодо проблем формування готовності до майбутньої педагогічної діяльності, у якому акцент зроблено на засвоєнні системи понять та концепцій, які розкривають сутність особистісно-професійної рефлексії (самопізнання) з метою навчитися використовувати їх для самопроєктування в напрямі розвитку професійно значимих якостей особистості. За міркувань ученої, майбутньому педагогові необхідно усвідомити необхідність створення власного професійного образу з метою регулювання своєї професійної поведінки. Як зазначає учена [7, с.176], особливістю професійного саморозвитку майбутнього педагога є те, що його спрямованість задається не лише існуючою в професійно-педагогічній підготовці системою вимог, але і через прогнозування тих вимог, які будуть у пред'явлені у майбутньому. На думку ученої, цілеспрямований професійний саморозвиток майбутнього педагога це завжди випереджаюча форма особистісно-професійної саморегуляції, яка забезпечує більш ефективну адаптацію до умов професійної діяльності. Професійний саморозвиток

майбутнього педагога завжди має випереджуючий характер, що необхідно враховувати в професійній підготовці майбутнього педагога. За міркувань ученої, студент не є об'єктом, а суб'єктом психолого-педагогічної підготовки [8, с.45], а в організації навчання відбувається зміщення з домінування окремих форм і методів навчання на перевагу творчої активної позиції студента, створення "ситуації успіху", "ситуації вибору", самоаналізу, самооцінки, самопізнання, самовираження, самореалізації [8, с. 38].

У трактуванні терміну "готовність педагога" як складного різноаспектного явища проаналізуємо такий його компонент формування як без посередній вплив педагога на батьків, що виявляється у навичках навчально-виховної діяльності у роботі з дітьми та просвітницько-консультативної роботи з батьками вихованців, яка ураховує формування педагогічної культури сім'ї. У дослідженні даного аспекту виходимо з особистісно-діяльнісного підходу, який дозволяє привести педагогічний виховний вплив у відповідність з активністю і потенційними можливостями та здібностями студентів.

Поділяючи думку О.Бугаєць [9] стосовно готовності майбутніх педагогів до роботи з сім'єю, розглядаємо готовність майбутнього педагога до роботи з батьками дітей раннього віку як цілісне, складне особистісне утворення, інтегративну якість особистості, що забезпечує високі результати взаємодії педагога з батьками і включає професійно-педагогічні погляди і переконання, професійну спрямованість психофізіологічної, емоційно-вольової сфер особистості, професійні знання, вміння і прагнення працювати з батьками в сучасних умовах, самооцінку, етичну, педагогічну, правову культуру педагога.

Процес формування навичок просвітницько-консультативної роботи – це складне системне утворення, яке функціонує під впливом різних соціально-педагогічних факторів, співвідношення яких у даному аспекті дозволяє визначити основні напрями його розвитку: удосконалення всієї навчально-виховної роботи у вузі та науково-педагогічної підготовки студентів; активізацію процесів самовиховання. Готовність майбутніх педагогів до роботи з батьками дітей раннього віку визначаємо як здатність здійснювати просвітницько-консультативну діяльність, яка передбачає формування педагогічної культури батьків як систематичної і змістовної програми, метою якої є поширення інформації, знань і навичок в різних аспектах виховання та розвитку дітей, що передбачає допомогу у засвоєнні педагогічних знань, необхідних батькам для виховання дитини та спонукає до самовиховання або саморозвитку батьків, зростанню їх самосвідомості і визначенню особистісної шкали цінностей.

Тому у процесі педагогічної підготовки студентів зорієнтовували: на розвиток творчих особливостей батьків, актуалізацію їх самоосвіти, само розвитку, самовиховання з урахуванням особливостей навчання дорослих (на основі принципу дії "тут і тепер") та потреб дітей раннього віку, їх вікових та індивідуальних особливостей; на урахування специфіки цього процесу в конкретних умовах професійної діяльності; на усвідомлення, що ефективність майбутньої професійної діяльності пов'язана з позитивними зрушеннями як у взаємодії батьки-діти, так і у творчій співпраці педагог-батьки.

Основними формами організації навчально-пізнавальної діяльності з навчальних дисциплін вважали практично-лабораторні заняття та самостійну роботу, на яких студенти навчалися пізнавати себе, відпрацьовували уміння вирішення конкретних ситуацій, налагоджувати конструктивну поведінку у взаємодії з батьками дітей раннього віку, вчилися продуктивній реалізації навчальної діяльності, визначали перспективні напрями і шляхи саморозвитку. В процесі навчання використовували індивідуальний і диференційований підхід.

Отже, особистісно-діяльнісний підхід спрямовано насамперед на формування здатності майбутнього фахівця гнучко й нестандартно використовувати здобуті знання і вміння, прагнення до пошуку й застосування ефективних способів поведінки і діяльності, формування та розвиток відповідних професійно-особистісних якостей. Така мета професійної підготовки орієнтує викладача не на передачу готових знань і вмінь, а на формування здатності студента до їх самостійного пошуку і оновлення.

Чинники змін у роботі з батьками дітей раннього віку будуть темою нашого подальшого дослідження.

- 1 Педагогічний словник / за ред. Ярмаченка М.Д. - К.: Педагогічна думка, 200. - 514 с.
- 2 Бех І.Д. Аргументація у виховному процесі // Початкова школа. - 1999. - № 12. - С.1-4.
- 3 Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-метод. посібник. К.: ІЗМІ, 1998. - 204 с.
- 4 Абдулина О. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: Для специалистов высш. учебн. заведений. -2-е изд. перераб. и доп. - М.: Просвещение. 1990, -141с.
- 5 Бігич О.Б. Методична освіта майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи: Монографія. - К.: КНЛУ, 2004. -287с.
- 6 Сериков В.В. Личностный подход в обучении: от концепции к технологии // Проблемы оновлення содержания общего образования - Ростов-на Дону, 1992, 1992. - 153с.
- 7 Пехота Е.Н. Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки учителя: Монография. - Под общ. Ред. И.А. Зязюна. - К.: Вища школа. 1997. - 281с.
- 8 Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: Навч. Посіб. / О.М. Пехота, В.Д. Булак, А.М. Старева, К. Ф. Нор, В.І. Шуляр, І.М. Михайлицька, І.В. Манькусь, Т.В. Тихонова, О.Є. Олексюк, О.І. Галицький; За ред. І.А. Зязюна, О.М. Пехоти - К.: Видавництво А.С.К 2003. - 240с
- 9 Бугаєць Наталія Анатоліївна. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів до роботи з сім'єю учня: Дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Харківський держ. педагогічний ун-т ім. Г.С.Сковороди. - Х., 2002. - 259 с.

Separate aspects of occupational training of future teachers as for their work with parents are described in the article. Main attention is actualized on the analysis and substantiation of organizing - pedagogical conditions as for occupational training of future teachers -educators for the work with parents of infants on the basis of application of personality- active approach.

Key words: occupational training of teachers, organizing-pedagogical conditions, parents of infants, training disciplines

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ НАДАННЯ ЯКІСНОЇ ОСВІТИ СТУДЕНТАМ

Здійснено аналіз використання інформаційних технологій в навчально-виховному процесі на основі вітчизняного та зарубіжного досвіду. Висвітлено наукові підходи удосконалення якісного та доступного навчання в умовах інформаційного суспільства.

Ключові слова: інформаційні технології, інформаційне суспільство, телекомунікації, мультимедіапродукт, Internet-бібліотека, віртуальний семінар.

Постановка проблеми. Застосування інформаційних технологій в освіті, як правило, зводиться до двох основних напрямів. Прибічники першого намагаються використовувати сучасні інформаційні та телекомунікаційні технології для включення в систему дистанційної освіти тих осіб, для яких інший спосіб взагалі недоступний.

Представники другого напрямку намагаються використати інформаційні технології для уточнення і зміни того, чого навчати і як навчати. Йдеться про освоєння змісту навчального матеріалу й оволодіння способами навчання в межах традиційної денної форми. Використання інформаційних технологій, можливе в основному окремим особам, оскільки не для всіх вони є доступними [1].

Аналіз досліджень. Проблема використання інформаційних технологій у навчальних закладах досліджувалась всебічно зарубіжними вченими, а саме: К.Базелгетом, М.Маклюеном, Л.Мастерманом, Т.Сарлей, К.Тайнером, Ф.Шльосека та інших. Вони виокремили шляхи використання аудіовізуальних медіа в класі, розробили методичну концепцію медіаосвіти “Навчання із захопленням” та класифікували методи реалізації масмедійних навчальних курсів. Дослідження Г.Васяновича, Ю.Усова, С.Пензіна, О.Спичкіна, О.Федорова доводять роль медіа продукції у розвитку критичного мислення й уміння аналізувати її з різних поглядів.

Метою даної статті є аналіз причин і умов, які сприяють забезпеченню високого рівня якості й доступності освіти на засадах інформаційних технологій.

Основний виклад матеріалу. Із'язюн зазначає, що цілісну інформаційну концепцію освіти можна зреалізувати лише за допомогою синтезу, де уміння молодю людиною критично мислити діалектично б поєднувалося з розвитком емоційно-почуттєвої сфери. Більше того, вчений вважає, що “...комп'ютерна інформація може бути найцікавіше художньо оформлена, подана у формі динамічного мультимедіапродукту, але живого спілкування, коли співбесідники сприймають один одного очима, коли не лише слово, але й інтонація, жест мають значення... Суб'єкт учіння завдяки комп'ютерній програмі спілкується з незнайомими розробниками: йому відкривається “дистанційний” доступ до думок і почуттів цих людей поза “співпереживаннями”. Пропонована інформація здатна пробудити думки і почуття учнів, але

не здатна повернути ці стани зворотно – розробникам. Зворотний зв'язок реалізується лише формально. Управління процесом учіння, в результаті якого формуються нові знання й уміння, відбувається в автоматичному режимі” [4, с.14].

Аналіз наукових досліджень довів, що новітній етап медіаосвіти характеризується розвитком нових форм представлення інформації, створенням сучасних бібліотек, модифікацією форм навчання, інноваційними структурами навчання. Розглянемо детальніше кожну цих форм. Сутність першої полягає в тому, що безпосередня “жива” або записана попередньо мультимедійна інформація передається з допомогою мережі Internet або інших телекомунікаційних засобів. Використання сучасних бібліотек дозволяє збільшити обсяг і ефективність реалізації інтелектуальних ресурсів. Мережа Internet у поєднанні з каталогами бібліотек забезпечує доступ до гігантського зібрання інформації, відкрита незалежно від відстані й часу. Зрозуміло, що такі бібліотеки не дають можливості повного доступу до інформації, яка в них зберігається, але їх роль надзвичайно вагома. Нагальною потребою є створення Internet-бібліотек з наочно структурованим наанням інформації. Для цього потрібно розробити спеціалізоване програмне забезпечення, яке полегшує викладачам і студентам пошук інформації в мережі Internet, подумати про те, яким повинен бути індивідуальний освітній простір, що включав би поряд із посиланнями на знайдені у бібліотеці джерела додаткові електронні ресурси (бази даних, моделюючі програми і т. ін.). Для продуктивної роботи такої бібліотеки, особливо для студентів, необхідно підготувати допоміжні сторінки, які містять оглядові та методичні матеріали, списки найбільш цінних джерел інформації (посилань Internet) із тієї чи іншої предметної галузі. Безумовно, корисно залучити не лише викладачів, але й самих студентів до підготовки таких сторінок Internet. Проте для цієї роботи вимагається певна підготовка в галузі створення Web-сторінок, яка може бути реалізована, наприклад, у курсі інформатики при вивченні технологій Internet. Технології, які вибираються для створення бібліотеки нової форми, повинні бути досяжно універсальними, такими щоб дозволяли легко змінювати і розширювати всю систему, постійно вдосконалювати можливості роботи з інформацією для викладачів і студентів [3; 5].

Навчально-методична робота викладача передбачає вихід на новий рівень за рахунок створення у співробітництві зі спеціалістами в галузі педагогіки, психології та інформаційних технологій навчальних матеріалів нового покоління, що розміщуються в мережеві бібліотеці. Співпраця зі студентами, багатоаспектність створюваної продукції (бази даних, програми моделювання, програми для вірусних лабораторій, теоретичні огляди і списки посилань на джерела Internet), можливість отримання незалежної експертизи з боку багаточисельних користувачів Internet – усе це надасть навчально-методичній роботі дійсно нової якості.

Що ж стосується нових форм навчальних занять, то ніні з'явилася абсолютно нова можливість асинхронної і водночас спільної роботи студентів

і викладачів у режимі віртуальних семінарів і лабораторій. Для багатьох студентів такі форми роботи більш пріоритетні, ніж традиційні, оскільки дозволяють їм повніше розкривати свої можливості, працюючи за зручним для них графіком. Цьому активно сприяють створені дистанційні програми, курси, електронні посібники, розроблені за кредитно-модульною системою, система тестового контролю тощо [2; 6].

В.Олійником розроблено концепцію дистанційного навчання в системі підвищення кваліфікації працівників освіти, створено навчально-науково-виробничий комплекс “Академія дистанційної освіти”, якими користуються вищі навчальні заклади.

Аргументовано той факт, що у роботі зі студентами варто використовувати методи навчання, які активізують ставлення до змісту, що вивчається, й орієнтують на обговорення в режимі віртуальних семінарів, переписи електронною поштою з викладачем і студентами. Беремо до уваги думку Г.Васяновича, що мають бути вироблені чіткі єдині критерії оцінювання знань [2].

Ведучи мову про інноваційні технології освіти, зазначимо, що сьогодні для надання освіти додаткових можливостей, існуючий зміст освіти має бути підсилені телекомунікаціями. Розвиток освітніх телекомунікацій утворює у педагогічному закладі відповідне комп’ютерне середовище, де безпосередньо відбувається самостійна пізнавальна діяльність суб’єкта навчання. Саме в ньому здійснюється пошук, перетворювання інформації, набуваються нові особистісні цінності в автономній чи сумісній діяльності, що прямо не регулюється педагогом. Як зазначає академік І.Зязюн, самостійна пізнавальна діяльність у дидактичному комп’ютерному середовищі можлива у двох формах – автономній (особистісній) і кооперативній (колективній). Автономність у даному випадку розуміється не як ізольованість, а як свобода цілепокладання і розподілу уваги між різними цілями, виокремлення основних цілей, як нерегламентована вибірковість поведінки [4].

Г.Васянович зазначає, що незважаючи на те, що менталітет студентів постійно змінюється і вони все глибше усвідомлюють свою долю відповідальності та потребу в отриманні якісних знань, на викладачів чекає відповідальна робота щодо формування активного ставлення молоді до самостійного здобуття знань [2].

Таким чином, констатуємо той факт, що сьогодні можливим є різноманітне бачення використання сучасних інформаційних технологій для підвищення якості та доступності освіти кожного студента. Існує спрощене, але, на жаль, поширене уявлення, що все вирішує впровадження інформаційних і телекомунікаційних технологій, яким приписується дивовижна сила. У цьому випадку суспільству пропонується просте рішення: достатньо забезпечити навчальні заклади комп’ютерами і засобами телекомунікацій, щоб освіта як за порухом чарівної палички стала якісною, доступною і дешевою. Проте найкращі сучасні технології, що застосовуються виклада-

чами і студентами, без адекватної реорганізації навчально-виховного процесу здійснюють деморалізуючий вплив і, просто кажучи, є марнотратними.

Висновки. Вважаємо, що актуальною проблемою є посилення відповідальності самого студента за результати навчання в ситуації, коли йому надається велика кількість можливостей вибору різноманітних форм навчання, необхідної інформації за умов дефіциту часу. За такої ситуації важливо допомогти тим, хто навчається, правильно організувати режим навчальної діяльності з урахуванням індивідуальних здібностей і можливостей кожного. Зрозуміло, що розв’язання проблем, які виникають, стає можливим за умови, якщо основні завдання будуть розв’язуватися всіма учасниками навчально-виховного процесу вищого закладу.

- 1 Биков В. Ю. Інформатизація загальноосвітньої і професійно-технічної школи України: концептуальні засади і пріоритетні напрями // Професійна освіта: педагогіка і психологія – К., 2003. – № 4. – С. 501–515.
- 2 Васянович Г. П. Морально-правова відповідальність педагога (теоретико-методологічний аспект): Монографія. – Вид. 2. – Львів: Львів. держ. фінансово-економіч. Ін-т. 2002. – 232 с.
- 3 Гуревич Р. С., Кадемія М. Ю. Інформаційно-телекомунікаційні технології в навчальному процесі та наукових дослідженнях. Навчальний посібник для студентів педагогічних ВНЗ і слухачів інститутів післядипломної педагогічної освіти. – Вінниця: ООУ “Планер”. 2005. – 366 с.
- 4 Зязюн І. А. Особливості педагогічної дії в комп’ютерному середовищі // Інформаційно-телекомунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи: Збірник наукових праць. – Львів: ЛДУ БЖД, 2006. – С. 3–8.
- 5 Козар М. М. Інформаційно-телекомунікаційні технології в системі професійної підготовки фахівців цивільного захисту // Інформаційно-телекомунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи: Збірник наукових праць. – Львів: ЛДУ БЖД, 2006. – С. 6–13.
- 6 Ничкало Н. Г. Ключові напрями педагогічних досліджень з проблем використання інформаційно-телекомунікаційних технологій // Інформаційно-телекомунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи: Збірник наукових праць. – Львів: ЛДУ БЖД, 2006. – С. 21–29.

The analysis of the use of informational technologies in educational and training process has been carried out on the principles of home and foreign experience

Scientific approaches concerning the improvement of the system of qualitative and accessible education in conditions of informational society have been ascertained.

Key words: *informational technologies, foreign experience, informational society, accessible education.*

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ПОЗИЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

У статті висвітлено важливість поза навчальної виховної роботи з майбутніми педагогами для формування їх громадянської позиції. За основу теоретико-методичних аспектів представлено надбання сучасних українських учених Доведено, що виховання майбутнього педагога в умовах цілеспрямованої позанавчальної роботи дає очікувані результати – їхню зрілу громадянську позицію.

Ключові слова: громадянське виховання, громадянська позиція, виховання майбутнього педагога, національна свідомість.

Становлення української державності, інтегрування України в європейський освітній простір, оновлення системи управління державою та побудова громадянського суспільства, зорієнтованого на людину й націю, ініціюють реформування навчально-виховного процесу задля увиразнення цінностей, які закладаються у свідомості молодих людей і сприяють формуванню їхньої громадянськості.

Шляхи вирішення проблеми виховання свідомого громадянина України в умовах освітніх закладів визначені в державних програмах (Державна національна програма “Освіта” (“Україна XXI століття”), Національній доктрині розвитку освіти в Україні, законах (Закон України “Про освіту”), нормативних документах (Указ Президента України “Про основні напрямки реформування вищої освіти України”, рішення II Всеукраїнського з’їзду працівників освіти), а також “Концепції громадянської освіти в Україні” та “Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності” тощо. Вищезначене уможливує утвердження вищих цінностей в освіті, її спрямування на розвиток особистості з метою досягнення молодим поколінням високого рівня громадянської зрілості та власної громадянської позиції, який зумовлює створення цілісної системи громадянського виховання учнів та студентської молоді [3; 4; 5].

На особливу увагу в цьому контексті заслуговує проблема ефективної реалізації громадянського виховання при підготовці майбутніх педагогічних кадрів, а саме педагогічні умови формування громадянської позиції студентської молоді в навчальних закладах I–II рівнів акредитації. Зокрема, вихованці означених освітніх закладів перебувають на тому віковому етапі життя, який за результатами різноаспектних досліджень визнано чутливим для усвідомлення громадянських цінностей та осмислення пріоритетів громадянської культури. У цьому віці відбувається громадянське становлення особистості та її соціальна ідентифікація, а внаслідок активного входження та самоутвердження в суспільстві – усвідомлення виховних та культурних цінностей, формування духовних якостей і, відповідно, визначення та прояв активної життєвої позиції [2, с.102]. Зокрема, у педагогічному процесі з’являється більше можливостей у впровадженні спеціальних програм, які відповідають потребам суспільства. Враховуючи, що основна діяльність студентської молоді профе-

Кафарська Ольга. Теоретико-методичні аспекти формування громадянської позиції.

сійно-пізнавальна, приходимо до висновку, що її духовний пошук, прагнення до самовизначення в суспільстві є яскравим виразником педагогічних практик формування громадянської позиції. Відтак від активності молоді та її дієздатності узалежнені перспективи державотворення в Україні.

Важливе місце в формуванні громадянських якостей та зрілої громадянської позиції посідає ґрунтовне вивчення студентською молоддю культурно-історичних надбань рідного народу на тлі інших народів [1]. Унаслідок ознайомлення вихованців зі славетними сторінками історії України, усвідомлення унікальності духовних цінностей нації, частиною якої є кожен з них, зароджується почуття національної гордості – невід’ємного чинника формування громадянської позиції та громадянської культури загалом.

Слід наголосити, що пріоритетна роль у процесі громадянського виховання належить рідній мові, відродження якої на різних етапах розвитку українського суспільства було найважливішим завданням національного виховання. Сьогодні знання української мови виступає потужним націооб’єднуючим чинником. Попри це важливим вважаємо і вивчення іноземних мов, що сприяє консолідації, згуртуванню нації та усвідомленню кожним національних інтересів й людської гідності загалом. Відтак формується патріотизм і громадянськість, як домінуючі цінності у вихованні молоді.

З-поміж явищ негативного впливу на формування в молодого покоління національної свідомості та активної громадянської позиції слід зазначити незадовільний рівень забезпечення потреб особистості в самореалізації, підвищення інтелектуального, фізичного, емоційного виховання молоді шляхом її участі у різних видах самостійної творчої діяльності; відсутність умов для позашкільної освіти, стимулювання творчого самовдосконалення, змістовного дозвілля [6; 7]. Низька ефективність громадянського виховання зумовлена як комплексом недосконалих освітніх програм, так і неналежним рівнем підготовки педагогічних кадрів, відсутністю у випускників вищих навчальних закладів позитивної мотивації вибору професії, нівелюванням фундаментальних знань з суспільно значущих дисциплін.

Незаперечним є існування глибокої залежності усіма державотворчими процесами від рівня сформованості громадянських чеснот, які закладаються освітою. Відповідно, навчально-виховний процес повинен забезпечувати формування таких ціннісних орієнтирів, знань, умінь і навичок, завдяки яким буде сформовано автономну свідомість громадянина, максимально незалежнену від впливів соціального оточення та з пріоритетом внутрішніх чинників мотивації поведінки.

Очевидні утруднення, що виникають у реальному процесі формування громадянської позиції, зумовлені такими причинами: недосконалість змісту освіти з предметів суспільствознавчого циклу; відсутність повної інфраструктури виховного процесу в навчальному закладі; недостатність рівня поінформованості студентів; відсутність гнучкої оперативної та злагодженої системи науково-теоретичної й методичної підготовки та перепідготовки педагогів тощо. (Отож, вважаємо, що визріла об’єктивна потреба у розробці теоретико-методо-

логічних та методичних основ вирішення порушеної проблеми й за забезпечення відповідної підготовки викладачів у вищих навчальних закладах та в установах підвищення кваліфікації для роботи із студентами

З приводу цього наголошуємо на важливості ефективності реалізації ідеї особистісно зорієнтованого виховання, яка залежить від ґрунтового знання результатів вивчення вихователем індивідуальних особливостей, проблем і нагальних потреб студентів, їх ціннісних орієнтацій, оскільки глибоке усвідомлення ними ідеалів (зокрема, громадянські цінності), які переросли у переконання, стає дієвим мотивом їхньої поведінки та діяльності.

Серед різних форм виховної роботи найдієвішими вважаємо форми позанавчальної виховної роботи з майбутніми педагогами, що є ефективними у плані формування та розвитку найважливіших компонентів їх громадянської культури. При цьому варто зауважити, що вони не відрізняються особливою новизною і, як правило, зводяться до традиційних.

Поширеною формою виховного впливу на молодь, на нашу думку, є бесіди та дискусії. У навчально-виховній роботі з вихованцями В.Сухомлинський часто оперував поняттями “бесіди про громадянськість”, про що засвідчують його педагогічні твори [9, с.428].

Враховуючи специфіку вікової категорії молоді та її професійну спрямованість, важливу роль відіграє підбір тематики та змісту бесід. Теми можуть бути приблизно такими: розповіді про героїчне минуле українського народу (“Козацькими стежками”, “Кирило-Мефодіївське братство”, “Гетьманщина”, “Коліїщина”, “Гетьмани України”), про борців за незалежність України (П.Сагайдачного, І.Мазепу, П.Полуботка, П.Орлика та ін.), народних героїв (С.Наливайка, І.Сірка, І.Богун, М.Залізняка, І.Гонту, О.Довбуша), подвижницьку діяльність українських жінок (Марусі Чурай, Лесі Українки, Софії Русової, Олени Теліги та ін.). Окрім того, ефективним засобом впливу на формування громадянської свідомості та самосвідомості майбутніх педагогів є бесіди про непохитність національного духу героїв-шестидесятників (В.Стуса, Л.Костенко, В.Чорновола та ін.).

Особливо корисними для студентів є бесіди з елементами дискусії на актуальні теми сьогодення, зокрема про борців за суверенність Української держави у наш час: “Загадкава смерть Гетьмана”, “Суспільство у процесі виборів”, “Громадянська позиція молоді під час Помаранчевої революції” і под.

Для дискусій у позанавчальний час, на відміну від тематичних навчальних дискусій, захоплюючими розглядаємо теми громадянсько-філософського спрямування, як: “У чому щастя людини-громадянина?”, “Що означає бути патріотом України?”, “Чи охоплює Тебе почуття національної гордості за свою державу?”, “Чи потрібен я Україні таким, яким я є сьогодні?”, “Які громадянські цінності є пріоритетними для Тебе?”, “У чому проявляється висока громадянська культура людини?”, “Що таке національний характер, світогляд?”, “Чи хотів би Ти бути політиком?”, “Які самобутні ознаки формування української нації?” та ін.

Важливими для формування громадянських цінностей молоді є бесіди про походження української символіки [8], диспути про національні пріоритети українського народу.

Окрім того, дані форми роботи варто доповнити ще й такими, як наукові конференції, тематичні читання, зустрічі з відомими людьми, різноманітні всеукраїнські та європейські співробітництва, обговорення перелового досвіду, презентації книг на різну тематику, систематичне вивчення та обговорення законодавчої бази, конкурси на кращі проекти та ін.

Цінним матеріалом для формування громадянських якостей особистості майбутнього педагога можна вважати змістово-логічний аналіз й обговорення творів вітчизняної та світової літератури. Морально-правова оцінка персонажів стимулювала б й спрямовувала б їх навчально-пізнавальну діяльність, почуття відповідальності, національно-громадянські почуття. Прикладом цього є твори П.Мирного “Хіба ревуть воли, як ясла повні?”, І.Нечуя-Левицького “Кайданська сім'я”, М.Вовчка “Інституція”, “Горпина”, Т.Шевченка “Наймичка”, Лесі Українки “Бояриня”, І.Франка “Украдене щастя” і под. Зразки європейських класиків: “Отелло” Шекспіра, “Розбійники” Шіллера, “Анна Кареніна” та “Війна і мир” Толстого, “Тихий Дон” Шолохова, “Американська трагедія” Драйзера, “Нора” Ібсена є яскравим проявом моральної позиції героїв, їх боротьби між власною совістю та діючими законами задля досягнення мети, причому не лише особистісно значущої, а й, не меншою, мірою громадської.

З метою виховання громадянської самосвідомості та політичної грамотності студентів варто залучати їх до активної участі у роботі клубів на політичну тему “Планета”, “Події семи днів”, “Держава і політика” і под. Ознайомлюючи їх із гуманістичною політикою нашої держави, а також головними подіями за кордоном, (при цьому) радимо ретельно вивчати думки молоді з тим, щоб не нав'язувати своїх суджень, переконань, політичної платформи окремої партії та ін.

Дієвими для усвідомлення особистістю своєї громадянської позиції, а також формування якостей педагога-патріота, вважаємо в позанавчальний час засідання клубів “Правоохоронець”, “Феміда”, членами якого можуть стати студенти, котрі виявили особливий інтерес до вивчення навчальних дисциплін суспільствознавчого циклу, а також бажують займатись самоосвітою та самовихованням у плані підвищення рівня розвитку громадянської культури.

Мета клубу - розширити уявлення студентів про вимоги, що пред'являються до людей сьогоденніе суспільство, зокрема їхньої громадянської зрілості; навчати їх долати конфліктні ситуації, які мають місце у практичній діяльності, розвивати їх комунікативні здібності, вміння слухати, здійснювати критичну оцінку ситуації, виховувати національно-громадянські цінності (відповідальність, національну самосвідомість, толерантність, почуття патріотизму та ін.).

Засідання клубу доцільно проводити один-два рази у місяць, Використовуючи найрізноманітніші форми – зустрічі з цікавими, неординарними особистостями, фахівцями різних спеціальностей, багатими досвідом спеціалістів; дискусії за “круглим столом” на актуальні теми суспільно-політичного життя; ділові ігри, що відображають нестандартні ситуації, які виникають в практиці; дослідження конфліктів та пошуки шляхів їх подолання; уроки психологічної діагностики (вивчення психології дитини, студента, викладача за різних обставин тощо).

Дієвим засобом формування громадянських цінностей майбутніх педагогів є залучення їх до участі у різноманітних сюжетно-рольових іграх, які потребують вирішення цілої низки ділових завдань. Імітаційні, ситуативні, учбово-ділові навчальні ігри сприяють глибшому засвоєнню студентами теоретичного матеріалу з дисциплін своєї спеціалізації, формуванню умінь переконливо аргументувати власну позицію з тієї чи іншої проблеми, винести обґрунтовані рішення та ін.

Так, наприклад, ефективним засобом стимулювання пізнавальних інтересів студентів, розвитку їхнього критичного мислення, а також практичного використання знань з окремих розділів дисциплін суспільствознавчого циклу є організація та проведення експрес-гри: “Подорож країнами Права і Моралі”.

Суть експрес-гри полягає в тому, що у ній беруть участь 2 команди студентів по 8–10 осіб у кожній. Підготовка інтер’єру приміщення – за власним бажанням організаторів та учасників. Команди подорожують, зустрічаючи на кожній умовній станції оригінальні завдання, що потребують актуалізації їх знань, творчого мислення й аналітичних здібностей. Стимулом до швидкого й правильного вирішення поставлених завдань є дух суперництва команд.

У процесі гри можуть бути здійснені моделювання конкретних життєвих ситуацій засобами дидактичної гри. Дієвість впливу цієї навчальної моделі, передусім, у тому, що в процесі вирішення складних завдань прикладного характеру, які потребують використання знань з певних предметів (“Правознавство”, “Психологія”, “Педагогіка”) студенти матимуть справу не з надуманими фактами, а з реальними життєвими подіями.

“Введення” їх у певні конкретні ситуації здійснюється кількома шляхами. Наприклад:

- 1) словесне ознайомлення з тією чи іншою подією;
- 2) демонстрація фрагменту кінофільму чи відеоматеріалу;
- 3) розповідь викладача чи учасника гри про випадок із власного життя з наступним обговоренням;
- 4) випадок, що трапився у їхньому середовищі;
- 5) випадок, який запропонував один із студентів;
- 6) розгляд порушень суспільно-політичного, економічного характеру взятих з засобів масової інформації.

Обговорення конкретних ситуацій, у яких йдеться про ті чи інші акти девіантної поведінки, відбувається у групах студентів, кожна з яких відстоює

Кафарська Ольга. Теоретико-методичні аспекти формування громадянської позиції...

власну точку зору щодо проблеми. Після цього викладач аргументує найбільш оптимальний варіант відповіді і відповідно заохочує переможців.

Дана навчальна модель має ознаки дидактичної гри, а саме: елементи суперництва й цілеспрямованість. Водночас її головне призначення полягає не лише у тому, щоб навчити студентів оперувати правознавчими знаннями у конкретній практичній ситуації, але й формувати у них вміння коректно аргументувати власну точку зору, прагнути самостійно збагачувати свої знання, уникаючи логічних помилок у своїх міркуваннях, а також виховувати нетерпимість до носіїв соціального зла, що сприяє виробленню чіткої громадянської позиції.

На іншій умовній зупинці – “Майдан Громадянських цінностей” учасники експрес-гри змагаються у формі аукціону азартної гри, що стимулює до активної роботи думки. При цьому кожна команда називає тільки одне слово-поняття, що означає громадянську цінність людини. Учасникам було запропоновано зразки слів, що означають громадянські цінності особистості. Перемогла та команда, котра отримала останнє слово.

Це можуть бути такі громадянські якості, як: патріотизм, громадянська свідомість і самосвідомість, громадянська самоідентифікація, громадянська активність, любов до рідного краю, громадянська гордість, законослухняність, почуття справедливого покарання за скоєний злочин, громадянська толерантність, громадянська грамотність, пріоритетність громадських інтересів над особистісними та ін.

Як зазначалось, позанавчальна виховна робота приховує величезні можливості щодо удосконалення практичних умінь і навичок студентів. При цьому наголошуємо, що, узагальнюючи їхні знання з психолого-педагогічних та суспільствознавчих дисциплін, завдання слід підбирати диференційовано. Вивчення особливостей роботи педагога дає можливість глибше усвідомити специфіку й значущість їхньої професійної діяльності та необхідність формування їх високої громадянської культури.

1. Антонюк Р. Національне та громадянське виховання учнів та студентів як аспект полікультурного виховання // Мандрівець – 2001. № 3/4. – С. 65–68.
2. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: Навч.-метод. видання. – К.: Либідь, 2003. – 280 с.
3. Державна національна програма “Освіта”. Україна ХХІ століття. – К.: Райдуга, 1994. – 62 с.
4. Законодавчі акти України з питань освіти / Верховна Рада України. Комітет з питань науки і освіти: офіційне видання. – К.: Парламентське вид-во. – 2004. – 404 с.
5. Збірник міжнародних правових документів, законодавчих актів, нормативних документів України з питань соціально-правового захисту дітей. – К.: Століція, 1998. – 513 с.
6. Іванчук В. Педагогічні засоби формування громадянських цінностей старшокласників // Обрії. – 1999. – №1 (8). – С.19–21.
7. Коваль Л.Г., Звєрева І.Д., Хлебик С.Р. Соціальна педагогіка / Соціальна робота: Навч. посіб. К.: ІЗМН, 1997. – 392 с.
8. Мелешенко Л.П., Плахотнюк С.Д. Виховуємо повагу до державних сим-волів // Радянська школа. – 1987. – №1. – С.47–49.
9. Сухомлинський В.О. Вибрані твори в 5 т. –К.: Радянська школа, 1976. – Т. 4. – 638 с.

The article throws the light upon the importance of extra-curricula educational activity with future teachers for their civil position formation. The author offers some theoretical and methodical aspects as the basis represented by the works of modern Ukrainian scientists. It is proved that the future teacher education under the condition of a straightforward extra-curricula activity gives expected results – their mature civil position.

Key words: civil education, civil position, future teacher education, national awareness.

УДК 378.147

ББК 74.580.054.12

Петро Кузенко

НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ СУПРОВІД ОЗНАЙОМЛЕННЯ СТУДЕНТІВ З ТВОРАМИ САКРАЛЬНОГО МИСТЕЦТВА

У статті проаналізовано методику ознайомлення студентської молоді з пам'ятками сакрального мистецтва. Розкрито виховний потенціал вивчення надмогильних хрестів, які поєднують в собі духовне й художньо-естетичне начало, виступаючи сакральним символом та твором народного мистецтва. Визначено зміст і структуру організації педагогічної діяльності з метою формування в студентів знань, умінь, навичок дослідження пам'яток сакрального мистецтва.

Ключові слова: сакральне мистецтво, надмогильні хрести, педагогічна діяльність.

Сакральне мистецтво відіграє важливу роль у формуванні національної культури України та суттєво впливає на рівень духовності та моральних якостей особистості. Ознайомлення студентської молоді з пам'ятками сакрального мистецтва вважаємо одним з ефективних напрямків оптимізації навчально-виховного процесу художнього факультету Інституту мистецтв. На нашу думку, значний освітній потенціал має вивчення надмогильних хрестів, які поєднують в собі духовне й художньо-естетичне начало, виступаючи сакральним символом та твором народного мистецтва. Меморіальна пластика як різновид сакрального мистецтва стала предметом вивчення багатьох мистецтвознавців минулого й сучасності, зокрема К.Широцького, Д.Щербаківського, В.Малини, М.Моздира. Проте, відсутні наукові публікації, де розкрито зміст та методику використання цього виду мистецтва в навчально-виховному процесі.

Надмогильна пластика протягом століть була міцно утвердженою галуззю українських народних художніх промислів, що уособлювала розвиток та спадкоємність творчої практики українців. Через те, що меморіальні пам'ятки хресторобного ремесла розташовані під відкритим небом на цвинтарях сіл, більшість із них зазнали руйнівних впливів природи та людини. Закономірно, що для вивчення даного виду творчості нагально необхідним є проведення експедицій у справі фіксації, охорони, збереження та аналізу цих нерухомих об'єктів народної культури. Залучення студентів до такого роду діяльності може слугувати дієвою формою організації позанавчальної виховної роботи.

Націлення молодих людей на виявлення артефактів, визначення їх мистецької цінності та фіксацію пам'яток у місцевості, де вони мешкають має важливе дидактичне, виховне та суспільнокорисне значення. Важливою

Кузенко Петро. Науково-методичний супровід ознайомлення студентів з творами...

передумовою ефективності студентської науково-пошукової роботи є усвідомлення того, що мистецька цінність зразків меморіальної скульптури є різною, залежно від творчого таланту та рівня професійної підготовки майстра-каменяря. Послання в особі умільця обох цих факторів уможливило появу високохудожніх творів.

Першим етапом організації педагогічної діяльності з метою формування в студентів знань, умінь, навичок дослідження пам'яток сакрального мистецтва вважаємо ознайомлення їх з історією, типологією та художніми особливостями кам'яної меморіальності. Під час підготовчої бесіди викладач має зробити історичний огляд цього виду мистецтва, наголосивши, що традиція надмогильного кам'яного хреста в Україні сягає часів Київської Русі. Козацька доба відзначилася активізацією вшанування померлих цим знаком, про що свідчать тогочасні численні некрополі.

Приклади поширення в Україні кам'яних надмогильних хрестів знаходимо з Козаччини XVII–XVIII ст. Дослідник І.Сапожніков обстоює думку, що запорізькі козаки відродили давню великокняжу традицію увічнення пам'яті померлих кам'яними надгробками [4, с.98].

Відомо, що кам'яні хрести у XVIII ст. і раніше не ставилися на Запоріжжі на могилах жінок і дітей, а тільки козаків [4, с.96–98]. Це має підстави для висновку про окрему, особливу традицію відзначення поховань людей військової доблесті, яка мала сприяти довговічності пам'яті про героїські вчинки лицарів.

Походи козацького війська спричинили до розповсюдження їх могил на теренах всієї України. Зразок такого кам'яного хреста ще на початку XX ст. зафіксував Д. Щербаківський у галицькому селі Назавизів, що поблизу м.Надвірної Івано-Франківської області [6, 182]. Як видно з фотоілюстрації, цей хрест має трапецеподібні кінці, а його поверхня щільно заповнена написом. Про те, що така форма була найуживанішою в козацькій меморіальності, свідчать зразки, виявлені в різних регіонах, особливо на півдні України. Творці козацьких хрестів, як і, зрештою, інших, переважно аноніми. Майстер творив хрест на шану Господа та в знак пам'яті про померлого. Проте в козацькій меморіальності простежуються початки рідкісної традиції зазначення на вирізьбленому витворі імені автора, що відображає високий рівень культури виконавства, засвідчує кваліфікацію різьбляря – людини на той час знаної і шанованої. Такий напис виконано на одному з хрестів кінця XVIII ст. із с. Кисляківка (північне Причорномор'я) [3, с.16]. На бічній стороні цього хреста виконано напис: “Сей кресть деталь козакъ Микита Кресторобъ зъ пашкъ вскій: куреня” [4, с.143–144].

Високорозвинена козацька меморіальність вплинула на виготовлення надмогильних хрестів і цивільним населенням, яке для цього за їх зразком поступово починає використовувати камінь. Зроблені з цього матеріалу народні хрести, часто без написів та декору, розповсюджуються в різних регіонах, зокрема в Карпатах, на Поліссі, особливо в південній частині України, де місцеве населення тісно контактувало з козацькими переселенцями.

леннями. З кінця XVIII–XIX ст. у цьому регіоні козаки та їхні нащадки залишили багато високохудожніх хрестів найрізноманітнішої форми. Чимало з них дійшли до нашого часу на цвинтарях Одеської та Миколаївської областей. Традиція, започаткована козаками в цьому регіоні, розвивалася головним чином у напрямі урізноманітнення архітектурних форм хреста. Поруч із традиційним – лаконічним лапчастим надгробком – тут розповсюджуються пам'ятники з прямими, пелюсткоподібними, перехрещеними та кінцями інших форм у численних комбінаціях. Ці пам'ятки вражають монументальністю, характером декору, лапідарним викладом інформації, дають уявлення, окрім усього іншого, про християнський спосіб пошанування померлих.

У західній частині України поступово утверджується відмінна від вищезгаданих традиція виконання народних кам'яних надмогильних хрестів, у якій трансформація форми є стриманішою, а декор позначений намаганням досягти рельєфної виразності. Крім того, спостерігається тісний зв'язок оздоблення з іншими видами народного мистецтва регіону. Дана тенденція вже простежується на хрестах XVIII ст. із Могилева-Подільського [6, с.182]. Ці пам'ятки мають чотирикінцеву форму з пелюсткоподібним завершенням кінців. При збереженні в їх декорі характерної для козацьких надгробків схеми з розміщеними на середхресті великим хрестом і написами у них інші вільні площини щільно заповнені рослинними мотивами. Рельєфне виконання позначене використанням вибраного фону та випуклого плоскісного різьблення.

Хрести найбільше збереглися з другої половини XIX – першої половини XX ст. Це був період особливого піднесення каменеобробного ремесла. Відміна кріпосного права полегшила матеріальне становище селян [1, с.459]. Кращі умови життя позитивно вплинули на розвиток усіх галузей народної творчості: ткацтва, вишивки, кераміки, обробки металу, каменю, як рівно ж розвиток народної архітектури. Кам'яна сакральна пластика у вигляді надгробків мистецьки збагачується, стає вагомим елементом народного мистецтва.

На території Західної України активно діють багато народних каменеобробних осередків у таких селах Галичини, як Демня, Нараїв, Городниця, Город та ін. Потужним центром каменеобробного ремесла було с. Демня. До найважливіших майстрів, котрі займалися виготовленням надмогильної скульптури, дослідник М.Фольварків відносив Михайла Верещинського, Андрія Лавришівця і його сина Лавра, Захарія Дзиндру та ін. [5, с.10]. У покутському селі Городниця в зазначений період відомими хресторобами були В. Белендюк, В. Живачівський, Р. Кучмей. Творчість згаданих майстрів, як і багатьох не названих, була знаною в Галичині, а їх вироби користувалися попитом.

Практикована народними майстрами архітектура та оздоблення надгробків, роблять значний поступ у напрямі урізноманітнення їх художнього вирішення. Значної видозміни набуває форма хреста. Вона трансформується

не тільки на основі давно відомих принципів, але й зазнає інших модернізованих вирішень.

Услід за професійною скульптурою в архітектуру надгробків цього періоду активно запроваджуються високі постаменти різноманітних конструкцій. Спостерігаючи міське пам'ятникарство, народні умільці переосмислювали його форми й творчо використовували при виконанні власних виробів.

Популярним елементом декору у багатьох осередках є хрест із різьбленим Розп'яттям. Його виконання позначене різноманітністю пластичного вирішення, народним розумінням створюваного образу. Такі витвори до нашого часу збереглися в с.Городниці Городенківського району Івано-Франківської області. На зарослому кущами старому сільському цвинтарі виявлено надмогильний пам'ятник 1862 р., оздоблений горельєфним зображенням Розп'яття. Фігура передана лаконічно, без зайвої деталізації, за допомогою плавних ліній, що надають їй деякої м'якості, виразної силуетної злагодженості форм. Такий центральний елемент декору майстер поєднав з іншими компонентами оздоблення – "головою Адама" та написом "ІНЦІ". Подібна іконографія різьблення на поверхні хреста притаманна і для багатьох інших пам'яток з цього та навколишніх регіонів.

Практикуються й інші варіанти, наприклад, образ Сина Божого, який поєднується з колом, розетами, рослинними формами тощо. Популярність тієї чи іншої схеми декору залежала від регіону. Розети, кола були широкочисленими елементами оздоблення надгробків на Західному Поділлі, Покутті, Гуцульщині. На Житомирщині (с.Любар) зафіксовано хрест початку XX ст., на якому виконане за східною іконографією плоскорельєфне Розп'яття композиційно поєднане з традиційними для неї зображеннями голуба, ангелами. Подібний набір елементів характерний і для інших пам'яток із цього містечка, що належать руці одного майстра [2, с.31-34].

Рослинні форми, передусім квіти й виноградна лоза, були популярними на Прикарпатті, Західному Поділлі та в окремих частинах Карпат. У кожному з регіонів вони набували своєрідного композиційного й рельєфного вирішення. Підвищеною пластичною виразністю позначені, наприклад, мотиви виноградної лози на надгробках Бережанського району Тернопільської області, яка є найпоширенішим зображенням рослини на надгробках нараївського осередку. На практикованих тут виробах чітко виділені пагони винограду розгалужуються на фасаді постаменту або навіть хреста, оточуючи собою інші компоненти – спітафію, зображення Богородиці тощо [7, с.144-147].

Зміст педагогічної діяльності на наступному етапі підготовки студентів до вивчення зразків сакрального мистецтва включає їх ознайомлення з методикою мистецтвознавчого аналізу артефактів. Опис зразків здійснюється у вигляді каталогу, який містить інформацію про: 1) місцезнаходження пам'ятки; 2) дату виготовлення; 3) матеріал; 4) розміри (висота від поверхні землі; ширина рамен, товщина); 5) графічне зображення загального вигляду пам'ятки (туш, перо, олівець); 6) замальовки окремих елементів художнього

оздоблення поверхні пам'ятника; 7) Особливості техніки рельєфного різьблення (горельєф, барельєф і контррельєф).

Важливою складовою цього етапу ознайомлення студентів із творами сакрального мистецтва є постановка перед ними завдань, пов'язаних із збором відомостей про місцевих народних майстрів-хресторобів, встановлення специфіки їх творчого стилю та при можливості виявлення пам'яток, які належать руці конкретного умільця.

Кінцевим результатом процесу ознайомлення майбутніх мистців із зразками народної творчості, на нашу думку, є підготовка ними на основі синтезу результатів зібраного польового матеріалу та літературних джерел наукової роботи, яка може бути апробована на семінарських заняттях з історії мистецтва, студентських наукових конференціях, захисті курсових або ж магістерських робіт.

1. Дорош А.Ю. Народная каменная скульптура XIX – начала XX в. мастеров села Демни (Дымовки) // Памятники культуры: Новые открытия – Ленинград, 1985. – С 459-467.
2. Моздир М. Українська народна меморіальна скульптура. – Київ: Наукова думка, 1996. – 128 с.
3. Сапожников І.В. Історія вивчення козацьких кам'яних хрестів і могила //Намогильні хрести запорозьких козаків /За ред. Сапожникова І.В. – Т.1. – Одеса: ОКФА, 1998. – С.7-20.
4. Сапожников І.В. Кам'яні хрести степової України (XVIII - перша половина XIX ст.). – Одеса: Чорномор'я, 1997. – 165 с.; іл.
5. Фольварків М. Село Демня в повіті Жидачовском. Коломия, 1912. – 21 с.
6. Щербаківський Д. Буковинські і Галицькі дерев'яні церкви, надгробні і придорожні хрести, фігури і каплиці (фрагмент)// Намогильні хрести запорозьких козаків /За ред. Сапожникова І.В. – Т.1. – Одеса: ОКФА, 1998 – С.174-185, іл.
7. Хом'як Л. Меморіальна різьба Нараївських каменотесів //Родовід – Ч.18-19 – 2002. – С.142-151.

The article analyses the methods of acquainting the student youth with sacred art monuments. It highlights the educative potential of studying the tomb-crosses that combine spiritual and artistic – aesthetical features. being a sacred symbol and a work of folk art at the same time. The article determines the content and structure of pedagogical activity organization in order to form the students' knowledge and skills in studying the sacred art monuments.

Key words: sacred art monuments, tomb-crosses, pedagogical activity.

УДК 378.126 (477)
ББК 74.580.058.50

Ірина Михайлюк

**АКТУАЛЬНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
МАГІСТРІВ ВТНЗ УКРАЇНИ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

У статті проаналізовано компоненти та функції педагогічної діяльності майбутніх магістрів технічних вузів; актуалізовано професійну педагогічну підготовку викладачів нормативних дисциплін як важливий аспект проблеми дослідження.

Ключові слова: педагогічна діяльність, професійна педагогічна підготовка, магістр, викладач технічного вузу.

Широке впровадження у різні галузі діяльності людини здобутків науково-інформаційних технологій, стрімкий розвиток сучасних систем і механізмів супроводжуються потребою підготовки висококваліфікованих інженерів, здатних до творчого та самостійного мислення, оновлення знань, спроможних забезпечити належні темпи поступу людської цивілізації. Проблеми підготовки конкурентноспроможних фахівців з відповідним рівнем їхньої освіченості корелюють з якістю кадрового потенціалу вищих технічних навчальних закладів. Унаслідок цього актуалізуємо підготовку викладацького складу для технічних вузів, який "...формується в основному з випускників технічних вузів певної предметної сфери зі спеціальності, як правило, не пов'язаної з викладацькою діяльністю" [1]. Відтак перед майбутнім викладачем вищої технічної школи (згідно Закону України ці функції може виконувати магістр відповідної кваліфікації), постають принципово нові аспекти порушеної нами проблеми. Якщо раніше кваліфікацію магістра визначали лише за рівнем його фахової підготовки, то сьогодні не менш важливим чинником виступає спрямована готовність до самостійної професійної педагогічної діяльності.

У руслі проблем започаткованого нами наукового дослідження зупинимося детальніше у цій статті на аналізі праць учених, в яких знаходимо виокремленні структурні складові педагогічної діяльності у ВТНЗ, які вони розглядають за опірні в організації навчального процесу у вищій технічній школі України.

Зауважимо, що сутність і структуру педагогічної діяльності, а також зумовлену з нею продуктивність, слід розглядати в числі найактуальніших питань педагогічної науки та практики. Здобутки вчених досить широко представлені у науковій літературі (А.Алексюк, С.Гончаренко, М.Євтух, І.Зязюн, О.Коваленко, Н.Кузьміна, Н. Нічкало, І.Підласий, О.Пехота, В.Сластенин та ін.). Особливо перспективним вважається напрям щодо застосування системного підходу до аналізу та моделювання педагогічної діяльності. Скажімо, професійну педагогічну діяльність викладача можна розглядати як цілісну динамічну систему (за Н.В.Кузьміною). Учена виділяє п'ять структурних елементів моделі педагогічної діяльності, а саме: суб'єкт педагогічного впливу; об'єкт педагогічного впливу; предмет їх спільної діяльності; цілі навчання; засоби педагогічних комунікацій [3]. Вона розглядає педагогічну діяльність як процес розв'язання необмеженої кількості педагогічних задач. При цьому вирізняє його як загальнопедагогічний і професійно-педагогічний. Зокрема, дослідника виокремлює важливі для нашого дослідження такі функціональні компоненти педагогічної діяльності:

- гностичний – уміння досліджувати загальний процес навчання та результати своєї діяльності;
- проєктувальний – містить уявлення про перспективні завдання навчання та виховання, а також про стратегії та способи їх досягнення;

- конструктивний – особливості конструювання педагогом власної діяльності й активності слухачів з урахуванням мети навчання та виховання;
- комунікативний – особливості комунікативної діяльності викладача, специфіка його взаємодії зі студентами.
- організаційний – система вмінь педагога організувати власну діяльність, а також забезпечувати активність аудиторії [4].

Актуальними щодо структурних складових педагогічної діяльності є дані досліджень А.Кучерявого. Вчений вважає, що на її формування має також спрямовуватися підготовка майбутніх магістрів ВТНЗ. З його погляду, такими складовими є: професійно-створювальна, діагностико-прогностична, конструкторивна та ціннісно-орієнтаційна підструктури [5]. До цього, у О.Щербакі знаходимо виокремлені також інформаційну, розвивальну, орієнтаційну, мобілізаційну та дослідницьку складові [9].

У започаткованому дослідженні важливим розглядаємо дані В.Сластьонін, який рекомендує для вивчення педагогічної діяльності послуговуватися поняттями науки управління. Грунтуючись на загальній теорії управління для розв'язання педагогічної задачі важлива поетапність у розвитку. Учений виокремлює низку таких характерних етапів: аналіз педагогічної ситуації; проектування результату; планування педагогічних впливів; конструювання та реалізацію навчально-виховного процесу; регулювання педагогічного процесу; підсумок; оцінку результатів і окреслення нових педагогічних завдань [6].

Грунтовні розробки щодо сутності педагогічної діяльності педагога, його обов'язків та професійних функцій знаходимо у дослідженнях І.Зязюна. Учений вважає основне призначення педагога у передачі суспільного досвіду студентам, сприянні соціальному прогресу. Пізнавальний досвід педагога повинен передавати вихованцю в процесі навчання, а моральний – організовуючи взаємовідносини у процесі діяльності.

Розглядаючи основні функції педагога (навчальну, дидактичну, розвивальну, виховну та громадсько-педагогічну), вчений переосмислює окремі з них. Так, сутність дидактичної функції, коли обсяг знань зростає до неможливого, полягає не стільки в передачі знань, скільки в навчанні опанування ними. Здійснюючи виховну функцію, педагог повинен володіти вмінням прищеплювати загальнолюдські цінності, стимулювати їх у свідомості та поведінці кожного студента внаслідок удосконалення власного ставлення до тієї чи іншої ситуації. Щодо громадсько-педагогічної функції, то її сутність полягає у намаганнях забезпечити процес навчання та виховання як неподільну єдність і тісну співпрацю з громадськістю. «Педагог (рівнозначно і весь комплекс використовуваних ним дидактичних засобів), – зазначає І.Зязюн, – виконує не роль “фільтра” для пропускання через себе навчальної інформації, а є помічником у роботі студента, перебираючи на себе роль одного з джерел інформації. В ідеалі педагог стає організатором самостійного

навчального їх пізнання, не головною діючою особою в групі, а режисером їхньої взаємодії з навчальним матеріалом, один з одним і з ним, зокрема” [1].

Для творчого педагога притаманні риси які полягають у високому рівні сформованої ідейно-моральної свідомості, постійному пошуку оптимальних педагогічних рішень, здатності бачити проблеми, виявляти суперечності, а також у творчій фантазії, альтернативності та критичності мислення, високому рівні загальної культури. Учений обстоює думку, що готовність педагога до професійного й особистісного саморозвитку є метою його професійної підготовки.

Отже, вважаємо, що педагогічна діяльність майбутнього магістра ВТНЗ ґрунтується на співпраці викладачів зі студентами. Викладацька (педагогічна) діяльність найкраще підлягає теоретичному аналізу в тому випадку, коли її досліджують у притаманних для неї дефініціях і категоріях, які є загальнозначущими для розуміння кожного виду діяльності людини. Це, насамперед, мотиви та ціннісний сенс дій викладача, а також ті умови, які впливають на вибір способів досягнення цілей.

У педагогічній діяльності існує такий особливий психічний стан, який визначається наявністю постійної спрямованості свідомості на виконання певних дій, що включає різноманітні настанови на усвідомлення педагогічного завдання, оцінку своїх можливостей відносно утруднень у майбутньому та необхідністю досягнення очікуваного результату.

У працях дослідників (А.Бодальов, Ф.Гоноболін, В.Кан-Калік, Л.Кацова, Ю.Кулюткін, А.Маркова, М.Ярмаченко та ін.) розроблено підходи до структури педагогічної діяльності, проаналізовано педагогічні здібності та професійно значущі якості викладача, розвиток і формування яких забезпечує його професійне становлення. До них віднесемо: загальну та професійну культуру, педагогічну спрямованість; моральні та вольові якості, дидактичні, експресивно-мовленнєві, комунікативні, перцептивні та суттєві здібності, педагогічну уяву, професійні інтереси.

Успіх педагогічної діяльності значною мірою залежить від особистісних якостей викладача, а передусім від специфічної спрямованості всіх його психічних процесів і властивостей [2]. У зв'язку з цим дослідники радять розкривати педагогічну діяльність на трьох аналітичних рівнях: соціально-педагогічному (характеризує педагогічну діяльність як один із важливих різновидів соціальної діяльності); психолого-педагогічному (спрямований на визначення структурних компонентів діяльності, розкриття тих особистісних факторів і внутрішніх механізмів, без яких неможлива реалізація здійснення викладачем суспільних і професійних функцій); конкретно-методичному (пов'язаний зі змістом діяльності викладача, виокремленням тих знань, умінь і навичок, які повинні бути сформовані у педагогів означеної спеціальності).

Щодо інновацій у педагогічній діяльності, зауважимо, що педагог-інноватор розкриває персональну педагогічну технологію. Учені (В.Ващенко, І.Дичківська, В.Сластьонін, Л.Подимова, М.Меладзе, І.Хоменко та ін) вважають, що інноваційною є діяльність, спрямована на створення нововведень і їхнє

розповсюдження. Тобто такою діяльністю може бути інноваційною за характером, якщо привноситься нове в цілі, зміст, методи та форми навчання, загалом у технологію виховання та розвиток особистості, перебудову суспільно-педагогічних відносин між викладачами та студентами не заради нового, а задля одержання необхідного практичного результату.

На сучасному етапі головною особливістю педагогічної інноваційної діяльності розглядаємо її творчий характер. У кожного викладача вона є одночасно нормованою та неповторною. Тому її правомірно розглядати як творчий процес. Вважасмо, що його ефективність щодо формування готовності майбутніх магістрів до педагогічної діяльності у ВТНЗ забезпечує низка таких умов:

- наявність у магістрів позитивного ставлення та стійкої потреби у творчій діяльності;
- чітке розуміння особливостей змісту, засобів, форм і методів педагогічної діяльності;
- залучення до професійно спрямованої педагогічної діяльності;
- стійка потреба магістрів у систематичній роботі над собою, щодо подальшого вдосконалення творчих здібностей;
- високий професіоналізм педагогів вищої школи.

Дотримуючись означених умов, можна забезпечити високу результативність у процесі формування готовності майбутніх магістрів до педагогічної діяльності у ВТНЗ.

Особливого значення надаємо розробці та проведенню педагогічної діяльності згідно моделі, яку доцільно цілепокладати на формування у майбутніх магістрів-викладачів позитивного ставлення до педагогічної праці, створення системи мотивів, які зумовлюватимуть не лише належну професійну підготовку, а й формуватимуть у них широкий світогляд, професійне мислення, високий рівень освіченості, індивідуальне усвідомлення значення загальнолюдських і професійних цінностей.

Таким чином, формування готовності до педагогічної діяльності студентів магістратури доцільно спрямувати на систематичне використання принципів, засобів, форм, методів професійного виховання на основі комплексного підходу до них. Процес становлення студента як фахівця за такого підходу складається з кількох етапів. Це – усвідомлення соціальної ролі праці педагога: сприйняття вимог педагогічної професії; усвідомлення їх щодо себе, самовиховання необхідних якостей, шляхом наслідування особистості викладача; реалізація творчої діяльності. Ці етапи професійного становлення майбутнього спеціаліста у започаткованому дослідженні склали основу професійно-педагогічного виховання у ВТНЗ. Його процес включав навчальну, наукову, самостійну та громадську діяльність.

Вважасмо також доцільним пошуки нової методики викладання, яка була б спрямована на виховання творчої особистості майбутнього магістра-викладача. Стимулювання педагогічної творчості, створення умов для самовтілення творчого потенціалу майбутнього викладача розглядаємо за одну із найваж-

ливіших умов навчання у сучасному ВТНЗ України. При цьому творчість трактуємо як уміння самостійно, неординарно розв'язувати завдання педагогічного процесу. У творчості особистість досягає доступного рівня свободи, що виступає умовою подальшого самовдосконалення, в якому змінюються всі зумовлені зовнішніми впливами суперечності між потребами особистості та процесом її професійного розвитку.

Відповідно, досягаючи певного рівня свободи, професіонал визначає мету, напрями, межі досягнення вершини у творчій діяльності та професійній культурі, ставить перед собою завдання та добирає можливості їхнього вирішення на основі рефлексії професійних знань, умінь, навичок, життєвого та професійного досвіду.

Отже, важливим завданням професійно-педагогічної підготовки майбутніх магістрів до педагогічної діяльності у ВТНЗ розглядаємо їх готовність до самостійного мислення, аналізу програм і методичних матеріалів, здійснення відбору та вибудовування власної концепції з урахуванням сучасних вимог системи освіти. Унаслідок вищезначеного, випускник-магістр ВТНЗ повинен вміти самостійно оцінювати та творчо застосовувати будь-які традиційні чи нові підходи до викладання технічних дисциплін.

Власне професійна педагогічна діяльність вимагає фахової освіти, тобто оволодіння такою системою спеціальних знань, навичок і вмінь, які є необхідними для реалізації функцій, зумовлених цією професією. Так, скажімо, І. Хоменко підкреслює, що “професіоналізм, як психологічна й особистісна освіта характеризується не стільки професійними знаннями, навичками, скільки непередаваним мистецтвом постановки та розв'язання професійних завдань, особливим розумінням дійсності в цілому та важких ситуацій діяльності” [8].

Учений наголошує, що, крім цього, важливу роль у досягненні професіоналізму відіграють й інші умови, а саме – особисте ставлення до професії; розуміння своїх особистих обмежень і потенціалів професійної педагогічної діяльності; особистий досвід життя та спеціальної діяльності; особливості індивідуального бачення засобів діяльності; проблемні ситуації, цілі та методи професійної діяльності; настанови та норми професійного мислення (виникають у свідомості людини в результаті рефлексивного освоєння нею професійної діяльності); моральні якості особистості викладача, його світогляд, громадянська позиція; рівень національної свідомості та особистісної самосвідомості тощо [8].

Погляди на педагога як на професіонала набули особливого поширення у країнах Заходу. Скажімо, у США вчитель – це робітник-функціонер, у Європі, переважно в Англії, вчитель – виконавець певного соціального замовлення у сфері “педагогічного виробництва”, і відповідно до нормативних документів і загальноустановлених технологій використовує особистісний підхід до викладання. Отож, його діяльність здебільшого нагадує імпровізацію в обставинах, що постійно змінюються. Відповідно, вчитель виступає не як інженер чи робітник, а як майстер своєї справи [10].

Отже, підсумовуючи результати аналізу основних підходів до порушеної проблеми, доходимо висновку, що на сучасному етапі вища технічна школа України все ж не забезпечує набуття педагогічних знань, умінь і навичок своїми випускниками-студентами та магістрами. Мають визнання й такі мотиви, що ВТНЗ не зобов'язані сьогодні готувати педагогів, оскільки для цього існують педагогічні вузи. З таким підходом не можемо погодитись. Адже випускники вищої технічної школи працюють керівниками різних рівнів, на яких ці знання є корисними та необхідними. Скажімо, А.Слободанюк вважає, що резервами для подальшого розвитку педагогічного напрямку в технічному університеті є:

- ліцензування освітньої діяльності з підготовки освітнього рівня “магістр” за спеціальністю “Педагогіка вищої школи” з терміном навчання один рік на основі вищої освіти;
- удосконалення змісту підготовки магістрів та аспірантів технічних спеціальностей з дисциплін психолого-педагогічного циклу, створення для цього наскрізного курсу “Основи педагогіки і психології”, організація педагогічної практики;
- створення (становлення) кафедр педагогіки, секцій, лабораторій педагогіки як самостійних підрозділів університету. [7].

З метою виявлення специфічних особливостей педагогічної діяльності викладачів технічного вузу та з'ясування усвідомлення їхньої ролі в навчально-виховному процесі нами проведено анонімне анкетування професорсько-викладацького складу ІФНТУНГ (Івано-Франківському національному технічному університеті нафти і газу). В опитуванні брали участь 120 викладачів професійно-орієнтованих дисциплін із 16 випускних кафедр нафтогазового спрямування. Респондентам було запропоновано анкети з погодженим змістом запитань, на які вони могли вибрати зазначені відповіді або окреслити свої. Такий підхід до організації анкетування дає підстави для визнання одержаних результатів за достатньо надійні та достовірні.

Так, задоволення обраною професією виявили більшість викладачів 97,5% (117 осіб), серед них 64,1% (75 осіб) педагогічна робота дуже подобається.

За результатами анкетування виявлено, що 80% (96 осіб) закінчили ІФНТУНГ, 20% (24 особи) – інші профільні технічні вузи. Отже, жоден із викладачів спеціальних дисциплін не одержав базову педагогічну освіту. Проте 10% (12 осіб) вирізняються ученим ступенем доктора, 55% (66 осіб) кандидата наук, 7,5% (9 осіб) магістрів. На цій підставі можемо говорити, що цикл їхньої психолого-педагогічної підготовки обмежується навчанням в аспірантурі та магістратурі.

На запитання “Яку психолого-педагогічну підготовку Ви вважаєте за необхідну для викладацької діяльності?” більша частина викладачів – 60% (72 особи) відповіли, “достатню”, 17,5% (21 особа) – “середню” і лише 22,5% (27 осіб) – “досконалу”. Доходимо на цій основі висновку, що більшість

респондентів недооцінюють важливості високого рівня психолого-педагогічної підготовки для професійної діяльності.

Таким чином, недостатнє розуміння сутності професійно-педагогічної підготовки простежуємо на тому, що у 77,5% (93 особи) відсутня потреба щодо підвищення свого рівня чи ж взагалі вважають її не актуальним, хоча 64,5% (60 осіб) з поміж них визначають потребу в удосконаленні методики викладання, якою опанували. Загалом потребу вдосконалити методику викладання окреслили 70% (84 особи).

Важливими розглядаємо розуміння викладачами своєї ролі та впливу на якість навчально-виховного процесу. Так, 50% (60 осіб) звернули увагу на те, що результати навчання студентів, окрім інших чинників, залежать від рівня викладання певної навчальної дисципліни. Практично всі опитані викладачі 97,5% (117) процесу викладання приділяють важливу роль, хоча визначають потребу в його перманентному вдосконаленні.

До числа важливих компонентів педагогічного процесу вищої технічної школи 92,5% (111 осіб) викладачів відносять і його виховні функції. Нами виявлено й таку актуальну для нашого дослідження тенденцію, як розуміння залежності ролі виховної роботи у ВТНЗ від педагогічного стажу викладання. Нодаємо її графічно (рис.1), і як видно із діаграми лише 38% (11 осіб із 29, стажем роботи яких менше 5 років) усвідомлюють важливість виховного процесу; близько 68% (25 осіб із 31, стаж роботи яких понад 20 років) оцінюють виховний процес у ВТНЗ, як важливий. У відповіді жодного із опитаних викладачів зі стажем вищим ніж 20 років не вказано на недоцільність спеціальної організації виховного процесу. Майже всі опитані 87,5% (105 осіб) вказали на те, що викладачі повинні бути готовими до проведення виховної роботи зі студентами, водночас 30% (36 осіб) вважають за нецільне підвищувати свій рівень психолого-педагогічної підготовки. Вони виявляють нерозуміння того, що педагогічна підготовка включає і виховний процес.

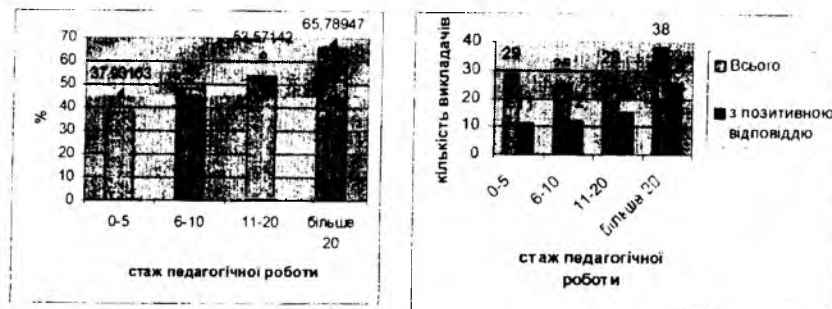


Рис.1. Показники відповідей респондентів за стажем роботи:
а) у відсотках; б) в особах

З сучасними педагогічними технологіями, які використовуються в навчальному процесі ознайомлені 57,5% (69 осіб), водночас до психолого-педагогічної літератури постійно вдаються лише 12,5% (15 осіб) та 65% (78 осіб) лише зрідка.

Уміннями об'єктивно оцінювати досягнення студентів 77,5% (93 особи) оволоділи унаслідок власного досвіду та 20% (24 особи) за матеріалами вивченої самостійно спеціальної літератури.

За результатами започаткованого нами дослідження, анкетуванням та усними бесідами з викладачами спеціальних технічних дисциплін можемо констатувати актуальність порушеної проблеми не лише на рівні її теоретичного обґрунтування, а й щодо стану реального педагогічного процесу.

Відтак, у процесі підготовки майбутніх магістрів технічних вузів до викладацької діяльності актуалізуємо проблему визначення особливостей професійно-педагогічної діяльності в означених вузах. Вона вимагає оволодіння інтегрованим варіантом професії – викладача й інженера. Ураховуючи те, що в магістратурі продовжують навчання кращі студенти, то оволодіння інженерною професією, як складовою для подальшої професійно-педагогічної діяльності майбутніх магістрів, будемо вважати за достатню й акцентувати увагу на психолого-педагогічній складовій.

Зміст навчальних програм психолого-педагогічного циклу потрібно поновити з урахуванням особливостей педагогічної діяльності викладачів професійно-орієнтованих дисциплін технічного вузу. Реалізацію означеної проблеми вбачаємо у впровадженні інтегрованого спецкурсу, який передбачає глибоке вивчення педагогіки вищої школи, інженерної педагогіки, психології та методики викладання наук.

1. Зязюн І. А. Інтелектуально творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти. // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи. Монографія / За ред. І. А. Зязюна / – К.: "Віпол", 2000. – С. 11-57.
2. Капова Л.І. Формування професійного інтересу у майбутніх учителів у процесі педагогічної практики: Дис. канд. пед. наук: 13.00.04.- Харків, 2005 - 184с.
3. Кузьміна Н. В. Понятіе «педагогической системы» и критерии ее оценки. // Методы системного педагогического исследования. – Л., 1980.
4. Кузьміна Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производительного обучения – М., 1990. – с.16
5. Кучерявий А.Г. Профессиональное самовоспитание будущих педагогов в процессе их целостной подготовки – К., 1999. – с.14-15
6. Сластенин В.А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр "Академия", 2002 – 576 с.
7. Слободанюк А. Педагогіка вищої технічної школи. // Вища освіта України. – 2002, №3. – с.81-83.
8. Хоменко И.А. Профессиональное становление педагога // Введение в педагогическую деятельность: Учебн. пособие / А.С. Роботова, Т.В. Леон-тьева, И.Г. Шапошникова и др. – М.: Издат. центр "Академия", 2000. – С. 163-194.

9. Щербаков А.И. Психолого-педагогическая подготовка учителя-воспитателя и пути ее оптимизации в высшей школе // Проблемы совершенствования психолого-педагогической подготовки учителя.-Л., 1980.-с.43
10. Bouedoncle R La professionnalisation des enseignants: les limites d'un mythe // Revue Francaise de Pedagogie – 1993. - № 105. – P. 83-119.

This article focuses on analyzing the components and functions of teaching the students with master's technical degree in future. It has been actualized the professional education training of the teachers of standardized subjects as the significant perspective of the investigated problem.

Key words: teaching, professional education training, Master's degree, technical faculty member.

УДК 61+614.253.4

ББК 51

Ярослав Остафійчук

ХАРАКТЕРИСТИКА ВАЛЕОЛОГІЧНИХ ЗНАТЬ І ПОВЕДІНКИ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ

В роботі представлені дані про стан валеологічних знань студентів медичного коледжу, а також комплексна освітньо-валеологічна програма їх підготовки до професійної діяльності в контексті профілактичної медицини.

Ключові слова: студенти-медики, валеологічна освіта, робочі програми.

Актуальність. Сучасна цивілізація створила найдорожчу систему охорони здоров'я, яка коли-небудь існувала [1]. На лікування люди щорічно витрачають мільярдні кошти. Проте, ефективність медичної допомоги спостерігається тільки в деяких напрямках (в хірургії, попередженні інфекційних недуг). В інших випадках можливості медицини є обмеженими. На сьогодні, зусилля закладів охорони здоров'я зосереджені головним чином не на профілактиці захворювань, а на лікуванні хворих. Значна частина медичних працівників в даний час є не готовою до виконання валеологічних заходів серед населення. Отже, сьогодні є потреба в переорієнтації медичної освіти на валеологічні принципи, які б дозволили змінити догматичні стереотипи в мисленні лікарів [2; 3].

Метою нашого дослідження було вивчення валеологічного світогляду студентів-медиків та розробка програми їх валеологічної освіти.

Методи та організація дослідження. Дослідження проведено в два етапи. На першому етапі було проведено анкетування 200 студентів Івано-Франківського медичного коледжу, з них 180 дівчат і 20 юнаків, віком 17-20 років. З цією метою нами використана анкета відкритого типу, яка включала три шкали: 1) сукупність питань, які визначають стан валеологічної освіти під час навчання в медичному коледжі; 2) група питань, яка характеризує рівень валеологічних знань; 3) шкала по визначенню валеологічної поведінки. На другому етапі було проведено аналіз навчальних і робочих програм, методичних матеріалів (текстів лекцій, методичних розробок практичних і семі-

нарських та лабораторних занять). Результати досліджень дозволили розробити комплексну програму валеологічної освіти студентів медичного коледжу, яка рекомендована до впровадження в навчальний процес.

Результати дослідження. В результаті аналізу даних анкетування за першою шкалою встановлено, що в медичному коледжі студенти отримують певні валеологічні знання під час вивчення загальноосвітніх, фундаментальних та професійно – орієнтованих дисциплін (табл. 1).

Таблиця 1.

Стан валеологічної освіти, %.

№ п/п	Зміст	Юнаки	Дівчата
1.	Чи відвідував /ла/ ти в цьому році уроки валеології та наук, які дають знання про здоров'я та ЗСЖ?		
	- так майже усі	22%	35%
	- інколи	17%	22%
	- ні	33%	31%
	- не пам'ятаю	28%	12%
2.	Чи отримував /ла/ ти на них нові корисні для тебе знання?		
	- я багато дізнався /лась/ нового та корисного	61%	72%
	- я узнав лещо нове, але ця інформація не буде для мене корисною	12%	12%
	- доки я нічого нового не дізнався /лась/	12%	4%
	- важко відповісти	15%	12%
3.	Яка з тем, що вивчалися на них, найбільше зацікавила тебе?		
	- статева і соціальна зрілість	6%	24%
	- харчування людини	6%	6%
	- спілкування підлітків	-	6%
	- попередження наркотичної залежності	17%	3%
	- усі теми були цікавими	44%	46%
	- жодна тема не зацікавила	11%	1%
	- важко відповісти	16%	14%

Проте, понад 10% респондентів стверджують, що під час викладання навчальних дисциплін, проблеми валеології не розглядаються. Найбільшу зацікавленість викликають питання пов'язані з наркотичною залежністю (юнаки) та сексуальністю (дівчата). При цьому треба відзначити, що 22% студентів – медиків не мають будь-якої потреби в інформації про валеологію

як науку і сферу практичної діяльності. Дані щодо валеологічних знань подані в табл. 2.

Таблиця 2.

Характеристика валеологічних знань студентів-медиків, %.

Види знань	Юнаки			Дівчата		
	великий	малий	відсутній	великий	малий	відсутній
1. Ризик щодо вживання алкоголю	21	65	14	29	62	9
2. Ризик щодо паління	71	29	0	83	15	2
3. Ризик щодо вживання наркотиків	84	8	8	93	5	2

Як видно з даної таблиці, далеко не всі студенти медичного коледжу знають про ризик для здоров'я таких факторів як алкоголь, паління та наркотики. В цілому студенти добре усвідомлюють про вплив харчування на здоров'я людини, але одночасно недооцінюють значення рухової активності та якості довілля (табл. 3).

Аналіз результатів анкетування за шкалою "валеологічна поведінка" (табл. 4) свідчить про те, що понад 20% студентів пробували наркотичні речовини, а 2% вживають їх регулярно. Щодо алкоголю, то практично всі юнаки і дівчата споживають його регулярно. Великий відсоток студентів, особливо юнаків (45%) палять (табл. 4).

Вивчення навчально-методичних матеріалів засвідчило, що тільки під час вивчення тієї ж з основами екології студенти отримують певні валеологічні знання. При цьому, жодних практичних навиків щодо застосувань цих знань у професійній діяльності не формується.

Таблиця 3.

Рівень усвідомлення студентів-медиків щодо впливу різних факторів на здоров'я людини.

Чинники здоров'я	ДІВЧАТА				ЮНАКИ			
	Дуже залежить	Мало залежить	Не залежить	Важко відповісти	Дуже залежить	Мало залежить	Не залежить	Важко відповісти
Харчування	86	12	-	2	79	16	0	5
Рухова активність	66	32	1	2	52	48	-	-
Сімейно-побутові	84	11	2	3	66	27	-	7

умови								
Якість довілля	82	13	2	3	73	20	-	7
Хронічні недуги	65	20	7	8	61	28	5	6

У зв'язку з цим, нами запропонована комплексна програма валеологічної освіти, напрямки і структура якої подані в табл. 5 і 6. Як видно з даних таблиць розроблена нами програма передбачає валеологізацію викладання більшості навчальних дисциплін. Зокрема, передбачено формування у студентів сукупності знань про здоров'я людини та фактори, які його формують в процесі пре- і постнатального онтогенезу, набуття практичних навиків валеометрії (діагностики індивідуального здоров'я) та розробки кінезіотерапевтичних програм корекції функціонального стану організму людини.

Таблиця 4.

Характеристика валеологічної поведінки, %.

№ п/п	ЗМІСТ	ЮНАКИ	ДІВЧАТА
1.	Чи вживав (ла) ти коли небуль наркотики: (ЛСД, гашиш, героїн, марихуану, крек тощо)?		
	-Так, багато разів	-	2
	Так, декілька разів	20	4
	Так, лише один раз	-	5
	Жодного разу	80	87
2.	Чи хочу відповідати на це запитання	-	2
	Чи вживав (ла) ти коли небуль алкогольні напої такі як пиво, вино, горілка, коньяк, віскі, самогон тощо?		
	- так	100	96
	- ні	-	4
3.	Скільки цигарок ти викурив (ла) за останні 30 днів?		
	-жодної	30	80
	-менше однієї цигарки на тиждень	10	8
	-менше однієї цигарки на день	15	4
	-1-5 цигарок на день	10	4
	-6-10 цигарок на день	15	2
	-11-20 цигарок на день	15	1
- більше ніж 20 цигарок на день	5	1	

Таблиця 5.

Програма валеологічної освіти студентів-медиків першого курсу.

Напрямок	Структура	Навчальна дисципліна
Здоров'я як системне поняття	- Значення здоров'я і підходи до його визначення. Системність в тлумаченні поняття здоров'я. - Критерії соціального здоров'я - Соціальні зміни в здоров'ї суспільства	Соціальна медицина та організація охорони здоров'я
	- Проблеми здоров'я і здорового способу життя в контексті української культури - Поняття „спосіб життя” - Відношення до здоров'я - Фактори, які впливають на відношення до здоров'я	Українська та зарубіжна культура
Фізичне і соціальне здоров'я	- Поняття фізичне здоров'я - Фактори фізичного здоров'я - Основи раціонального харчування	Гігієна з основами екології
	- Рухова активність і здоров'я - Здоров'я і гармонія - Поняття „гармонія особистості” - Оцінка і самооцінка фізичного здоров'я - Адаптаційні резерви організму - Фізіологія старіння і довголіття - Стрес в професійній діяльності	Фізична культура Анатомія і фізіологія людини
Психологія здоров'я	- Вплив особливостей зачаття, протікання вагітності, пологів і раннього постнатального періоду на здоров'я	Акушерство і гінекологія
	- Психологічні фактори здоров'я - Психологічні типи як форми психічного здоров'я - Психологічні особливості професійного здоров'я - Феномен психологічного "вигорання" і здоров'я особистості	Медична психологія

Таблиця 6.

Програма валеологічної освіти студентів – медиків другого курсу

Напрямок	Структура	Навчальна дисципліна
Профілактична наркоманія	Особистість і наркотики Легальні наркотики (алкоголь, тютюн, ліки) Нелегальні наркотики Молодь і ризик вживання наркотиків Фактори ризику алкоголізації і наркоманії серед підлітків Інтернет проти наркотиків	Фармакологія
Основи сексуального здоров'я	Поняття сексуального здоров'я Кількісні і якісні показники сексуального здоров'я Гармонія і дисгармонія сексуальних відношень Сексуальність і СНІД	Дерматовенерологія
Внутрішня картина здоров'я	Вікові особливості внутрішньої картини здоров'я Індивідуально – психологічні фактори та їх роль у формуванні внутрішньої картини здоров'я людини Роль сім'ї у формуванні внутрішньої картини здоров'я Профілактика старіння Валеометрія	Терапія
Професійне здоров'я	Фактори, які впливають на здоров'я студентів Стрес в студентському середовищі Надійність професійної діяльності Стрес в професійній діяльності Професійна реабілітація Екстремальні умови діяльності	Охорона праці та безпека життєдіяльності

Висновки:

1. Студенти медики мало усвідомлюють значення валеологічних знань для профілактичної діяльності в сфері практичної медицини.
2. Навчальні та робочі програми із більшості дисциплін не передбачають формування у студентів валеологічних знань і практичних навиків.

3. Комплексна програма вдосконалення валеологічної освіти студентів-медиків повинна реалізовуватися в процесі викладання як загальноосвітніх, так і професійно-орієнтованих дисциплін і забезпечити переорієнтацію світогляду майбутніх фахівців-медиків на впровадження в життя превентивних заходів.

1. Апанасенко Г.Л., Попова Л.А. Медицинская валеология. - К.: Здоров'я, 1998. - 248 с.
2. Петленко В.П. Основи валеології. – К.: Олімпійська література, 1998. - 446 с.
3. Психологія здоров'я: Учебник для вузів / Под ред. Г.С. Никифорова. – СПб.: Питер, 2003. – 607 с.

The Work represents the data about the state of valeological knowledge of the students of the medical college and complex educational and valeological programme for professional activity in prophylactic medicine.

Key words: medical students, valeological education, working programmes.

УДК 378.2:378.6

ББК 74.580.058.50

Володимир Степанко

**ПЛАНУВАННЯ ТА ОРГАНІЗАЦІЯ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ
СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ
ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ**

Автор статті порушує актуальну проблему управління науково-дослідною діяльністю студентів ВНЗ III-IV рівня акредитації економічного профілю. Розкрито напрями, види і форми організації науково-дослідної роботи студентів. Значну увагу приділено розробці комплексного плану означеного виду діяльності.

Ключові слова: управління науково-дослідною діяльністю студентів; критерії оцінювання, комплексний план; конкурсний вибір науково-дослідних робіт; напрями, види, форми організації науково-дослідної роботи студентів; організаційно-педагогічні умови.

Сучасне суспільство висуває нові вимоги до фахівців різних галузей. Розвиток “суспільства знань”, інтеграція України у світовий науковий простір, модернізація вищої освіти – все це зорієнтовує вищі заклади освіти на впровадження у навчальний процес інноваційних технологій, нових форм організації досліджень для підготовки висококваліфікованих фахівців, конкурентоспроможність яких буде визначатися впровадженими науково-технічними досягненнями. Виконуючи свою освітню місію, професорсько-викладацький персонал ВНЗ покликаний формувати у студентів особистісні, професійні, ділові і моральні якості, розвивати творчу індивідуальність кожної особистості. Тому актуальною в нових умовах функціонування вищої школи стала проблема управління науково-дослідною діяльністю студентів.

Аналіз наукових джерел засвідчує, що до проблем організації науково-дослідної роботи у вищих навчальних закладах зверталися Г.Клювак, О.Мартиненко, О.Микитюк та ін. Проблеми теоретичних основ управління у

закладах освіти присвятили свої праці Г.Єльнікова, В.Маслов, В.Пікельна та інші.

Обмаль наукових публікацій з проблеми управління науково-дослідною діяльністю студентів, епізодичний і розрізнений характер наукових розвідок вимагає системного вивчення об'єкта дослідження, що й зумовлює актуальність та завдання даної роботи:

1. Розробити критерії оцінювання якісних показників результативності науково-дослідних робіт студентів, за якими конкурсна комісія здійснює їх відбір.

2. Розробити орієнтовний комплексний план науково-дослідної роботи студентів вищих навчальних закладів III–IV рівнів акредитації економічного профілю.

До науково-дослідної роботи студентів вища школа висуває такі загальні вимоги: максимальна наближеність до навчального процесу, узгодженість з науковою діяльністю кафедри; конкретність тематики, сучасний науковий рівень її виконання та застосування на виробництві; спрямованість на розв'язання важливих та актуальних соціально-економічних, науково-технічних проблем суспільства; послідовне ускладнення дослідних завдань та тематики від курсу до курсу (йдеться про диференційований підхід до виконання різних видів та форм проведення науково-дослідних робіт за рівнем підготовки студентів); охоплення якомога більшої кількості студентів науково-дослідною роботою, професійно-творчий характер та ін.

Головним завданням студентів у науково-дослідній діяльності є: оволодіння методами, методиками самостійного розв'язання педагогічних задач, методологією наукового пізнання; формування дослідницьких умінь і навичок глибокого аналізу ситуації, синтезу, узагальнення, інтерпретації отриманих результатів, абстрактного мислення, планувати та прогнозувати результати своєї діяльності, ефективної організації праці; поглиблене вивчення навчального матеріалу.

Проте важливо, щоб студент усвідомив об'єктивну потребу займатися специфічним видом діяльності, а науковий керівник урахував індивідуальні психологічні особливості характеру, темпераменту особистості студента. Але керівництву на різних рівнях управління науково-дослідною роботою, і особливо науковому керівнику, необхідно попередньо визначити ступінь готовності студентів до виконання завдань творчого характеру через види діяльності, де максимально можуть розкритися здібності особистості.

Що ж до функцій, то О. Балакірева, О. Яременко виділяють такі: соціально-педагогічного дослідження: інформаційно-контрольна (аналіз інформації про соціально-педагогічний об'єкт); діагностична (огляд стану соціально-педагогічного об'єкта під час дослідження); прогностична (спрямована на виявлення можливих соціально-педагогічних станів об'єкта в перспективі); проєктивна (розробка практичних рекомендацій для соціального проєктування об'єкта та прийняття управлінських рішень) [5, с.11].

Важливою організаційною функцією проректора з наукової роботи (про базовий ВНЗ) згідно положення про Всеукраїнський конкурс студентських наукових робіт є наказ ректора, розробка програми заходів, конкурсних завдань та критеріїв оцінки їх виконання, методичних рекомендацій щодо організації та проведення олімпіади, інформаційного забезпечення, допоміжного та ілюстративного матеріалу (запрошення, програми); обробка анкетних даних учасників [2]. Не менш важливою організаційною функцією є формування списку учасників олімпіади на основі довідки-подання, організація роботи журі, мандатної та апеляційної комісії, нагородження переможців, відзначення активних організаторів олімпіади, висвітлення результатів олімпіади у засобах масової інформації, розробка пропозицій для поліпшення проведення олімпіади.

Аналіз тематики науково-дослідних робіт згідно плану проведення міжнародних, всеукраїнських науково-практичних конференцій та семінарів молодих учених і студентів у 2008 році, затвердженого Міністерством освіти і науки України, засвідчує традиційну сформованість пріоритетних напрямів, якими є актуальні проблеми економіки, освіти, науки, міжнародного співробітництва у цих галузях. Крім того, положення про Всеукраїнський конкурс студентських наукових робіт з природничих, технічних та гуманітарних наук визначає права і вимоги організаційно-технічного характеру (структура роботи, у якій обов'язковими елементами є мета, актуальність теми, завдання, методи дослідження, матеріали власних досліджень, обговорення отриманих результатів, висновки, список використаних джерел). Зокрема, у ньому мають право приймати участь, крім українських, і студенти ВНЗ III–IV рівнів акредитації із зарубіжних країн. До того ж положення з проведення конкурсу висуває до учасників такі вимоги: самостійність виконання роботи студентом, її пошуковий характер, наукове й прикладне значення впроваджених результатів у виробництво чи у навчальний процес. Окрім цього, на роботу має бути рецензія незалежного експерта (кандидат, доктор наук з відповідної галузі) або групи експертів – галузевої конкурсної комісії (внутрішні і зовнішні рецензування робіт) [2, с.1–2]. Проте у цьому положенні зазначено, що галузева конкурсна комісія визначає переможців на підставі переважно зовнішнього рецензування [2, с.1–2]. Однак у ньому, на жаль, чітко не визначено критерії, за якими здійснюється оцінювання результативності науково-пошукових робіт.

На наш погляд, саме перший етап, визначений даним положенням, повинен передбачати поряд із внутрішнім рецензуванням (внутрішньовузівська експертиза) попередній ретельний відбір робіт конкурсною комісією за критеріями оцінювання якісних показників результативності, зокрема, “наукова новизна”, “актуальність теми”, “наукова цінність”, “теоретична і практична значущість”, “оригінальність”, “перспективність”, “евристичність” та ін. Саме ці показники результативності робіт доцільно оцінювати за десятибальною шкалою оцінки (див. табл. 1).

На другому етапі конкурсного відбору, окрім зовнішнього рецензування незалежними експертами (кандидат чи доктор наук), необхідно додати до науково-пошукових робіт акти про впровадження результатів у виробництво або навчальний процес, копії патентів, статей автора. На нашу думку за бажанням претендент може подати до конкурсної комісії вищого навчального закладу й інші матеріали, які глибше висвітлюють його творчі здобутки, зокрема фотографії, відео- та аудіозаписи виступів на конференціях, відгуки органів освіти, наукових установ, громадських організацій та ін.

Таблиця 1

Критерії оцінювання якісних показників результативності науково-дослідних робіт студентів ВНЗ

Рівень фундаментальності роботи	Групи явищ	Критерії
Високий (відкриття або серія відкриттів)	Створення концептуальної системи (теорії, принципу); відкриття закону, нового явища, процесу, механізму, нових властивостей (речовини); розробка нового технологічного процесу, методу; конструювання принципово нового пристрою, апарату; встановлення нових фактів, закономірностей	Наукова новизна
		Теоретичне значення
		Практична значущість
Середній (велике відкриття)	Радикальне переосмислення відомих фактів, їх нове тлумачення, теоретичне узагальнення нової інформації, що не описується класичними теоретичними схемами. Формування нового стилю мислення, виявлення парадигм; створення нових концептуальних систем, що обґрунтовують цілий ряд явищ і фактів; виявлення невідомих раніше явищ і фактів, що впливають з нової теорії	Повнота доказів достовірності наукової інформації
		Наукова цінність
		Структурний рівень системи, на якому здійснювалося вивчення об'єкта
		Оригінальність
		Евристичність
		Перспективність
Низький (незначне відкриття)	Обґрунтування теоретичних і розробка нових концептуальних положень; розширення сфери застосування теорії	Ступінь впливу даного відкриття на зміну фізичної картини світу
		Логіко-гносеологічна форма фіксації наукового досягнення, що відображає ступінь системності та логічного впорядкування

Відтак звіт про проведення другого етапу Всеукраїнської олімпіади повинен містити аналіз підготовки студентів до олімпіади, типових помилок із переліку тем, недостатньо засвоєних студентами, результатів проведення другого етапу Всеукраїнської олімпіади та ін.

Порядок планування й обліку наукової та науково-методичної роботи викладацьких кадрів Університету банківської справи (м. Київ) (Розділ 1 – “Загальні положення”) передбачає контроль за виконанням завдань за видами робіт у звітний період. Цю функцію виконує Центр магістерської підготовки (до нього входять кафедри Університету) в особі заступників директорів інститутів – структурних підрозділів Університету з науково-методичної роботи [4, с.12]. Нормативний документ включає орієнтовний перелік основних видів і норм часу для розрахунку й обліку наукової роботи науково-педагогічних працівників. Зазначений перелік охоплює керівництво науковою роботою студентів з підготовки наукової статті (до 60 год.); науково-дослідної роботи, рекомендованої на конкурс; доповіді на конференцію (від 20 до 60 год.) [4, с.12].

Що ж до плану наукової роботи викладацького персоналу кафедри соціально-гуманітарних дисциплін Університету банківської справи (м. Київ) на 2007–2008 навчальний рік, то він охоплює керівництво пошуковою роботою студентів з підготовки наукової статті, науково-дослідних робіт, і які рекомендовані на конкурс, тез доповідей на конференцію. При цьому плановими є наукові дослідження, які включені до тематичних планів науково-дослідних робіт інституту і відображені у звітах (річних, шомісячних) науково-педагогічних працівників. Зрештою план науково-методичної роботи викладацького персоналу кафедри передбачає написання та підготовку до видання методичних матеріалів до курсового та дипломного проектування, практик, розробку індивідуальних завдань для перевірки знань магістрів. Тематичний план науково-дослідних робіт студентів повинен бути узгоджений з напрямками науково-дослідних робіт кафедри та укладений згідно плану проведення міжнародних, всеукраїнських науково-практичних конференцій, семінарів молодих учених і студентів відповідних дисциплін.

І нарешті план організаційної роботи викладацького персоналу передбачає процедуру проведення міжнародних, всеукраїнських наукових конференцій, керівництво студентським науковим гуртком, проблемною групою, студентським науковим зібранням.

У положенні “Про організацію науково-дослідної роботи в Університеті банківської справи” (м. Київ) зазначено, що поточне та перспективне планування наукових досліджень і розробок в університеті здійснює наукова рада згідно основних наукових напрямів. Основою планування науково-дослідної діяльності є тематичний план науково-дослідних робіт, який затверджує ректор і узгоджує Національний банк України. Водночас фундаментальні дослідження, прикладні розробки, що сприяють розвитку інноваційної діяльності та фінансуються за рахунок коштів державного бюджету, включаються до тематичного плану на підставі проходження конкурсного відбору [3, с.2]. Науковий доробок студентів відповідно до чинного законодавства є складовою навчально-наукової та науково-дослідної діяльності університету. яка охоплює роботу, що включена в графік навчального процесу (курсіві, дипломні роботи, практичні заняття, виробнича практика з елементами дослід-

ницького характеру) та яку індивідуально виконують студенти поза графіком навчального процесу [3, с.2].

Наукові дослідження в Університеті в основному спрямовані на розроблення тематики, пов'язаної з профілем підготовки бакалаврів та магістрів вищих навчальних закладів економічного профілю (структурні підрозділи Університету – Черкаський, Львівський, Харківський інститути банківської справи). Аналіз тематики науково-дослідних робіт студентів вищих навчальних закладів економічного профілю дає можливість констатувати переважання кафедральних наукових напрямів та індивідуальних (ініціативних) тем над комплексними та її роздрібненість.

Нещодавно створений Центр наукових досліджень Університету банківської справи організовує роботу міжрегіонального методичного об'єднання з питань наукової творчості студентів. В основу діяльності Центру покладено концепцію розвитку інтегрованих освітніх систем. Його роботу спрямовано на розробку актуальної тематики досліджень, ініціювання проведення студентських науково-практичних конференцій, виставок-ярмарок, конкурсів творчих робіт, олімпіад. Від часу створення провідні вчені Університету та його структурних підрозділів сформували авторські наукові школи і активно залучають студентів до виконання комплексної тематики, пов'язаної з напрямами підготовки фахівців відповідних спеціальностей.

Водночас аналіз наукової діяльності чотирьох ВНЗ економічного профілю свідчить, що основними видами наукової роботи цих закладів у рамках виконання комплексної тематики згідно з комплексним планом та у межах навчального процесу є підготовка курсових робіт зі спеціальних дисциплін випускаючої кафедри, реферативних доповідей до семінарських занять, практичних робіт з елементами дослідження, розв'язання завдань творчого характеру; розробка проекту; включення у виробничу практику завдань творчого характеру; розв'язування розрахунково-графічних робіт; робота за госпзрахунковою та держбюджетною тематикою, укладання звітів про НДРС; упровадження наукових результатів у практику та навчальний процес, створення на їх основі науково-навчальних та виробничих комплексів, курсів, факультативів; взаємне рецензування творчих завдань; активна дискусія з аналізу проведеної роботи та ін.

У запропонованому нами документі спостерігаємо поглиблення і ускладнення дослідних завдань від курсу до курсу, збільшення частки творчої праці в різних видах навчальної і дослідницької роботи. Це дозволяє студенту працювати над однією темою протягом тривалого періоду часу, а вищому навчальному закладу максимально використати власні можливості для залучення студентів до виконання планових науково-дослідних робіт. На четвертому і п'ятому році навчання викладацький персонал велику увагу приділяє до науково-практичних результатів, отриманих студентами, вимог щодо їх оформлення.

Крім того карта самостійної діяльності студента за навчально-науковим проектом охоплює такі види робіт: написання реферату (есе), пошук, підбір

гему. У першому класі перший етап роботи з реченням - це моделі, за якими діти будують синтаксичні структури.

До групи конструктивних вправ ми включили завдання на перебудову речень з обов'язковим виявленням і оформленням внутрішніх і зовнішніх зв'язків. Наведемо деякі основні конструктивні вправи:

- побудувати речення з поданих слів,
- поділити текст на речення.

І третій вид роботи з реченням – творчі вправи. Творчі вправи з реченнями передбачають, в основному, відсутність будь-яких зразків чи конструктивних завдань. У своїй практиці ми використали такі типи завдань:

- скласти речення на задану тему (про річку, про школу);
- скласти речення за картинкою (предметною, сюжетною);
- з поданим словом скласти речення.

Творчі вправи є найбільш цінними в системі розвитку зв'язного мовлення. Але порівняно з реченнями “за зразком” і конструктивними реченнями вони мають деякі недоліки. Справа в тому, що в конструктивних і у вправах “за зразком” учні одержують чітку установку і результат легко може бути перевірений: чи відповідає дане речення поставленій меті?

Крім поданих завдань, учителям стануть в пригоді вправи, що вміщують прислів'я і приказки. Дітям запам'ятовуються ці прості конструкції і їм легко будувати за їх зразком свої речення. Інтонуючи прислів'я, молодші школярі вчаться виділяти основні смислові моменти в реченні, що надзвичайно важливо для розділення смислової і структурної єдності.

Слід зауважити, що робота з вправами першої групи ставить за мету давати зразки речень різної структури, а саме: з різними семантичними відношеннями. Група конструктивних вправ включає завдання на побудову нових і перебудову даних речень. Ми широко застосували вправи на відтворення речень із розрізних слів чи деформованих текстів. Однак, така робота може й нашкодити справі, оскільки діти візуально запам'ятовують неправильну побудову речень.

Навчання в школі ґрунтується на тих мовних навичках дитини, які вона здобула в дошкільному віці, спілкуючись із дорослими в сім'ї, з однолітками, в іграх. Дитина приходить до школи з певним лексичним запасом, але найчастіше небагатим. Діти не вміють відповідати на запитання вчителя повними реченнями, а відповідають одним словом або зовсім мовчать. А тому ми намагалися використовувати усні вправи, які б учили дітей давати повні відповіді на запитання спочатку одним, а згодом кількома реченнями. Спочатку першокласники одержували прості запитання, відповіді на які вимагали лише перебудови питального речення на розповідне. Згодом запитання формулювали так, що лише частину його можна використати у відповіді, а решту діти додавали самі (Що зображено на цьому малюнку? На малюнку зображено ліс). Лише після того, як учні добре навчилися відповідати на запитання повним реченням, ми практикували запитання, відповіді на які діти повинні формулювати самостійно з одного або

кількох речень. Наприклад, на запитання як ти провів вихідний день? Учень відповідає кількома реченнями, зв'язуючи їх у послідовну розповідь.

Робота над реченням становить основу для навчання школярів будувати зв'язні висловлювання, які в період навчання грамоти створюються передусім на основі прочитаного тексту (переказування), спостережень у навколишньому середовищі, за змістом картин, ілюстрацій, на основі вражень від телепередач, творчого уявлення. Та на початковому етапі у розвитку зв'язного мовлення переважає діалогічна форма.

Для розвитку діалогічного мовлення ми використовували трансформаційні вправи, тобто вправи, в основі яких лежить повідомлення вчителя про факт, який дійсно мав місце в житті когось із учнів класу, і спонукання однокласників до мовлення на основі цього факту.

Цікавою і улюбленою для дітей виявилась така форма роботи, що розвиває діалогічне мовлення, як рольова гра або інсценізація казок, які діти вивчали на уроках. Інсценізація, розучування ролей сприяють, крім того, збагаченню словникового запасу, засвоєнню (спонтанному) граматичного ладу мови. Цю роботу можна перетворити у справжній театр, оскільки діти – природжені актори, тому і вони, й учитель одержують багато задоволення від подібних вправ.

Поступово діалогічне мовлення чергується з монологічним, в учнів виробляється вміння будувати власні, хоча й коротенькі, але зв'язні висловлювання. Матеріалом для них є ілюстрації, народні казки, короткі вірші, потішки, загадки, скоромовки, прислів'я, які учні заучують напам'ять зі слів учителя, робота з дитячою книгою, перегляд телепередач, ігрова діяльність.

Програма з української мови для 1-4 класів спрямовує вчителя на те, щоб навчальними ситуаціями спонукати їх до безпосередніх висловлювань (творення власних текстів), захочувати до складання казок, віршів. З огляду на різний рівень мовленнєвого розвитку учнів ініціатором, зразком і творчим лідером постає учитель.

1. Бадер В.І. Розвиток зв'язного мовлення молодших школярів. – К., 1997.
2. Вовкотруб Р. Робота над розвитком мовлення першокласників // Початкова школа. – 1999. – №8. – С.12-13.
3. Павленко Л.П. Сучасний урок в початковій школі. – Харків, 2005.
4. Канищенко А. Солдатова Л. Етимологічний аналіз слів – активізуючий засіб розвитку зв'язного мовлення // Початкова школа. – 1997. – №9. – С.14-18.
5. Карунна Н.М. Збагачення словникового запасу під час засвоєння граматично-орфографічних знань // Початкова школа. – 1991. – №2. – С.31-35.
6. Клічук Д.М. Мовленнєвий розвиток у процесі навчання рідної мови // Початкова школа. – 1991. – №9. – С.19.

This article develops some problems of the coherent speech of the junior pupils. This article will help teachers to find some ways of raising the efficiency of work in this problem of the coherent speech.

Key words: junior pupils. coherent speech.

Подальшими розвідками буде розробка ієрархічної моделі автоматизованої інформаційної системи управління науково-дослідною діяльністю студентів вищих навчальних закладів економічного профілю.

1. Микитюк О.М. Теорія і практика організації науково-дослідної роботи у вищих закладах освіти України в XIX ст.: Автореф. дис. ... док. пед. наук / Інститут педагогіки АПН України. – К., 2004. – 42с.
2. Положення про Всеукраїнський конкурс студентських наукових робіт з природничих, технічних та гуманітарних наук / МОН. – К.: Знання, 2007. – 13с.
3. Положення про організацію науково-дослідної роботи в Університеті банківської справи (м. Київ) / Університет банківської справи. – К.: "Обрій", 2007. – 12с.
4. Порядок планування й об'єкту наукової та науково-методичної роботи науково-педагогічних працівників. – К: УБС, 2007. – 14с.
5. Як провести соціологічне дослідження: Методичні рекомендації / Уряд. та заг. ред. О.М. Балакірєва, О.О. Ярєменка. – К.: Тека, 2004. – 264с.

In the article author explains the actual problem of management of the student's research activities in higher economic learning schools of the III-IV levels of accreditation. It is outlined directions types and forms of organizing of the student's research work. A considerable attention is given to treatment of the complex plan of definite type of activity.

Key words: management of the student's research activities, criteria of assessment, the complex plan, competitive selection of the student's research work, directions, types and forms of organizing of the student's research work, organizing and pedagogical terms.

УДК 39/477:37.036

ББК 74.580.054.11

Валентина Фольваркова - Плахтій
ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
ПОЧАТКОВОЇ ЛАНКИ ОСВІТИ ДО ВИХОВНОЇ РОБОТИ
ЗАСОБАМИ ДИТЯЧОЇ ЛІТЕРАТУРИ

У статті досліджуються теоретичні основи морального виховання підростаючого покоління засобами слова і дитячої літератури.

Ключові слова: виховання, моральне виховання, засіб, свідомість, моральна свідомість, слово.

Процес демократизації нашого суспільства органічно пов'язаний із гуманізацією відносин у всіх сферах соціального життя. За таких умов активним суб'єктом стає людина, яка насамперед керується у своїй суспільно корисній діяльності та поведінці гуманістичними цінностями, має високий рівень моральної свідомості та самосвідомості, відповідальності.

Причини такого стану різні, але чи не найголовнішою є та, що сучасна школа, в тому числі й початкова, захопившись дидактичними інноваціями, забула, що будь який вид діяльності педагога має носити виховуючий зміст.

У зв'язку з цим підготовка майбутніх учителів до наповнення учбового процесу виховним змістом є важливою педагогічною проблемою. Педагоги лише тоді сприятимуть усвідомленню вихованцем об'єктивної реальності як

“світу духовної людини”, тільки тоді зможуть ввести його у поле моральної культури, виховати гуманність, коли самі розумітимуть механізми розвитку свідомості та умітимуть добирати оптимальні засоби морального виховання на уроці та в позаурочній роботі.

Сучасна наука, в тому числі і теологія, стверджують, що розвиток дитини розпочинається ще в утробі матері. Ультразвукові дослідження стану плода показують, як він реагує на звук, дотик, як разом з матір'ю переживає стан тривоги, радості, страху тощо. З другої половини внутріутробного розвитку немовля заспокоюється, коли мати чи інші близькі люди починають промовляти до нього ніжні лагідні слова, фрази, співають чи включають музику...

У даному контексті Євангелійське від Івана: “Спочатку було Слово, а Слово у Бога було, і Бог було Слово. Воно в Бога було напочатку. Усе через нього повстало, і ніщо, що повстало, не повстало без нього” [3, с.43] привертає до себе увагу не тільки теологів, а й філософів, психологів, медичних працівників, педагогів і батьків, мовознавців і письменників, віруючих і атеїстів. Хтось прочитус її буквально, хтось бачить тільки міфологічну алегорію, хтось робить гіпотетичне припущення щодо космічного походження і впливу на наше життя на усіх його стадіях слова – логоса, а фізики конструюють апарати, які виявляють істинну силу якості слова, проводять експерименти і отримують вражаючі результати.

Майбутні учителі мають усвідомити, що виникнення людини розумної, здатної спілкуватися, безпосередньо пов'язане із зародженням свідомості, якої поза мовою не існує, так як і мови поза свідомістю. Завдяки мові свідомість формується і розвивається не тільки як фізіологічне явище, а і як свідомий продукт життя суспільства. Через слово ми відкриваємо для себе світ, через слово розвиваються органи чуття, формується свідомість людини. І тільки ми відповідальні за промовлене подумки чи озвучене нами слово.

Пошуки методологічної та теоретичної бази досліджуваної проблеми показали, що процес морального розвитку людини через слово завжди на вістрі думки людей мислячих, а особливо – предметом роздумів філософів-етиків, психологів і педагогів минулого – Протагора, Сократа, Аристотеля, Платона, І.Канта, Г.Сковороди, М.Бердяєва, В.Духновича, К.Ушинського та ін. Фундаментальні ідеї морального розвитку засобами словесного впливу на особистість розроблялися Ш.Амонашвілі, Л.Виготським, Л.Кольбергом, І.Коном, Ж.Піаже, В.Сухомлинським, С.Якобсон та ін.

Важливий вклад у розробку теоретичних і прикладних проблем виховання моральної свідомості, зокрема її ціннісної, емоційної та когнітивної сфер, внесли праці І.Бєха, Л.Божович, М.Боришевського, О.Конюшко, І.Мар'єнка, Н.Монахова, Л.Рувинського, М.Сметанського, О.Сухомлинської та ін.

Питання моральної поведінки як практичної сторони моральної свідомості вивчали І.Каїров, В.Оржеховська, Я.Рейковський, Н.Рибаківа, С.Суботський. Літературу як засіб всебічного виховання, розвитку учнів вивчали

О.Білецький, Н.Волошина, А.Каніщенко, Л.Кіліченко, С.Ковальчук, А.Костецький, Г.Сагач, О.Савченко, Н.Скрипченко, А.Терновський, Ю.Ярмиш та ін.

Аналізуючи наявну психолого-педагогічну літературу, яка прямо або опосередковано пов'язана з проблемою моралі, ми помітили, що питання механізмів розвитку моральної свідомості як інтегративного психолого-педагогічного явища засобами слова системно не вивчено. Феномен формування моральної свідомості засобами художньої літератури не став основним предметом вивчення в жодному з педагогічних досліджень. Нез'ясованими залишаються шляхи удосконалення процесу формування моральної свідомості особистості засобами слова, дитячої літератури.

Саме це спонукало нас вивчити та узагальнити механізми впливу слова і дитячої літератури на формування основ моральної свідомості особистості.

Завданням цієї статті є дослідження теоретичних засад місця і ролі слова та дитячої літератури у вихованні основ моральної свідомості особистості з метою підготовки майбутніх учителів початкової школи до даного виду педагогічної діяльності.

У процесі практичної діяльності людина взаємодіє з навколишнім світом, вплив якого відбивається в її свідомості у вигляді живих вражень, образів, понять, які мають назви. У свідомості залишається слід від того, що на нас впливає. Цей слід і є нашими знаннями про світ, про наш особистий досвід, який узгоджується з пізнанням та досвідом інших людей. Знання і враження про дійсність існують у прихованому стані. В міру потреб вони оживають, виносяться у фокус свідомості. Цей процес відбувається під впливом зовнішнього подразника, найчастіше слова як сигналу сигналів. “Слово мовна одиниця, що являє собою звукове вираження поняття про предмет або явище об'єктивного світу” [18, с.143]. Слово є найменшою смисловою одиницею мови. Це єдність відхилених і конкретних, загальних та індивідуальних, нейтральних та емоційно забарвлених значень, і нічим іншим його не заміниш.

В.Сухомлинський, знаючи, яку необмежену владу має над людиною слово, відстоював його право бути провідним засобом і методом у педагогіці. Він вважав, що виховання словом – найскладніше і найважче в цій науці “Мистецтво виховання включає насамперед мистецтво говорити, звертатися до людського серця. Я твердо переконаний, що багато шкільних конфліктів, які нерідко закінчуються великою бідою, починаються з невміння вчителя говорити з учнями” [19].

Слово, особливо образне слово, здавна мало особливий вплив на свідомість українців в силу їхньої ментальності. При належному науковому підході та системній організації процесу формування моральної свідомості саме слово, вплетене в канву казки, пісні, оповіді, вірша, легенди має особливий моральний вплив на особистість, підіймає її свідомість до вищих рівнів, стає дієвим засобом морального виховання. Тому сьогодні перед учителем стоїть дуже важливе завдання: досконало оволодіти вербальними методами і

прийомами роботи з учнями, а це значно важче, ніж працювати з комп'ютером.

Л.Виготський, вивчаючи вищі психічні функції, зокрема мислення і мову, дійшов висновку, що вони є ключем розуміння природи людської свідомості. Мова така ж давня, як і свідомість, мова є практична, існуюча для інших людей, а отже, і для самого себе свідомість. Не тільки думка, а й вся свідомість, її розвиток пов'язані з розвитком слова: “Свідомість відбиває себе в слові, як сонце в малій краплинці води. Слово належить свідомості, як малий світ великому, як жива клітина організму, як атом космосу. Воно і є малим світом свідомості. Усвідомлене слово є мікрокосм людської свідомості” [8, с.301].

О.Леонт'єв, досліджуючи психологічні механізми свідомості, зауважує, що процес її виникнення – це шлях від сприйняття суб'єктом психічного образу (через діяльність і комунікативність) до виникнення внутрішніх дій та операцій у мозку. Психічний образ у мозку людини викликається слуховими, зоровими, дотиковими, смаковими, нюховими та іншими аналізаторами. На початковому етапі процесу творення психічного образу свідомість може бути без слова, але через якусь мить включається механізм внутрішнього або зовнішнього мовлення, яке супроводжує мислительну діяльність людини [10, с.169–173]. Завдяки співпраці мови і мислення психічний образ через діяльність, зокрема комунікативну, усвідомлюється людиною. Так слово стає причиною, засобом та наслідком виникнення мислення і свідомості. Важливого значення у формуванні свідомості набуває зміст слова. Адже свідомість в цілому має смислову побудову: “Смислотворча діяльність значень приводить до відповідної смислової побудови самої свідомості” [11, с.165].

Під смисловою побудовою свідомості ми розуміємо її суспільні форми: правову, національну, громадянську, моральну, релігійну, естетичну тощо. Щоб запрацювали форми суспільної свідомості, необхідно, аби психічний образ набув певного смислу. Психічний образ, як правило, – це синтетичне утворення, але в ньому переважає одна з ознак, яка заставляє запрацювати ту чи іншу або одночасно кілька форм суспільної свідомості. Якщо моральна свідомість – це ідеальне відображення і впорядкування реальності власне моральної, тобто моральної практики і моральних відносин, то психічний образ, який би спонукав процес її формування, мав би мати ознаки принаймні однієї з двох основних категорій моралі – добра чи зла.

Моральна свідомість формується під впливом сукупності певних норм, заборон та вимог, що регулюють людську діяльність і поведінку. Вона виявляється в моральних принципах, моральних мотивах, ціннісних орієнтаціях, моральних ідеалах особистості. Всі вищезазначені структурні одиниці моральної свідомості є породженням людського розуму і слова.

Що ж являє собою моральна норма? Це елементарна форма вимоги морального змісту, певний взірць поведінки, що відбиває усталені потреби людського співжиття і відносин та має обов'язковий характер [21, с.80]. Ми б додали, що моральна норма – це словесна форма вимоги, яка виражається в

таких застерегах: “не убий”, “не вкради”, “не кажи неправду”, “поважай батьків”, “повертай борги” тощо.

Особливу роль у формуванні моральної свідомості відіграє словесне виховання. “Слово... Як воно потрібне дитині кожної хвилини – і тоді, коли вона навчається, і коли втішається радіощами життя, і тоді, коли її серце стискає сум” [17, с.161]. У цих словах В.Сухомлинського криється глибинна значущість слова в житті дитини. Молодші школярі, безмежно довіряючи дорослим, кожну фразу з їх уст сприймають як істину. Це ознака того, що у цьому віці авторитет дорослого, а отже, і його слова для дитини понад усе.

Але, якщо словесне виховання не має виходу на життєву ситуацію, на добродійну діяльність, воно втрачає виховний сенс. “Бережіть дитину від добродійного марнослів'я і солодких теревенів, закликає В.Сухомлинський, – хай добро живе у душі, у вчинках, а не на язичі. Серце болить, коли бачиш, як у багатьох школах вихователі заохочують пустопорожнє базікання про доброту замість того, щоб запалити вогник людяності і доброти, який би, образно кажучи, освітлював зсередини дитяче серце” [17, с.322].

Із вчення Л.Кольберга про шість стадій та три рівні морального розвитку особистості відомо, що моральна свідомість людини проходить шлях від передсоціального рівня через соціальний до автономного [20]. Вивчивши стан сформованості моральної свідомості молодших школярів, ми побачили, що більшість їх у віці 7–10 років за своїм моральним розвитком перебуває на третій стадії другого рівня. А це означає, що в їх житті важливого значення набуває моральний авторитет старшого. Діти бачать у батьках, вчителів, вихователів, інших близьких старших не тільки приклад для наслідування, а й моральних арбітрів, які оціняють їхні вчинки за шкалою моральності: добрий, хороший, чесний, працюючий чи злий, брехливий, лінивий тощо. Коли моральна свідомість дитини перебуває у стані переходу від другої до третьої стадії, а інстинкти змінюються усвідомленим розумінням поведінки, головне завдання вихователя – поєднати методи словесного виховання з добродійною діяльністю, щоб спрямувати інтереси дитини в русло усвідомленої моральності.

Під впливом слова як засобу формування моральної свідомості молодші школярі глибше усвідомлюють суть морального життя суспільства. Їхня свідомість поступово виривається з-під впливу егоцентризму, який характерний швидше для дошкільнят, але часто зустрічається і в молодшому шкільному віці. За допомогою слова дитина починає усвідомлювати, що у кожного є свої інтереси. Вони можуть суперечити її бажанням, тому з цим потрібно рахуватися. Слово з уст авторитетного дорослого, з книг, з телеекрану, з комп'ютера формує первинні уявлення дитини про добро і зло, розвиває вміння налагоджувати моральні відносини з близькими дорослими та однолітками. Учні початкових класів вчать ставити себе на місце інших, дотримуватися правил поведінки. У них з'являється віра в золоте правило етики, потреба бути хорошим, турбуватись про інших.

І якщо у дітей 6–8 років мотив такої поведінки цілком залежить від бажання отримати винагороду або похвалу від дорослого, то у 10-річних дітей – завоювати авторитет серед однолітків. Так закінчується перший рівень або друга стадія морального сходження особистості, котрі Л.Кольберг назвав передсоціальними. Слово авторитетної особи, як виховний чинник у цьому процесі, відіграє значну роль.

У процесі словесного спілкування з дорослим у дитини формується вербальний досвід моральної поведінки. Він обумовлюється впливом емоцій, які переживала дитина під час спілкування. Адже загальновідомо, що незабутність перших вражень дитинства забезпечується не стільки глибиною їх усвідомлення, скільки силою емоційного впливу.

Завдяки емоціям у моральній свідомості дитини зароджуються мотиви моральної поведінки. Від змісту почуттів залежить процес формування моральної свідомості. Якщо моральні приписи висловлюються дорослими надто суворо, без необхідного коментування, а в голосі звучить байдужість, то у дитини вони викликають або почуття страху, або не викликають нічого. Ідентичну ситуацію ми спостерігали в процесі нашого експериментального дослідження серед старших дошкільників і учнів першого класу. І навпаки, якщо спілкування з дорослими, спільна праця, дозволяють дарувати дитині почуття любові, захищеності, радості, якщо моральні приписи коментуються зрозуміло, пробуджують позитивні емоції, то дитина діє правильно, бо це відповідає її емоційному стану. Як бачимо, почуття дорослого, закладені у його слово, викликають адекватні емоції у дитини.

Підсумовуючи розглянуті нами методологічні і теоретичні основи формування моральної свідомості особистості, ми дійшли висновку, що моральна свідомість людини проходить складний формотворчий шлях: від простих чуттєвих сигналів (психічних образів) до складних абстрактних моральних понять та моральних переконань. Навколишній світ відбивається в моральній свідомості людини у вигляді вражень, образів, уявлень, понять, котрі мають назву.

Отже, на основі вивчення Святого писання, педагогічної спадщини українського народу та видатних педагогів, психологів, мовознавців, філософів майбутні педагоги доходять висновку, що власне слово і художнє слово є причиною, засобом і наслідком розвитку моральної свідомості. Завданням всіх, хто причетний до формування духовного світу підрастаючого покоління, є створення умов, за яких художня література в поєднанні зі словом учителя-вихователя, словом засобів масової інформації, словом батьків та значимих дорослих стає системоутворюючим фактором формування моральної свідомості маленької людини, щоб з простої назви явища, дії чи ознаки, предмета чи істоти слово стало витвором духу, наповнилось моральним змістом, збудило моральні почуття, щоб усі, хто відповідає за виховання і розвиток підрастаючого покоління, словом творили добро і красу.

1. Амонашвили Ш.А. Школа жизни. – М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 2000. – 144 с.
2. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
3. Библия - К.: Гедсон, 1992. – 273 с.
4. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте. - М.: Просвещение, 1968. – 460с.
5. Боришевский М.И. Психологична самоактуалізація учнів у виховному процесі. - К.: ІЗМН, 1998. – 192с.
6. Вовконич С. Слово: від Біблії до інформатики // Слово і час. – 1992. – №12. - С.68.
7. Волошина Н.Й., Пасічник Є., Скрипченко Н., Хропко П. Концепція літературної освіти // Початкова школа. 1994. – №6. С.3-21
8. Выготский Л.С. Собрание сочинений. В 6 т. / – М.: Педагогика, 1982. – Т.1. – 488с.
9. Іалужак В.М., Алексєва О.В. Когнітивно-еволюційна теорія морального розвитку і виховання особистості // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету ім.М.Кошовинського. Серія: Педагогіка і психологія. – Вип.3. – Вінниця: ВАГ Виноблдрукарня. – 2000. – С.156-163.
10. Леонтьев А.М. Избранные психологические произведения. – М.: Педагогика, 1983. – 317 с.
11. Леонтьев О. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Педагогика, 1985. – 227 с.
12. Макаренко А.С. Вибрані педагогічні твори / За ред. С.П.Медвинського, І.Ф.Свалковського. К.: Радянська школа, 1947. – 289 с.
13. Марьенко И.С. Основы процесса нравственного воспитания школьников. – М.: Просвещение, 1980. – 183 с.
14. Оржиховська В.М. Профілактика правопорушень серед неповнолітніх. – К.: ВпАн, 1996. – 350 с.
15. Плахтій В.І. Проблеми формування моральної свідомості дітей засобами народної педагогіки // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка - 2000. № 2. – С.15-19.
16. Плахтій В.І. Показники та рівні сформованості моральної свідомості особистості // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Кошовинського: Серія: Педагогіка і психологія. – Випуск 6. – Вінниця: РВЗ/П “Державна картографічна фабрика”, 2002. – С.75–80.
17. Сухомлинський В.О. Вибрані твори В 5 т. – К.: Радянська школа, 1976 – Т.1. – 654 с.
18. Сухомлинський В.О. Казки школи під голубим небом. – К.: Освіта, 1991. – 191с.
19. Сухомлинський В.О. Слово рідної мови // Українська мова і література в школі. 1989. – № 1. – С.13
20. Энн Хиччине. Шість ступеней Лоуренса Кольберга // Народное образование. – 1993. – №1. – С.38–43.
21. Яковсон С.Г. Психологические проблемы этического развития детей. – М.: Педагогика, 1984. – 238 с.
22. Kohlberg L. The development of children's orientations toward a moral order. The University of Chicago, USA, 1963. – 215 p.

In clause theoretical bases of education young generations by means of a word are investigated.

Key words: literature education. word. young generations.

УДК 371.134
ББК 74.58

Маріанна Чорба

ВИВЧЕННЯ МОТИВІВ ВИБОРУ ПРОФЕСІЇ МАЙБУТНІМИ ВЧИТЕЛЯМИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ УГОРСЬКОЇ НАЦІОНАЛЬНОЇ МЕНШИНИ

У статті, на підставі результатів дослідження, проведених серед майбутніх вчителів англійської мови, студентів Закарпатського угорського інституту ім. Ракоці Ференца II, узагальнюються причини, які спонукають респондентів до вибору педагогічної професії або відвертають від вчителювання.

Ключові слова: мотиви вибору педагогічної професії, професійна мотивація, де мотивація.

Продуктивність та якість праці педагогів, яка є наслідком не лише професійної компетентності вчителя, а й його самовіддачі, ентузіазму тощо, правомірно перебуває в центрі уваги освітян, дослідників та суспільства в цілому. Вчитель, який виявляє високий рівень мотивації, сприяє кращому засвоєнню знань учнями та, понад-усе, прививає інтерес до навчання учнів [3, с.373].

Вивчення мотивів вибору професії майбутніми вчителями розкриває особливості їх професійного становлення, дозволяє визначати та коректувати спрямування подальшої професійної підготовки, оскільки мотивація разом із спрямованістю, здібностями, креативністю відноситься до суб'єктивних факторів, які сприяють або перешкоджають професійному зростанню особистості [1, с.163].

Вузівський період професійного становлення особистості педагога характеризується осмисленням професійної позиції через прийняття історично сформованих суспільних норм щодо постаті вчителя, як особливої форми людської взаємодії поколінь та завдань соціального значення, які покликані вирішувати педагог на певному етапі суспільного розвитку.

Таким чином, метою даного дослідження є розгляд причин, які:

- спонукають майбутніх вчителів англійської мови угорської національної меншини до вибору педагогічної професії;
- відвертають від вчителювання або змушують замислитись над вірністю професійного вибору;
- вивчення динамічних показників по виділеним факторам від першого по четвертий курс;

У дослідженні взяли участь 106 студентів 1–4 курсу Закарпатського угорського інституту ім. Ференца Ракоці II, які навчаються за спеціальністю “Педагогіка і методика середньої освіти. Англійська мова та література (з додатковою спеціальністю)” у 2007/08 навчальному році.

Основним методом дослідження було анкетування за методикою Гобсон та Малдерез [4, с.14], у якому респондентам необхідно було виразити своє ставлення до педагогічної професії та вказати, що привернуло їх до цієї професії або, навпаки, змушує замислюватись над вірністю професійного вибору,

Чорба Маріанна. Вивчення мотивів вибору професії майбутніми вчителями...

зробивши необхідну позначку на шкалі від “сильно привертає” до “цілковито відвертає” по 26 факторам.

Із результатів анкетування, представлених у Таблиці 1 випливає, що найвагомішими чинниками професійного вибору респондентів є *робота з дітьми та молоддю*, а також бажання *допомагати молоді навчатись*. Із одержаних емпіричних даних видно, що студентам імпонує *довга відпустка*, хоча, як твердять самі ж студенти у нашому попередньому дослідженні, цей фактор не є вирішальним [2, с.198].

Подальший аналіз виявив, що студенти не розчарувались у *ціннісних орієнтаціях вчителів*, вважаючи їх носіями людських цінностей (78,5% – привертає даний чинник, 7% – дещо відвертає). Для великої кількості респондентів, рушієм професійного вибору став *приклад вчителя*, поряд із прийняттям рішення *навчати учнів краще, ніж на власному досвіді*.

Дещо несподіваним є показник важливості *навчальної дисципліни*, що посів лише 6 рангове місце. За даними наших попередніх досліджень, англійська мова фігурує на чільному місці з-поміж чинників професійної оптації [2, с.195].

Наступне рангове місце зайняв фактор належності до кола вузу, оскільки англійська філологія користується популярністю, поряд із значним соціальним статусом студентства. Багатьох студентів також привертає перебування в культурній атмосфері вузу.

Таблиця 1

Вивчення мотивів професійного вибору майбутніми вчителями англійської мови студентів ЗУІ (загальні показники по всім курсам)

Які із перелічених факторів привертають, або навпаки відвертають Вас від здобуття педагогічної професії?	Сильно привертає %	Привертає %	Ні привертає, ні відвертає %	Дещо відвертає %	Цілковито відвертає %
Допомагати молоді навчатись	51	42,5	6,5	-	-
Робота з дітьми та молоддю	56	22	22	-	-
Приклад вчителя	38	40	20	1	2
Бажання бути суспільно корисним	26	37	30	7	-
Захоплююча робота	19	49	29	3	-
Довга відпустка	47	31	17	5	-
Навчальна дисципліна	31	40	22,25	4,25	2
Стабільна робота	27	27	40	1	5
Прагнення навчати учнів краще, ніж на власному досвіді	39	29	23	7	2
Професійний статус вчителів	18	40,5	29,5	10,5	1,5
Можливості професійного зростання	39	36,25	20,5	4	0,25

Сімейні традиції та переконання	27,5	34	33,5	3	1
Розмова з вчителями про особливості професії	11	41	39	6	3
Злагоженість, співпраця вчителів	27	46	23	1	3
Фінансова підтримка у підготовці вчителів	12	39	41	5	3
Один або більше друзів – вчителі	7	31	48	6	8
Бажання належати до кола вузу	28	42	25	3	2
Один або обидва батьків – вчителі	9,5	12	62	11,5	4,5
Зарплата	21	37	30	11	1
Суспільний статус вчителів/вчителювання	10	33,5	43	7,5	6
Кампанія засобів масової інформації	4,5	30	42	17,5	-
Прибутки	7	36	40	12	-
Ціннісні орієнтації вчителів	40	38,5	14,5	7	
Реклама вищих навчальних закладів	11	19	56	11	3
Відсутність можливості навчатись за бажаним фахом	8	23	38	14	13
Телевізійні програми, які зображають професію	5,5	13	48	17,5	16

Вивчення динамічних показників від початкового до завершального етапів навчання у вузі свідчить, що прагнення *працювати з дітьми та допомагати їм* лише посилюється із роками навчання, так само як і *бажання навчати учнів краще, ніж навчали мене*.

На жаль, регресія спостерігається по фактору захоплююча робота. Вочевидь, в результаті проходження педагогічної практики студенти ознайомлюються як із позитивними сторонами викладання, так із труднощами, що й викликає настороженість студентів.

Знижується також значущість показника фахової дисципліни у професійному виборі, хоча наше попереднє дослідження виявило, що більшість наших студентів вважає англійську мову найулюбленішим предметом [2, с.195]. Не дивлячись на те, що англійська мова залишається цікавою навчальною дисципліною, у професійній позиції студентів відбуваються зміни із спрямованості на навчальну дисципліну до гуманістичного типу спрямованості.

Загалом, аналіз статистичних даних анкетування дозволяє стверджувати, що професійний вибір більшої частини майбутніх вчителів угорської нацменшини зумовлений істинно педагогічними мотивами, із переважанням гуманістичного типу професійно-педагогічної спрямованості.

Чорба Маріанна. Вивчення мотивів вибору професії майбутніми вчителями...

Додатковим методом вивчення причин, які посприяли вибору педагогічної професії даної категорії студентів, або навпаки змушують їх зволікати, було аналіз творів на тему “Моя майбутня професія – вчитель”, у якому респонденти повинні були виявити та обґрунтувати своє ставлення до професії вчителя, пояснити, що вплинуло на їх професійний вибір. Дана методика, поряд із вищезгаданим анкетуванням, дозволяє одержати більш вичерпну картину щодо мотивів вибору педагогічної професії та розкриває їх якісні параметри.

Аналіз причин, які привертають студентів до педагогічної професії дозволив виділити 5 основних груп:

- Профілююча дисципліна (англійська мова)

В ході аналізу творів було виявлено, що головною спонукою професійного вибору студентів є англійська мова. Студенти найчастіше згадують захопленість цією дисципліною, поряд із бажанням викладати її.

“Англійська мова є моїм улюбленим предметом. Я хочу навчати її іншим. Я гадаю, що наука та мови є найбільшими цінностями у нашому житті” (Т.1., 2 курс)

Водночас, дуже часто трапляються випадки вибору даної спеціальності не із педагогічних міркувань. Для прикладу, студенти вивчають англійську мову, оскільки вважають професію перекладача прибутковою та престижною.

“Я люблю англійську мову, бо це міжнародна мова. Я зможу їздити за кордон, працювати перекладачем і добре заробляти...” (Х.М., 1 курс)

- Бажання навчати дітей та молодь

Наступним вирішальним чинником професійного вибору респондентів є спрямованість на взаємодію з учнями, а саме:

1. любов до дітей
2. інтерес до навчання дітей/юнацтва та прагнення ділитись знаннями
3. давня мрія стати вчителем

У більшості творів зустрічаються висловлювання на зразок наступного:

“Я люблю дітей, тому хочу стати вчителем”. (Ф.А., 2 курс)

Своєрідним узагальненням професійної позиції студентів ЗУІ є відповідь четвертокурсниці Г.Д.:

“Я мрію стати вчителем з дитинства, тому я сподіваюсь, що мені вдасться втілити свою мрію... Мене не турбує те, що я не зароблятиму дуже багато, але я хочу займатись тим, що мені подобається. Вчительська професія справді цікава та захоплююча, хоч і виснажлива. Я хочу передавати знання учням. Це моя головна мрія та успіх всього життя, тому що, я справді люблю дітей...”

- Відповідність індивідуальних характеристик педагогічній професії

Вивчення висловлювань студентів виявив, що вагомим мотивом вибору педагогічної професії студентів є переконання про відповідність особистісних якостей, індивідуальних характеристик педагогічній професії, як наприклад, здібності до викладання, комунікативні здібності, любов до дітей і т.д., інакше кажучи, особливості образу Я – майбутній вчитель.

“З моїми здібностями я напевне стану добрим вчителем ...”. (М.Х., 2 курс)

“Я хочу стати вчителькою та займатись з дітьми, тому що, гадаю, я легко знаходжу спільну мову з дітьми різного віку...” (Ш.Ч., 2 курс)

- Власний досвід навчання

Одержані нами результати, які дозволили виділити вище представлений фактор, перегукуються із подібним широкомасштабним вивченням мотивів вибору педагогічної професії зарубіжних дослідників (4: с.25). Так, велика кількість респондентів заявляє, що “бажання навчати учнів краще, ніж навчали мене” та “навчати у цікавій формі, зацікавити учнів” відіграють значну роль у професійному виборі наших студентів.

“Я зроблю все можливе, щоб мої уроки не були нудними...” (Т.Ж., 4 курс)

“...дуже хочу проводити цікаві уроки, навчати учнів багатьом цікавим речам...” (О.Г., 3 курс)

Водночас, приклад шкільного вчителя також посприяв професійному вибору значної частини майбутніх вчителів:

“Я дуже любила свою вчительку англійської мови у старшій школі, тому я вирішила, що одного дня я стану такою ж, як вона”. (Ш.Е., 2 курс)

- Альтруїзм

Подальший аналіз відповідей студентів уможливив виділення ще однієї передумови вибору вчительської професії, а саме прагнення допомагати учням, сприяти подоланню труднощів у навчанні, віднаходити себе і т.д.

“...для мене важливо допомагати учням вирішувати проблеми...” (Т.Л., 4 курс)

“Я хочу допомагати учням у навчанні та житті. Я хочу одночасно навчати та допомагати їм, допомогти їм знайти своє місце у цьому житті. Для мене не важливо, вчителем якого предмету я стану, головне – стати тією людиною, яка може допомогти. Якщо мені вдасться врятувати хоч одну дитину від насильства, я - щаслива людина назавжди...” (Ш.Т., 2 курс)

Вивчення демотиваторів, тобто причин, які змушують студентів замислюватись над вірністю професійного вибору є невід’ємною складовою дослідження становлення особистості педагога, поза як вони неминуче проявляються у процесі професіоналізації, професійної адаптації, стійкості, а також у формуванні педагогічної майстерності.

За результатами анкетування, з-поміж 26 чинників професійного вибору, було виявлено 8 факторів, які негативно впливають на професійну стійкість респондентів. Так, студенти негативно оцінюють змалювання образу педагога засобами масової інформації (17,5% респондентів дещо відвертає цей фактор, 16% – цілковито відвертає), тісний контакт із педагогами серед членів сім’ї або друзів, зарплата та інші прибутки, суспільний та професійний статус вчителів у сучасному українському суспільстві.

В ході 2-го етапу дослідження було виявлено наступні групи демотиваторів, причин, які відштовхують від вчителювання:

- Поведінка учнів та їх ставлення до навчання

Подібний результат був дещо несподіваним, оскільки, як видно із попередніх даних дослідження, саме взаємодія з учнями привернула більшість респондентів до педагогічної професії. Комунікативний мотив відіграє ключове значення у професійному виборі даної категорії студентів, на основі якого вони вирішують наскільки вчительська професія цікава та формують уявлення щодо власної професійної придатності.

“Я не хочу навчати учнів, бо в мене не вистачає терпіння підтримувати дисципліну.” (Б.В., 1 курс)

“Інколи я не в силі впоратись з дітьми, тому що нервують, боюсь чогось...” (Б.Л., 4 курс)

- Виснажлива, відповідальна робота

Багатоох студентів ЗУІ лякає перевантаженість вчителів, необхідність брати на себе відповідальність за академічну успішність учнів та ін. Цікаво, що у жодному творі не пролунала стурбованість про заробітну плату вчителів, хоча по цій причині також робота вважається необґрунтовано виснажливою та нервовою.

Знову ж таки, усі без винятку респонденти усвідомлюють, що вчительська праця нелегка, але гуманістичний тип спрямованості деяких майбутніх вчителів допомагає їм позитивно розглядати свій професійний обов’язок.

Майже половина респондентів одноставно заявляє, що...

“...це виснажлива робота, тим не менше вчитель повинен залишатись привітним за будь-яких обставин...” (Т.С., 2 курс)

“Вчитель бере на себе велику відповідальність за навчання та виховання учнів...” (Г.М., 3 курс)

Трапляються більш специфічні відповіді:

“Я боюсь, що учні спитають у мене щось таке, чого я не знатиму...” (І.К., 3 курс)

“Моя мама вчитель, тож я знаю, як важко вона працює...” (Т.Л., 2 курс)

“Мої батьки вчителі. Ще в школі я пообіцяла собі, що не буду так важко працювати, як вони. Але ось я опинилась тут, у педагогічному вузі, вчусь на вчителя англійської мови...” (П.В., 3 курс)

- Невідповідність індивідуальних характеристик

Як видно із попередніх висловлювань, студенти “приміряючи” на себе образ вчителя, формують уявлення про свою професійну придатність. Даний фактор, так само як вищезгадані, може з однаковою силою як привертати, так відвертати від вчителювання.

“...я не підхожу на роль вчителя. Я не той тип людини...” (Л.Р., 4 курс)

Таким чином, більш пильне вивчення факторів, які викликають сумніви та острах перед викладанням вказує, що вони можуть мати як позитивний, так негативний вплив. Більшої важливості набуває індивідуальне, суб’єктивне ставлення студентів, тому виділені демотиватори не завжди можна вважати об’єктивною реальністю педагогічної професії.

Узагальнюючи вище представлені результати дослідження, ще раз відмітимо, що професійний вибір майбутніх вчителів англійської мови угорської

національної меншини зумовлений мотивами з орієнтацією на спілкування та фахову дисципліну: робота з дітьми та молоддю, навчальна дисципліна, ціннісні орієнтації вчителів, приклад вчителя, відповідність індивідуальних характеристик педагогічній професії, власний досвід навчання, альтруїзм. Демотиваторами вибору вчительської професії є особливості змалювання образу педагога засобами масової інформації, зарплата, суспільний та професійний статус вчителів, поведінка учнів та їх ставлення до навчання, перевантаженість, невідповідність індивідуальних характеристик.

1. Реан А.А., Бордовская Н.В., Розум С.И. Психология и педагогика. – СПб.: Питер, 2000. – 432 с.
2. Чорба М.І. Динаміка мотивації майбутніх та початкуючих вчителів англійської мови угорської етнічної меншини//Педагогіка та психологія. Науковий вісник Чернівецького університету. – 2007. – Випуск 330. – С.192–202.
3. Czubaj S.A. (1996). Maintaining teacher motivation. *Education*, 116 (3), 372–378.
4. Malderez, A., Hobson, A.J., Kerr, K., Tracey, L., Pell, G. (2005) *Becoming a Teacher: Student Teachers' Motives and Preconceptions, and Early School-based Experiences During Initial Teacher Training (ITT)*. Research Report RR673 www.dfespublications.gov.uk

The article is devoted to the study of factors which attract or deter the pre-service teachers of the English language from choosing teaching as a life-long career in the Hungarian national minority of Transcarpathia.

Key words: motives of choosing teaching as a career, professional motivation, demotivation.

УДК 372.461
ББК 74.580

Наталія Шацька

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА У ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

У статті подається матеріал щодо питання пріоритетності освіти і мови у формуванні особистості педагога у полікультурному середовищі. Мова виступає основним чинником діалогу та комунікації між культурами. Розглядаються погляди науковців на стан полімовного, полікультурного середовища і роль особи у його подальшому розвитку.

Ключові слова: полікультурне середовище, полімовний освітньо - культурний простір, етнічна мова, рідна мова, друга мова.

Відмітною рисою XXI століття є тенденція до формування полікультурного простору в умовах глобалізаційно - інформаційних змін суспільства. Подальший суспільний прогрес нерозривно пов'язаний з рівнем духовності кожної особистості через збагачення будь-якої діяльності культурою, яка має стимулювати ініціативу, самостійність і відповідальність. Для цього потрібне подолання консерватизму свідомості, перетворення усієї духовно-мотиваційної сфери, підготовка інтелектуальних, духовно багатих працівників, і в першу чергу – працівників освіти. Об'єднуючими чинниками і регулюючими

ми механізмами у цій проблемі виступають мова, культурно-історичні традиції, звичаї, мораль та інші, що створюють національний характер соціокультурного простору. Крізь призму цих чинників здійснюється усвідомлення людиною оточуючої дійсності, котра не обмежується однією національною культурою, а постає цілісною системою.

У полікультурному регіоні найбільш продуктивним способом формування пріоритетності людської ідентичності є освіта, виховання, основна мета яких – самоактуалізована людина. Ця теза відображає концепцію А.Маслоу, К.Роджерса, погляди Л.Толстого, А.Адлера, Т. де Шардена та багатьох інших. С.Чорний зазначає, що в умовах поліетнічності можливі три основні моделі освіти, реалізація кожної з яких гіпотетично може призвести до тих чи інших трансформацій полікультурного простору, певних тенденцій у розвитку особистості й соціуму: сегрегована (така, що етнодиференціює) модель освіти, яка ймовірно призводить до відокремлення етносів, збільшення соціальної дистанції між ними, розвитку особистості з гіпертрофованою пріоритетністю етнічної (етноконфесійної) ідентичності; асиміляційна (така, що етноівелює) модель, яка можливо обумовлює втрату етнокультурної унікальності груп; полікультурна, або мультикультурна (така, що етноінтегрує) модель, яка можливо сприяє розвитку унікальності етнічних культур при збереженні певного інтегруючого начала (спільного соціокультурного простору, єдиної мови міжкультурного спілкування тощо), яка обумовлює формування таких особистісних якостей, як толерантність, полікультурна компетентність [8]. Полікультурне виховання реалізує принцип діалектичної єдності національного і загальнолюдського, що дає змогу людині глибоко відчувати приналежність до рідного народу і водночас усвідомлювати себе громадянином і суб'єктом світової цивілізації. Мова виступає основним чинником діалогу та комунікації між культурами (інтеркультурна комунікація). Інтеркультурна комунікація – це форма комунікативної культури, яка характеризується адекватним взаєморозумінням двох або більше учасників комунікативного акту, які належать до різних національних культур, інтеркультурною компетентністю, толерантністю, другодомінантністю особистості, її прагненням до міжнаціональної злагоди в усіх сферах спілкування [6, с.4].

Аналіз праць з проблеми полікультурного виховання свідчить, що тема розроблялася в контексті різних наукових галузей. Філософські та культурологічні аспекти з позицій ідеалів і норм загальнолюдських цінностей, співіснування різних національностей розкривалися Г.Ващенком, В.Винниченком, Б.Грінченком, М.Грушевським, М.Драгомановим, В.Липинським, І.Огієнком, К.Ушинським та ін. Загальнопедагогічні та психологічні проблеми, пов'язані з полікультурним вихованням, знайшли своє відображення у працях В.Біблера, Н.Миропольської, О.Рудницької, З.Шевченко та ін.; етнопедagogічні – у дослідженнях Л.Пуховської, Н.Ганнусенко та ін. Проблеми інтеркультурної комунікації та діалогу культур розглядалися у дослідженнях А.Полякової, В.Фурманової, Т.Астафурової, С.Должнікової, О.Часник та ін.; вчення про роль мови як засобу формування вторинної мовної особис-

тості (Ю.Караулов, Ю.Маслова та ін.), теорія інтеркультурної комунікації (Т.Грушевицька, В.Попов, О.Садохін, П.Сисосєв, С.Тєр-Мінасова, Г.Томахін, І.Халєєва, І.Холл та ін.).

Загально відомо, що розвиток людини не може відбуватися поза суспільством. Соціальне середовище впливає на мовну поведінку й етичні правила. Тому врахування соціальних чинників є обов'язковою умовою формування мовної особистості. Найбільш важливими серед них дослідники вважають свободу слова, відкритість суспільства, політичний плюралізм та ін.

Мова – категорія, яка позначає найістотніше з культурних утворень, що виражають соціальну природу людини. Мову прийнято розглядати в двох основних аспектах: філософсько-феноменологічному і лінгвістичному (М.Юрій). У першому випадку мова йде про символічну реальність, що має власне буття, зумовлене необхідністю соціальної взаємодії і комунікації. З цього погляду, мова – це активність мовного колективу, що розгортається в часі і просторі, об'єднаного загальними соціокультурними умовами, зумовлена соціальною природою людей, їх потребою і здатністю обмінюватися інформацією. У другому випадку мова розглядається насамперед як лінгвістична система, абстрагована від процесів спілкування і мовної комунікації. Крім вербальної, можна виділити такі “мови”, як жестову, графічну, образну, формалізовану. Для них характерна можливість різними способами розчленовувати і поєднувати уявлення людей. Мови культури – умовна назва штучно створених людьми систем вираження своїх переживань і відносин з оточенням. У сфері соціальної взаємодії мови культури постають як медіатори, провідники, що дозволяють надавати інтерсуб'єктивну, культурну форму інтрасуб'єктивному досвіду: транслювати соціально значущі уявлення і надавати їм загальнозначущого, поділюваного змісту. Відмінність таких мов обумовлена не тільки необхідністю виражати різні уявлення, а й можливістю з різних сторін висвітлити те саме уявлення. Вони дозволяють людям поєднувати різноманітні і мінливі події й елементи оточення в стійкі та послідовні цілісності, з яких складається диференційований і впорядкований життєвий світ [9, с.292].

Мова використовується для спілкування, пізнання і впливу. Будь-яка мова, акумулюючи досвід народного життя у всій повноті і різноманітті, є і дійсною його свідомістю. Кожне нове покоління, кожний представник конкретного етносу, засвоюючи мову, залучається через нього до колективного досвіду, колективного знання про оточуюче середовище, загальноприйнятих норм поведінки, соціальних цінностей. “Мову треба вивчати через саму людину” (Л.Паламар). Таким чином, мова не може впливати на досвід лише конкретного індивіда, його поведінку, культуру. Під прямим чи опосередкованим впливом літературної мови, її установок, традицій знаходяться усі сфери життєдіяльності, і її успішність у великій мірі залежить від того, у якому мовному середовищі проходить життя людини, як вона засвоїла рідну мову. Саме мова зберігає історію руху народу на шляху цивілізації, вона відображає характер народу, його симпатії і антипатії, зв'язки з сусід-

німи народами. Мова всотала у себе тонкощі оцінного ставлення до дійсності, її сприйняття і відображення. Кожна людина є носієм мови. За допомогою мови відбувається становлення мислення, соціалізація особистості, засвоєння нею певного світогляду і досвіду. Таким чином, людина як соціальна істота не може існувати поза мовним простором. Мова сприймається людиною як дане, те, що формує особистість. Тобто це мовна особистість (Ю.Караулов), яка постійно знаходиться у розвитку. Вчені вважають, що особистість може бути тільки мовною, бо людина може знаходитися тільки у мовному просторі. Мова як суспільний продукт - це національний організм, який є не лише вмістищем і виразником предметів і явищ об'єктивного світу, але і його творцем [3, с.48].

Хоч мова як загальнолюдський феномен – організм функціонально-універсальний, форми його вияву різні, і кожний народ у власній мовотворчості йде своїм шляхом, часто неторованим і тернистим. При цьому кожна мова по-своєму неповторно відбиває суть людської мови взагалі. Відбиття єдиного об'єктивного змісту різними національними формами – явище значно складніше, ніж звичайне співвідношення змісту і форми. Різні позначення світу речей у різних мовах – це й різне його бачення різними народами. Тому інтелектуальну самобутність народів можна вважати наслідком їхніх мов [2, с.295]. “Ідіолект (індивідуальний стиль мовлення) виростає з тієї чи іншої національної мови і є одним з виразників духовності нації. Рідна мова стає для майстра слова немовби одкровенням, яке допомагає йому пізнати самого себе як творця й осмислити навколишній світ. Саме мова допомагає творцеві самоусвідомити себе, а справжньому талантові активно сприяти національному самоусвідомленню власного народу. Адже через мову та її носіїв відбувається становлення національної самосвідомості як складової частини самосвідомості людства” (В.Жайворонок). Таким чином, В.Жайворонок вважає, що у мові як загальнолюдському суспільному явищі вбачаємо трихотомію: людську мову як витвір людської природи, національну мову як колективний витвір духу етносу, індивідуальне мовлення як факт породження мови кожним окремим мовцем.

Та чи інша національна мова, спираючись на сукупність духовної народної сили, є разом з тим набутком окремого індивіда, прагматично зорієнтованого на цей колективний продукт, тобто засобом самовираження кожної конкретної людини. Як наслідок цього, індивідуальний акт мовлення становить процес самовираження мовця, який немовби бере всю мову для особистого користування, тобто привласнює її. Проте, привласнюючи мову, мовотворець вільний у виборі засобів мовного вираження і невільний. Суб'єктивність процесу спілкування вступає при цьому у взаємодію з об'єктивною його стороною, передусім функціональною спрямованістю мовлення. Адже вживання слова – це підпорядкування його певним конкретним потребам спілкування, отже індивідуальне слововживання є індивідуальним осмисленням буття через усталені в мовленнєвій дійсності мовні форми. Індивідуальність особи постає з індивідуальності народу, тому оригінальність мови особи

зумовлюється потенційними можливостями народної мови. Тобто слово, зберігаючись у перетвореній формі з чогось зовнішнього, що звучить, у щось внутрішнє, що означає, сприймається нами вже наявним буттям, оживленим думкою. Адже говорити й писати чужою мовою ми вчимося пізніше, ніж її розумімо, так само як немовлям спочатку розуміємо рідну мову, а потім уже нею говоримо і пишемо. Тобто поняття людина усвідомлює через слово і разом зі словом, отже воно водночас є продуктом змісту і значення, що втілюються в той чи інший знак [2].

Зупинимось на розгляді понять “етнічна мова”, “рідна мова”, “друга мова”. Подані поняття можуть співпадати або мати різне смислове навантаження. Рідна мова – мова, яку засвоює людина у ранньому дитинстві від батьків, дорослих, постійних носіїв [4, с.357]. На підставі рідної мови формуються первинні ознаки мовленнєвої взаємодії. Це, як правило, мова матері, бабусі, сім’ї, за допомогою якої здійснюється первинна соціалізація і культуризація особистості, ознайомлення з нормами, цінностями, традиціями свого етносу. Етнос (грец. *ethnos* – плем’я, народ) – стійка, стала соціальна група людей, що історично склалася внаслідок природного розвитку на основі стереотипів свідомості й поведінки. Існує низка інших важливих ознак етносу (*мова, культура, територіальна єдність, самоназва тощо*) [4, с.132]. Як правило рідна мова співпадає з мовою етнічною. Однак, коли через ряд причин у якості рідної мови використовується мова іншого етносу, тоді таке співпадання є відсутнім і пов’язується це з процесом лінгвокультурної асиміляції. Друга мова зазвичай використовується у поліетнічних спільнотах як засіб спілкування з іншими етнічними групами. Як правило, друга мова служить лише опосередкованим засобом закріплення власне етнічних культурних норм.

Мовна комунікація на території поліетнічних спільнот здійснюється за допомогою однієї чи декількох мов. Дослідники (Г.Джойс, Р.Боургіз, Д.Тейлор та ін.) у своїй концепції етнолінгвістичної життєздатності розглядають соціоструктурні детермінанти, які здатні заохочувати комунікантів до використання рідної мови як засобу комунікації. До таких детермінант належать статус мови, кількість мовців і інституціональна підтримка. Етнолінгвістична життєздатність групи – це те, що об’єднує групу, члени якої у міжгрупових ситуаціях поведуть себе як спільнота, яка відрізняється від інших. Структура етнолінгвістичної життєздатності включає такі характеристики комунікантів: соціально-економічні, етнічні, культурні, релігійні. Міжгруппова відмінність буде стійкішою, коли члени етнічної спільноти: строго ідентифікуються зі своєю етнічною групою і розглядають мову як важливий вимір своєї ідентичності; сприймають свою групу як групу з високою етнолінгвістичною життєздатністю. Якщо ж група має низьку етнолінгвістичну життєздатність, то вони перестають існувати як відмінні від інших груп. Вивчаючи другу мову, людина потрапляє під вплив її культурного коду, що дає можливість переосмислити рідну культуру, рідну мову, порівнюючи їх з культурою і мовою іншого народу. Це розширює кругозір, дозволяє по-

іншому осмислити своє положення у соціумі, самовизначитися [7]. За Сегіром і Уорфом люди, які розмовляють різними мовами, мають різні особливості мислення, то прилучаючись до іншої мови, вони прилучаються до іншого способу мислення.

Інші вчені (Н.Буланкіна та ін.) вважають, що шкільний освітній простір має стати реально полімовним [1]. Надзвичайно є цінним прагнення сучасної педагогічної науки розглядати освітній простір через призму відносин і потреб особистості в умовах пошукової, творчої, навчально-пізнавальної, комунікативної, художньої, суспільно-корисної видів діяльності.

Розглядаючи простір, насамперед як інформаційно-освітній, мовний (полімовний), автор досліджує можливості оптимального включення його багатоманітних елементів у комунікативний простір для розширення особистісного інформаційно-освітнього словника. Актуальність всебічного дослідження питання полімовного інформаційно-освітнього простору у межах науково-педагогічної тематики пояснюється, насамперед, необхідністю створення єдиного духовно-морального простору для міжособистісної взаємодії людей різних країн, культур і різних мовних традицій (це допоможе вижити людському суспільству у майбутньому), важливістю вирішення питань психічного і фізичного здоров’я, самозбереження конкретної людини у тому чи іншому суспільстві, значимістю проблем морального і інтелектуального самоудосконалення людини майбутнього, потребою адаптації особистості до швидкозмінних активних умов життєдіяльності і прилучення до загально-визнаних культурних цінностей на рівні взаємообміну, взаємозбагачення. Як і все духовне життя людей, ставлення до оточуючого світу глибоко динамічне, залежить від змін, які відбуваються навколо, у житті, у діяльності людини: одні відносини змінюються іншими – відносинами іншого рівня. Мовний простір також динамічний упродовж життя конкретної людини, який розширює або звужує індивідуальні особливості мовного існування особистості у соціумі. Педагогічний підхід до вирішення цього питання дослідник бачить у тому, щоб формування мовної, мовленнєвої і комунікативної культури особистості відбувалося у процесі цілеспрямованого освоєння багатоманітних елементів мовного простору, який виступає у якості основи інформаційно-освітнього континууму. Розвинена мовленнєва і комунікативна діяльність особистості – той найважливіший показник, який свідчить про результати, ефективність організації роботи з оволодіння різноманітною людською діяльністю, а саме про рівень освіченості і вихованості особистості.

У закладах освіти закладаються основи мовної, мовленнєвої і комунікативної культури, оскільки вони єдині заклади освіти, які покликані цілеспрямовано, систематично і неухильно працювати над розвитком, удосконаленням мовленнєвої і комунікативної діяльності, яка складає основу практично усіх видів людської діяльності. Саме висока мовна, мовленнєва і комунікативна культура особистості дозволяє їй виявляти творчий потенціал у пізнанні, праці, спілкуванні.

Так, у психолінгвістиці та лінгводидактиці з'явився новий термін “толерантна мовна особистість”. Це поняття охоплює не тільки прощарок етнокультурних та національно-регіональних особливостей, але й особливості полілінгвізму і мовленнєвої діяльності зокрема. Як зазначає М.Пентиліук, соціально – культурний і духовний розвиток України значною мірою залежить від рівня розвитку мовної особистості – людини, “яка виявляє високий рівень мовної і мовленнєвої компетенції, поважає, любить і береже рідну мову” [5, с.16].

Отже, у багатоманітності і різноманітності елементів мовного простору є перспектива інтеграції мовного інформаційно-освітнього простору у єдиний світовий комунікативний простір, а також майбутнє розвиненої, вихованої і освіченої особистості. При будь-якому стані у суспільстві людина повинна іти шляхом самоудосконалення – у цьому смисл її життя. Самоудосконалення – це не тільки прагнення до знань головних складових компонентів духовності, але і робота над собою за допомогою певних вправ. Велика роль при цьому надається мові, бо тільки за допомогою неї оформляється народжена думка і промовлене слово сприяє її тлумаченню.

1. Буланкіна Н.Е. Педагогические условия формирования личностного языкового информационно-образовательного пространства // Сибирский учитель. – №1(37). – Январь-февраль. – 2005 // <http://www.websib.ru/~su/>
2. Гегель Г.В.Ф. Энциклопедия философских наук. – М., 1977. – Т.3: Философия духа. – С.295.
3. Жайворонок В.В. Национальна мова та ідіолект // Мовознавство. – №6. – 1998. – С.48.
4. Мала філологічна енциклопедія / укл. О.І. Скопненко, Т.В.Цимбалюк. – К.: Довіра, 2007. – С.357.
5. Пентиліук М. Концептуальні засади мовної освіти як засобу інтелектуального і духовного розвитку особистості // Зб. наук. праць. Пед. науки. – Херсон, 1998. – С.16.
6. Солодка А.К. Полікультурне виховання старшокласників у процесі вивчення гуманітарних предметів: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. / Ін-т пробл. виховання АПН України. – К., 2005. – С.4.
7. Филимонова Ю.В. Терминологические аспекты полиязыкового образовательного пространства // Сибирский Учитель. – №1(31). – Январь-февраль. – 2004 // <http://www.websib.ru/~su/>
8. Чорний Є. Сприйняття моделі особистості, що самоактуалізується, суб'єктами освітнього процесу в полікультурному регіоні // <http://www.politik.org.ua/vid/magcontent.php3?m=6&n=64&c=1445>
9. Юрій М. Ф. Соціологія культури: Навчальний посібник. – К.: Кондор. 2006. – С.292.

The material concerning the priority of the education and language in the process of the formation of the teacher's personality is given in this article. The language is regarded as the main factor of the dialogue and communication between cultures. The scientists view's upon the state of the multilingual and multicultural environment and the role of the person in his further development are examined.

Key words: multicultural environment, multilingual educationally is cultural space, ethnic language, the mother tongue, second language.

Наталія Благун,
Лариса Круль

РОЗВИТОК ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПЕРІОД НАВЧАННЯ ГРАМОТИ

У статті розглянуто деякі проблеми зв'язного мовлення молодших учнів. Ця стаття допоможе вчителям знайти шляхи підвищення ефективності роботи з проблеми зв'язного мовлення.

Ключові слова: молодші учні, зв'язне мовлення.

Основна мета початкової мовної освіти визначається провідною функцією рідної мови як навчального предмета – допомогти учням оволодіти способами пізнання, уміннями та навичками вживання мовних засобів у різних сферах і видах мовленнєвої діяльності; пробуджувати бажання творити радість, добро людям, рідному краю, сприяти становленню національної свідомості і гідності. Побачити багатство рідного слова, відчутти його неповторну красу, пізнати з його допомогою прекрасний навколишній світ, усе це властиве рідній мові.

Оптимізація навчального процесу сьогодні неможлива без піднесення ефективності уроку, пошуків нових форм і методів роботи, які б забезпечили не лише успішне засвоєння певного теоретичного матеріалу та вироблення відповідних практичних навичок, а й активізували б пізнавальну діяльність учнів, спонукали б їх до творчого пошуку, сформували б стійкий інтерес до навчальної дисципліни. Адже одне з основних завдань учителя і полягає в тому, щоб допомогти школяреві вчитися з інтересом, не “проходити” науки, а заглиблюватися в їх цікавий, таємничий світ. Проблема підвищення ефективності розвитку мовлення шестиліток привертає особливу увагу психологів, дидактів, методистів, учителів.

Ми пропонуємо упродовж добукарного періоду організувати інтенсивне формування і розвиток зв'язного мовлення, найперше – формування вимовних умінь, збагачення словникового запасу, оволодіння на практичному рівні граматичним ладом української мови. Протягом цього періоду і на всіх інших уроках слід подбати про інтенсивне формування усного зв'язного мовлення, тому завдання, які ставляться на уроках рідної мови щодо розвитку зв'язного мовлення повинні реалізуватися і на всіх інших уроках. Так, на уроках математики учні оволодіватимуть словами, які виражають не лише математичну термінологію, а й називатимуть просторові відношення. Такі слова, як багато – мало, більше – менше, зліва – справа є будівельним матеріалом для мовлення і не лише на уроках з цього предмета. Величезні можливості для інтенсивного розвитку мовлення мають уроки художньої праці, образотворчого мистецтва, ознайомлення з навколишнім світом та інші. Однак це забезпечуватиметься лише за умови, коли вчитель свитиме перед собою завдання розвитку зв'язного мовлення і дбатиме не лише про

засвоєння предметних знань і відповідних умінь, а й мовленнєвих навичок. При цьому величезне значення матиме методика навчання й розвитку зв'язного мовлення.

Початок зазначеної роботи мають давати уроки рідної мови. Формування умінь літературної вимови слід розпочинати з повідомлення знань про те, як вимовляється той чи інший звук української мови. Учні мають вправлятися у вимові окремих звуків, складів, слів, кількаразово проговорюючи їх хором та окремо. Обов'язковими вправами на цих уроках є засвоєння чистомовок та скоромовок, віршів та загадок, прислів'їв та приказок (заучування напам'ять), у яких є виучувані звуки. Крім розвитку та удосконалення звуковимови, у період навчання грамоти перед учнями ставиться завдання оволодіти початками мовного аналізу. Процес вироблення зазначених умінь ми пропонуємо розпочати за зразками міркувань, які засвоюються учнями зі слів учителя.

Працюючи над збагаченням словникового запасу, добираємо тематично організовану лексику, тобто слова, об'єднані однією темою. При цьому слід подбати про те, щоб серед цих слів були не лише назви предметів, а й ознак, дій, тобто слова - різні частини мови. У роботі над збагаченням словникового запасу слід пам'ятати, що пояснення значення слова – то лише перший крок, який не веде до активного використання слів у мовленні, а лише до розуміння його значення. Необхідний наступний крок – активізація слів, які тільки що були пояснені в мовленні. Великі можливості для активізації словника має етимологія. Вона допоможе вчителю в оптимізації навчально-виховного процесу, стане одним із факторів розвитку як пізнавального інтересу до рідної мови, так і зв'язного мовлення учнів.

Наступний етап збагачення словника молодших школярів тісно переплітається з використанням прикметників. Прикметник, як ніяка інша частина мови, сприяє розширенню і конкретизації словника молодших школярів, надає висловлюванням точності та виразності. Учні найчастіше вживають якісні ознаки на позначення розмірів, внутрішніх та зовнішніх ознак предмета та особи. На другому місці в словнику дітей – присвійні прикметники. Відносні ж прикметники в мовленні молодших школярів нерідко замінюються іменниками в родовому відмінку з прийменником. З огляду на ці особливості дитячого мовлення, ми вважаємо, що роботу над прикметниками у першому класі необхідно спрямовувати головним чином на усвідомлення учнями значеннєвих відтінків, переносних значень, емоційного забарвлення, зображувальної ролі цієї частини мови.

На уроках навчання грамоти особлива увага має приділятися розвитку зв'язного мовлення. Для успішної роботи з розвитку зв'язного мовлення важливе значення має забезпечення таких умов, як створення відповідного мовного середовища, увага до мовлення дітей з боку вчителя, оцінка мовлення, вправи у зв'язному мовленні.

Слід пам'ятати, що створенню мовного середовища в першу чергу сприяє мовлення самого вчителя. Адже вчитель – найбільший авторитет для

першокласників. Тому зразкове мовлення вчителя – приклад для наслідування учнями. Кожна помилка – орфопічна, лексична чи граматична – в мовленні вчителя завжди множить на число його вихованців. Створення мовного середовища можна забезпечити шляхом прослуховування українських віршів, казок, дитячих оповідань, записаних на магнітофонну шлівку. Природно, що тексти, пропоновані для прослуховування, повинні бути невеликими, зразковими з художнього боку, виконаними на належному рівні. На наш погляд, систематична робота у цьому напрямі сприятиме розвитку мовного чуття, удосконаленню орфоепічних умінь, збагаченню лексичного запасу, оскільки під час уважного цілеспрямованого прослуховування запам'ятовуються не лише окремі слова, але й цілі вирази, речення.

Успішність роботи з розвитку мовлення молодших школярів багато в чому залежить від того, наскільки вимогливо вчитель ставиться до усного мовлення своїх вихованців. Тому дуже важливо, на наш погляд, у кожному випадку з'ясувати помилку у висловленні учня і активізувати його на правильну побудову речення чи зв'язного висловлення. Важливо при цьому дотримуватись такту, щоб не образити учня, не відбити бажання активно включитися в роботу класу. За таких умов навіть слабкі учні намагатимуться активно брати участь у складанні усних розповідей, описів.

Темою будь-якого зв'язного висловлення учня завжди служить щось побачене, почуте, прочитане, пережите, сприйняте через власний досвід. Під час розповіді відбувається процес пригадування, логічного впорядкування, відтворення побаченого чи переглянутого і переведення його в мовлення. Природно, що для учнів початкових класів це не так вже й просте завдання. Тому зрозуміло, що допомогти учневі вирішити такі складні завдання може лише система тренувальних вправ. Творчі вправи є найбільш цінними в системі розвитку зв'язного мовлення.

Розвиток мовлення – процес складний, творчий. Недостатньо лише збагатити пам'ять школяра якоюсь кількістю слів, їх сполучень, речень. Розвиток мовлення – це послідовна, постійна і системна робота, яку потрібно планувати на кожний урок, і в перспективі. Завдання вчителя – добирати до вправ мовний матеріал, який би відповідав конкретній темі, меті і завданням уроку навчання грамоти. Такий підхід допоможе вчителю систематизувати весь комплекс завдань, спрямованих на розвиток мовлення. Підсумовуючи все вищесказане, слід наголосити на необхідності включення комплексу мовленнєвих вправ у структуру кожного уроку навчання грамоти. Підпорядковуючись одній меті – розвитку мовлення, але впливаючи на цей процес з різних боків, захоплюючи різні рівні мови – фонетичний, лексичний, граматичний та зв'язне мовлення – ці завдання служитимуть оптимальному розвитку мовлення першокласників. Речення є основною синтаксичною одиницею, яка служить для формування, вираження і повідомлення думок, емоцій, почуттів. Побудова речень вдосконалює мислення учнів, оскільки строгі синтаксичні структури дисциплінують саму думку, роблять її чіткою. У реченні реалізується вміння учня добирати слова, складати їх у словосполучення.

Основна мета роботи над реченням – навчити дітей висловлювати відносно закінчену думку у чіткій і правильній синтаксичній структурі.

Вивчення речення та його складових частин в структурно-граматичному аспекті має важливе значення для вироблення в учнів умінь і навичок правильно будувати речення різних типів. Важливо підкреслити, що речення – це одиниця мови, а отже, у вправах з реченнями використовуються всі ті вимоги, які даються до мовних вправ взагалі. Речення – це граматично організована одиниця мови, тому робота над реченням невід’ємна від курсу граматики, і надзвичайно важливо працювати над структурою і зв’язками в реченні, над різними типами речень. Речення володіє змістовою єдністю, тому вчителю доведеться працювати над різними засобами оформлення думки. Велике значення має інтонаційність завершення речення, логічні наголоси. Успіх розвитку мовлення взагалі і робота над реченням зокрема у значній мірі з’ясовується дослідженням синтаксичної будови мовлення дітей певного віку. Оволодіння синтаксичними конструкціями набагато випереджає їх теоретичне вираження в школі.

Робота над реченням починається ще у добукарний період і проводиться у зіставленні зі словами. Щоб учні усвідомили будову речення, вони повинні зрозуміти, що речення складається із слів. Однак не всі слова, які входять до складу речення, рівнозначні. Є повнозначні й неповнозначні, і роль їх різна. На початковому етапі навчання учні не маючи достатніх знань, щоб усвідомити роль кожного слова у реченні, нерідко сприймають лише повнозначні слова. Через це учні, графічно позначаючи речення, пропускають службові слова (найчастіше це бувають прийменники). Однією з причин таких помилок є недостатня робота вчителя над вимовою. Як же запобігти таким помилкам?

На наш погляд, вся робота повинна відбуватися в такій послідовності: 1) уповільнено вчитель читає речення з чіткою вимовою неповнозначних (службових) слів; 2) діти графічно зображують кількість слів у реченні, при цьому повнозначні слова позначають довгою лінією, неповнозначні (так звані маленькі слова) – короткою; 3) вчитель повторно читає речення у нормальному темпі; 4) учні порівнюють вимову і написання.

Важливо уже в добукарний період формувати в учнів уявлення про те, що речення висловлює закінчену думку, що для нього характерна не тільки смислова, а й інтонаційна завершеність.

Найпростіша і найнеобхідніша форма роботи над реченням в усіх класах – це читання зразка, робота над інтонацією і виразністю. Вправи на основі зразка передбачають засвоєння чітких, правильно побудованих конструкцій, розуміння їх внутрішніх зв’язків, їх значення. При цьому граматичний аналіз речення можливий, але не обов’язковий: просто діти повинні почути, сказати, відчувати речення. До числа вправ першої групи – “за зразком” – ми віднесли також численні види робіт, які полягають у складанні речень аналогічних до заданих за синтаксичною структурою, але на іншу

та огляд літературних джерел; виконання індивідуальних завдань творчого характеру (моделювання та аналіз виробничої ситуації); підготовка доповіді, презентації; аналітичний (критичний) огляд наукових публікацій; складання аналітичних звітів (із побудовою діаграм, графіків, таблиць) за даною тематикою та ін.

У позанавчальний час студентам пропонуються такі види науково-дослідних робіт: реферування літератури з теми дослідження; підготовка тез доповідей, наукових статей, науково-дослідних робіт на конкурс.

Важливим напрямом науково-дослідної діяльності студентів на першому курсі навчання є участь у роботі студентських наукових гуртків, клубів, секцій, всеукраїнських олімпіад. На другому курсі навчання студенти беруть активну участь у роботі наукових товариств, днів науки, а на третьому курсі презентації та Всеукраїнських конкурсів науково-дослідних робіт.

Студенти старших курсів (четвертий та п’ятий роки навчання) виступають із доповідями на наукових конференціях, семінарах; організовують виставки-ярмарки кращих науково-дослідних робіт та ін. Важливим напрямом роботи є участь студентів у виконанні комплексної тематики вищезгаданих закладів освіти економічного профілю та за напрямками наукових шкіл, перекладацькій роботі; роботі науково-навчальних і виробничих комплексів, комерційних банків, проблемних, науково-дослідних соціологічних лабораторій; навчально-тренувального банку; підготовці реферативних оглядів, анотацій та проведенні Днів науки, інформації, новатора.

Наприклад, одним із поширених напрямів організації наукової діяльності студентів є участь у роботі наукового товариства. Тож основною формою діяльності наукових товариств і з’їздів в університетах XIX ст. на думку О.Микитюка, “було проведення численних наукових засідань, на яких вирішувалися важливі дослідницькі проблеми теоретичного і практичного характеру” [1, с.19].

Отже, “форма” організації – це поняття значно вужче, ніж поняття “напрямок діяльності”. Нами запропоновано комплексний план організаційних заходів (форми організації НДРС), який передбачає проведення конференцій, Всеукраїнського конкурсу наукових робіт, наукових гуртків, засідань наукових товариств, екскурсій, експедицій, виставок-ярмарок, з’їздів, науково-практичних колоквиумів, захистів наукових праць та ін. Ці форми роботи забезпечують ефективне формування комунікативної активності студентів, розвиток креативного мислення; стимулюють пізнавальну діяльність; сприяють всебічному розвитку особистості; виховують у студентів почуття відповідальності.

На нашу думку для успішної апробації та впровадження результатів наукових розробок у молодих дослідників необхідно сформувати вміння оперувати масивом науково-технічної, економічної, професійної інформації, понять і категорій; реферувати літературу; критично аналізувати, уніфікувати, синтезувати, інтерпретувати матеріал; використовувати методологію наукових досліджень; здійснювати наукові переклади; оформляти наукові

звіти, а також навички креативного мислення; роботи з науковою інформацією та ін. Таким чином, наукова робота студентів стає невід'ємною складовою частиною учасників навчально-виховного процесу у вищих закладах освіти України, результати якої сприяють вдосконаленню навчального процесу, створюють сприятливі умови для ефективної підготовки конкурентоспроможних, висококваліфікованих фахівців.

На основі аналізу чинного законодавства, літературних джерел, власних розвідок виявлено організаційно-педагогічні умови ефективного функціонування науково-дослідної роботи студентів. До організаційних умов ми віднесли такі: програму наукової діяльності, концепцію науково-дослідної роботи студентів (НДРС), організаційну модель управління НДРС, ієрархічну модель автоматизованої інформаційної системи управління НДРС, тематичний план та комплексний план проведення організаційних заходів. Але не менш важливими організаційними умовами є науково обґрунтована система управління означеним видом діяльності, довідниково-інформаційний фонд забезпечення науково-дослідної роботи, банк перспективної тематики дипломних та курсових робіт, матеріально-технічна база закладу для проведення наукових досліджень; критерії відбору робіт за якісними показниками результативності; відпрацювання механізмів мотивації студентів (матеріальне та психологічне заохочення студентів), створення проблемної лабораторії та ін. Однак необхідною організаційною умовою ефективною науково-дослідної діяльності студентів є розробка моделі інформаційно-документного та методичного забезпечення пізнавального виду діяльності.

Водночас, план наукової, науково-методичної, організаційної роботи, порядок планування означеного виду діяльності є організаційною умовою ефективного управління у вищому навчальному закладі економічного профілю.

Дослідивши проблему управління науково-дослідною діяльністю студентів, можемо узагальнити результати нашої роботи:

1. Розроблено критерії оцінювання якісних показників результативності наукової продукції, за якими конкурсна комісія здійснює попередній відбір перспективних науково-дослідних робіт студентів (наукова новизна, актуальність теми, наукова цінність роботи, теоретична і практична значущість, оригінальність, перспективність, евристичність). Запропоновані критерії необхідно внести до Положення про Всеукраїнський конкурс студентських наукових робіт з природничих, технічних та гуманітарних наук.

2. Розроблений нами та зорієнтований на навчально-науковий і науково-дослідний процес комплексний план означеного виду діяльності економічних кафедр (соціально-гуманітарних, фінансів, банківської справи, обліку та аудиту дисциплін) чотирьох ВНЗ економічного профілю системи Національного банку України охоплює різні напрями, види та форми організації науково-пошукових робіт. Означений документ є необхідною організаційною умовою ефективного управління науково-дослідною роботою студентів.

УДК 378.124:796 (048)

ББК 74.100.507

Анна Дінтер

ВАЖЛИВІСТЬ ТА ЗНАЧЕННЯ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті розкриваються процеси формування екологічної свідомості у дітей дошкільного віку: наскільки студенти-екологи могли б брати участь у формуванні в підростаючого покоління екологічної свідомості і про важливість такої свідомості для подальшого життя їх в суспільстві. Можливість впливу екологічної свідомості на подальший вибір професії – еколога.

Ключові слова: екологічна свідомість, діти дошкільного віку, професія еколога, рушійні сили.

Людина, яка є вихідцем з природи, тісно пов'язана з нею і безпосередньо впливає на її розвиток та зміни. Сучасне суспільство постійно змінюється і вдосконалюється, але мало зважає на негативний вплив, який несе на екологію. Екологія в свою ж чергу негативно впливає на розвиток і життя людини. Такий взаємозв'язок наводить на думку, що людина несвідомо сама собі шкодить, досягаючи високих показників в економіці, шкодить екології, що в свою чергу негативно впливає на неї. Порушення стабільного функціонування екосистем може призвести до їх критичного стану, а далі – надзвичайних ситуацій і екологічних катастроф. У виступі на 19-ій спеціальній сесії Генеральної Асамблеї ООН Президент України сказав: "Стан довкілля на планеті сьогодні продовжує викликати серйозну тривогу. Тому екологічна складова національної безпеки перетворюється на один з домінуючих чинників внутрішньої та зовнішньої політики Української держави" [1, с.63]. Глобальному погіршенню екологічної ситуації, загостренню суперечностей між людиною і природою повинно запобігати суспільство, зокрема формуючи екологічну свідомість сучасної людини. Саме з дитячих літ потрібно формувати цю свідомість, допомагати дітям зрозуміти – важливість екологічної чистоти, навчити їх запобігати найменшому екологічному забрудненню, розвивати екологічну культуру та бережливе ставлення до природних багатств. Поряд з цим, необхідно виховувати органічну єдність між правильним розумінням моральної ситуації і вмінням співпереживати, співчувати, тобто виховувати особистісне ставлення до тих чи інших моральних явищ, учинків, які існують в суспільстві. Усвідомлення засад екологічного виховання, моральних якостей, безперечно, вплине на подальшу поведінку дитини, на її вміння застосувати їх за будь-яких життєвих обставин упродовж життя.

Рушійними силами в засвоєнні екологічних норм та формуванні екологічної свідомості в дітей дошкільного віку є потреба в спілкуванні. Саме спілкуючись, діти пізнають світ, сприймають соціальний досвід, засвоюють знання і вміння. Студенти-екологи, які формують свої фахові знання і чітко усвідомлюють важливість своєї професії, повинні планувати з дітьми дошкільних закладів зустрічі, під час яких ділитися з ними знаннями та виховувати в них любов до природи. Такі зустрічі дітям допомагали б краще зрозуміти світ, місце людини в ньому і змалку формували б екологічну

культуру. Діти в цьому віці проявляють інтерес до всього нового, вони багато запитують, їм все цікаво. У дошкільників розвиваються способи спілкування. Генетично найбільш ранньою формою спілкування є наслідування. А.Запорожець відзначає, що довільне наслідування дитини є одним із шляхів оволодіння суспільним досвідом [3, с.102]. Впродовж дошкільного віку у дитини змінюється характер наслідування. Якщо молодший дошкільник наслідував окремі форми поведінки дорослих і однолітків, то старший дошкільник не сліпо наслідує, а свідомо засвоює зразки норм поведінки.

Дитина-дошкільник має велике бажання включитися в доросле життя, активно в ньому брати участь. За словами Д.Ельконіна, дошкільний вік обертається, як навколо свого центру, навколо дорослої людини, її функцій, її завдань. Дорослий виступає в узагальненій формі як носій суспільних функцій у системі суспільних відносин (дорослий – батько, вихователь, лікар, продавець, еколог і т. ін.). Протиріччя цієї соціальної ситуації розвитку Д.Ельконін бачить у тому, що дитина є членом суспільства, поза суспільством вона жити не може, основна її потреба – жити разом з оточуючими людьми, дорослі впливають на її розвиток [3, с.104]. Тому студенти-екологи могли б організувати екскурсії з дітьми на природу, де наочно знайомили б їх з рослинами різних видів, як вони ростуть, з тваринами і птахами, які живуть поруч, як про них слід піклуватися в різні пори року. На конкретних прикладах і доступною мовою вказати на залежність життя людини від екологічного стану, формувати в свідомості молодої людини неприйняття безгосподарності, привчати дотримуватися правил поведінки в місцях відпочинку, в лісах, на озерах і річках. Головною діяльністю дошкільного віку є – гра. Учені розглядають гру як провідну діяльність дошкільника і визначають соціальну обумовленість її розвитку (Л.Виготський, Д.Ельконін) [3, с.105]. Гра являє собою діяльність, в якій діти виконують ролі дорослих, відтворюючи в ігрових умовах їх життя, працю та стосунки між ними. У процесі сюжетно-рольових ігор вони ніби “приміряють” кожен професію до власної особи. На цій стадії вони знайомляться з професіями лише за назвами та зовнішніми ознаками (формою одягу, манерами поведінки, на основі оцінок ближніх). Гра весь час змінюється і на кінець дошкільного віку досягає високого рівня. Гра – провідна діяльність, вона має значний вплив на психічний розвиток дитини.

У дошкільному віці в діяльності дитини з'являються елементи праці. В праці формуються моральні якості дитини, почуття обов'язку, поваги до людей. Дуже важливо, щоб дитина переживала позитивні почуття, які стимулюють розвиток інтересу до праці. Через безпосередню участь у процесі спостереження за працею дорослих дошкільник знайомиться з операціями, знаряддями, видами праці, здобуває вміння і навички. Разом з тим, розвиваються довольність і цілеспрямованість дій, ростуть вольові зусилля, формуються допитливість, спостережливість. Засвоюючи трудові вміння й навички, дитина починає чіткіше уявляти свої обов'язки, краще усвідомлює необхідність їх виконання, докладає зусилля, щоб краще виконати доручену їй спра-

ву. Тому студенти-екологи могли б залучати дітей до озеленення приміщення, території дитячого закладу, допомогти дітям створити зелений куток, за яким вони спостерігали б і вчилися піклуватися. Таке залучення дітей-дошкільників сприятиме зміцненню у них почуття відповідальності, вміння піклуватися про оточуюче середовище, розвиватиме екологічну свідомість. Адже, як зазначає З.Борисова, включення дошкільника у трудову діяльність, постійне керівництво ним з боку дорослого є безумовною умовою всебічного розвитку психіки дитини [3, с.109].

Д.Ельконін підкреслює, що впродовж дошкільного віку дитина проходить величезний шлях розвитку – від відділення себе від дорослого (“Я-сам”) до відкриття свого внутрішнього життя, самосвідомості. При цьому вирішальне значення має характер мотивів, що спонукають особистість до задоволення потреб у спілкуванні, діяльності, у певній формі поведінки [3, с.109]. Тому, залучаючи студентів-екологів до виховання в дітей дошкільного віку екологічної свідомості, можна сформувати у них відповідальне ставлення до земних дарів. Змалку усвідомлюючи, як потрібно себе поводити у ставленні до природи, у дитини сформується відповідальна поведінка на подальше життя.

Розвиваючи екологічну свідомість в дошкільному віці, можна створити передумови рушійних сил, що вплинуть надалі на вибір професії еколога. Це видно із теорії З.Фрейда, яка базується на положенні, що професійний вибір та задоволення людини своєю професією залежить від раннього дитячого досвіду, зокрема, професійний розвиток особистості пов'язується з проявом структури несвідомих потреб і мотивів, які виникають в ранньому дитинстві.

Професійний вибір особистості, згідно з теорією З.Фрейда, де термінуються такі фактори, як:

- 1) структура основних потреб, що склалися в ранньому дитинстві;
- 2) досвідом ранньої дитячої сексуальності;
- 3) сублімація, з одного боку, як суспільно-корисний спосіб вивільнення агресивної енергії, а з іншого, – як механізм захисту через незадоволення основних потреб особистості;
- 4) комплекс маскулітності.

Структура основних потреб, таких як потреба у догляді, турботі, необхідність у вивільненні оральної агресії, маніпулювання з предметами та маніпуляція з людьми, задоволення анальної та генітальної потреб, фіксації на течії води, ритмічні рухи (наприклад, під час колисання), які закладаються в ранньому дитинстві, впливають на майбутній професійний розвиток особистості [2, с.76]. А.Адлер вважав, що саме враження раннього дитинства найбільше впливають на стиль життя, на професійний вибір, а особистісні мотиви проявляються в різноманітних видах діяльності і спрямовані на предмети діяльності [1, с.19]. Психодинамічні теорії спираються на твердження, згідно з яким центральна роль у професійному виборі та професійному житті в цілому залежить від потреб, а саме, якщо базові потреби через певні соціальні перешкоди залишилися незадоволеними, у поведінці індивіда виникає

особлива форма заміщення дійсності – оперотропізм [2, с.78]. Розгорнуте обґрунтування вчення, що стосується взаємозв'язку між професійним вибором та незадоволеними потребами, що мали місце в дитинстві, належить У. Маузери. Вчений виділив чотири форми оперотропізмів, кожна з яких може бути основою для формування певного типу професійного розвитку: вибір професії розглядається як спроба знайти в професійному житті розв'язання певних конфліктів, що мали місце в минулому через незадоволення первинних потреб і залишились нерозв'язаними (захисний механізм); регресію поведінки, тобто повернення до більш примітивних її форм, тих, які характерні для того періоду, який пов'язаний з незадоволеними первинними потребами і приводять до десоціалізації (клапанний оперотропізм); сублімацію, яка тримає незадоволені потреби під контролем і дає їм вихід у соціально дозволений спосіб.

Виховний процес молоді тісно пов'язаний із суспільними потребами, а на сучасному етапі однією із потреб є захист екології від неефективного використання, і потребує від суспільства не тільки винищення, але і захисту, відновлення. Сьогодні перед людством виникла проблема вибору: чи піде воно в напрямі гуманізації наших взаємозв'язків з природою, чи по-старому буде “підкоряти” її, готуючи тим самим собі знищення. Цей вибір у багатьох випадках залежить від рівня нашої свідомості, відповідальності перед нащадками, перед людьми, з якими ходимо на роботу, відпочиваємо, дискутуємо про місцеві і глобальні проблеми. Ми повинні так виховувати наше підрастаюче покоління, щоб воно розглядало боротьбу за природу як боротьбу за долю народу [5, с.255]. Тому залучення студентів-екологів до виховного процесу дітей-дошкільників допомогло б з ранніх років розвивати у дітей тісний зв'язок з природою, формулювати у них власний погляд на навколишнє середовище, формувати дбайливе ставлення щодо використання самої природи. Виховуючи бережливе ставлення до природи, ми тим самим виховуємо бережливе і чуйне ставлення один до одного, адже кожен з нас є частиною природи.

1. Канюк С.С. Психологія мотивації. – К.: Либідь, 2002.
2. Коропецька О.М. Профорієнтація та профвідбір – Івано-Франківськ, 2005.
3. Скрипченко О.В., Долинська Л.В. Вікова та педагогічна психологія. – К.: Просвіта, 2001.
4. Хоружая Т.А. Методи оцінки екологічної небезпеки. – М.: ЕБМ-контур, 2001.
5. Шахських Ю.Г. Психологія і педагогіка. – Львів, 2007.

In the article the processes of forming of ecological consciousness open up for the children of preschool age: as far as students-environmentalists would take part in forming at the rising generation of ecological consciousness and about importance of such consciousness for subsequent life them in society. Possibility of influence of ecological consciousness is on the subsequent choice of profession – environmentalist

Key words: ecological consciousness, children of preschool age, profession of environmentalist, motive forces.

УДК 373.2

ББК 74.100:541.17

Галина Кузишин

КАЗКА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ В ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

У статті висвітлено роль казки у формуванні творчої особистості дитини в умовах полікультурного середовища. виокремлено основні етапи та прийоми творчої роботи над народною казкою.

Ключові слова: казка, творча особистість, полікультурне середовище.

Зміна соціально-економічних, політичних, соціокультурних умов у нашій державі вимагають реформування навчально-виховного процесу. Враховуючи багатонаціональність України, особливо актуальними постають проблеми еволюції української культури, збереження надбань усіх етнічних меншин, сприяння порозумінню між народами, що визначає курс на полікультурну освіту. Ідеї полікультурності знайшли своє відображення у Державній національній програмі “Освіта” (Україна ХХІ століття), Законах України “Про освіту”, “Про загальну середню освіту”, Національній доктрині розвитку освіти.

Полікультурна освіта визначає структурно-змістову організацію навчально-виховного процесу, характер викладання шкільних дисциплін і методику виховної роботи на засадах принципів гуманізму, демократизму, культурного діалогу, врахування культурно-психологічних факторів особистості [1, с.23].

Базовою ідеєю концепції полікультурного виховання виступає “усвідомлення різноманітності, багатокультурності світу та його цілісності, взаємозв'язку, взаємозалежності, взаємодії культур. Тому важливою умовою плідного співіснування та гуманістичної дії людей є глибоке знання власної національної культури та розуміння особливостей і традицій інших народів” [2, с.17].

Неоціненним засобом формування вищезазначених особистісних цінностей дитини виступає казка.

Вона фіксує національні традиції. Мотиви, теми, образи, мова казок як невід'ємної складової частини усної народної творчості представляють самостійний світ, особливий для кожного народу, що впродовж історії розвивався у певних суспільно-економічних умовах [6]. Саме в казках кожен народ змалював свій ідеал героя, ставлення до людських цінностей, відобразив погляди на речі тощо. Ці поетичні скарби громадились віками і передавались від покоління до покоління, вбираючи в себе нові й нові події, характери. Тому метою нашого дослідження є визначення ролі казки у формуванні творчої особистості дитини в умовах полікультурного середовища.

Проблему полікультурної освіти досліджували О.Бистрицька, О.Войналович, Ф.Гришок, Н.Рудницька, Н.Сейко, В.Стинська та ін.

Феномен казки є предметом вивчення філологів, етнографів, психологів, педагогів (А.Афанасьєв, І.Березовський, В.Грінченко, М.Драгоманов, П.Куліш, М.Максимович, Е.Мелетинський, Д.Мордовець, Н.Пезешкіан, Е.Поме-

ранцева, О.Потебня, В.Пропп, Є.Сявакко, П.Чубинський, К.Шейковський та ін.).

Суперечливим є питання класифікації казкових жанрів, зокрема Е.Поме-ранцева виділяє: казки про тварин; чарівні; авантюрно-новелістичні; побутові. В.Пропп визначає казки: чарівні; кумулятивні; про тварин, рослини, неживу природу; побутові чи новелістичні; небилиці; надойдливі казки. О.Семенов казує три групи народних казок. Такий поділ є найбільш поширеним. Це:

соціально-побутові – в них звеличуються гуманність, працьовитість, чесність, скромність, розсудливість, а висміюються брехливість, зазнайство, неробство, скупість (“Мудра дівчина”, “Дивна сопілка” та ін.);

чарівні – у них органічно поєднані міфічне, фантастичне та героїчне начала (“Ох”, “Царівна-жаба” та ін.);

про тварин – головними персонажами виступають звірі, птахи, що уособлюють певні людські риси (“Котик і півник”, “Коза-дереза” та ін.) [4, с.108].

У педагогічній науці недостатньо чітко визначена роль казки у формуванні творчої особистості дитини в умовах полікультурного середовища.

У казці в доступній для дитини формі висвітлюється віками напрацьована найцінніша інформація, в якій розкриваються справжні філософські проблеми осмислення світу. В ній доступною мовою розповідається малюку про життя, висвітлюються проблеми добра і зла, вказується вихід із найскладніших ситуацій. Життя в казках тече за своїми законами, тісно переплітаються мрія і реальність, бажане стає дійсністю, добро перемагає зло. Мова казки є більш інформативною для дітей, ніж звичайна мова дорослих.

Казка формує в дитини основи поведінки і спілкування, вчить наполегливості, терпінню, вмінню визначати мету й досягати її. Слухаючи казку, у підсвідомості особи формуються механізми розв’язання життєвих ситуацій, котрі при необхідності активізуються. Тому дитяча казка виступає необхідним елементом виховання дитини, перетворюючи процес навчання в захоплюючу гру.

К.Ушинський вважав казку прекрасним витвором педагогічного генію народу. Вона читається дітьми легко вже тому, що у всіх народних казках безупинно повторюються одні й ті ж самі слова і звороти. Із нескінченних повторень, які співвідносяться у педагогічному значенні з розповіддю, складається щось ціле, струнке, яке легко осягнути, повне руху, життя й інтересу.

Згідно навчальної програми широко використовуються українські народні казки й казки інших народів: “Кирило Кожум’яка”, “Бик та заєць”, “Казка про липку та зажерливу бабу”, “Кобиляча голова”, “Іжак і Лисиця”, “Коваль щастя”, “Казка про рідний край” та ін.

Основні етапи роботи над казкою:

1. Підготовчий етап до сприймання казки.
2. Ознайомлення зі змістом твору (читання, розповідь).
3. Робота над лексичним матеріалом, художніми образами.

Кузишин Галина. Казка як засіб формування творчої особистості дитини. .

4. Розповідь дітьми казки та бесіда за змістом твору.

5. Творча робота (відтворення первинних вражень у процесі малювання, перетворення казки).

Розповідаючи або читаючи казку, ми виховуємо дитину, розвиваємо її внутрішній світ, даємо знання про закони життя і способи прояву творчої уяви. Розповідь казки вимагає від вчителя великої педагогічної майстерності. Ефективність виховного впливу даного способу зумовлюється такими чинниками:

- влучність моменту для розповіді;
- підбір твору;
- емоційність викладу.

Слухаючи казку, дитина стає її активним учасником, глибоко переживає почуте, уявляє події, описані в творі, вона завжди ототожнює себе з позитивними персонажами з тими, хто бореться за справедливість, добро.

Панас Мирний у романі “Хіба ревуть воли, як ясла повні” показав дію казки на дитину. Він чудово відтворив ті думки, переживання, що розморяються в дитячій голівці під час слухання казки. “Дуже любив Чіпка казки слухати. В казках його з роду розумна голова знаходила немало роботу. Казка була йому не вигадкою, а билицею. Не раз хлоп’я рівняло казку до життя, а життя до казки – і само собі міркувало, дивувалося... В казці звірі та птахи те саме і так само говорять, як і люди... А так – птахи щебечуть, воли ревуть, собаки гавкають... І ніхто не знає, що вони кажуть... “А добре б дознатись...”

“Такі казочки бабусині... пластом жилилися на дитячий розум, гонили в голові думку за думкою, гадку за гадкою... Глибоко западали вони у його гаряче серце, а в душі підіймали хвилю горою – з самого споду до верху... Як рій той гули в дитячій голівоньці; як завірюха, крутилися, вихорилися...” [3, с.54–55].

Творчі вправи з казками заслуговують особливої уваги. Вони розвивають фантазію дитини, її уяву, творче мислення, зв’язне мовлення. У дитини формується вміння генерувати ідеї, що, власне, й спонукає її до творчої активності. Така робота вимагає від батьків великої майстерності, творчого підходу.

Прийоми творчої роботи з казкою:

Аналітичний – передбачає аналіз змісту казки-оригіналу, з’ясування та оцінка рис характерів дійових осіб, виявлення ключових проблем та причин їх виявлення.

Оперативний – заміна деяких якостей персонажів, предметів та явищ з метою розв’язання певних проблем.

Синтетичний – трансформація усього змісту казки відповідно до внесених змін.

Особливою плідністю відзначається синтетичний прийом творчої роботи з твором.

Відомий італійський письменник Д.Родарі пропонує низку творчих вправ, які можна використовувати при вивченні казки, зокрема:

- придумання продовження до казки;
- розповідь казки у новому змісті, коли позитивний герой є злим, а негативний – добрим;
- придумання нових історій – пропонується набір слів, в якому всі, крім одного належать до певної казки;
- об'єднання героїв з різних казок із збереженням їхніх характеристик в одну історію;
- придумання казки у заданому напрямі – задається фантастична тема у двох напрямках: часовому й просторовому, за якою діти придумують казку;
- створення й зображення коміксу на основі використання елементів народної казки [5]

Надзвичайно важливим для розвитку творчості дитини є вміння самостійно складати казки. В цьому плані цікавою є методика, розроблена В.Сухомлинським, який запропонував створення Кімнати казки. Відзначаючи невичерпність дитячої фантазії, педагог зазначає: “Досить дитині подивитися на новий предмет, як він вже пов’язується в її свідомості з іншим предметом, народжується фантастичне уявлення, дитяча уява виграє, думка тріпоче, очі загоряються, мова тече плавним потоком. Ураховуючи це, я дбав, щоб на очах у різних кутках Кімнати казки були найрізноманітніші предмети, між якими можна встановити якийсь реальний чи фантастичний зв’язок. Я прагнув, щоб діти фантазували, творили, складали нові казки... Коли мені вдалося, щоб дитина, в розвитку мислення якої траплялися серйозні труднощі, придумувала казку, пов’язувала в своєму уявленні кілька предметів навколишнього світу, – отже, можна з певністю сказати, що дитина навчалася мислити” [7, с.180–181].

1. Агадуллін Р.Р. Полікультурна освіта: методолого-теоретичний аспект // Педагогіка і психологія. – 2004. – №3(4). – С.18–29.
2. Красовицький М.Ю. Проблеми полікультурної освіти і виховання в загальноосвітній школі // Полікультурна освіта в Україні: Зб. статей. – К., 1999. – С.16–19.
3. Мирний П. Твори в 3-х т. Т. 2. – К.: Дніпро, 1976. – С.54–55.
4. Потапенко О.І., Кузьменко В.І. Шкільний словник з українознавства. – К.: Укр. письменник, 1995. – 291 с.
5. Родари Д. Грамматика фантазии. – М.: Прогресс, 1978.
6. Семенов О. Український фольклор: Навч. посіб. – Глухів: РВВ ГДПУ, 2004. – 254 с.
7. Сухомлинський В.О. Вибрані твори. – Т.3. – С.180–181

Role of the story in child creative personality formation in the condition of polyethnic environment is represented in this article.

Key words: story, creative personality, polyethnic environment.

УДК 372+372.61+8-17

ББК 74.268.0

Ірина Попова

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПОНЯТЬ ВИРАЗНОГО Й ОБРАЗНОГО МОВЛЕННЯ

У статті подається аналіз наукових поглядів на сутність понять художнього, виразного, образного, поетичного мовлення, словесного образу.

Ключові слова: художнє, виразнє, поетичне мовлення, образність мовлення.

Проблеми виразного, образного мовлення в останнє десятиліття включено до наукового обігу нового емпіричного матеріалу. Метою даної статті є аналіз наукових поглядів на трактування наукових понять образного, виразного, художнього мовлення. З’ясуємо, насамперед, поняття образності в мовленні.

Образність мовлення розглядається багатьма вченими як здатність мовних засобів викликати наочно-чуттєві уявлення (В.Виноградов, Г.Винокур, В.Кожин, Л.Тимофєєв, М.Шанський). Означена здатність полягає в оперуванні наочно-образними уявленнями, що виникають та перетворюються у свідомості людини. Отже, поняття “образу” є центральним щодо психологічної природи образного мовлення. Образ – це “суб’єктивна картина світу чи його фрагментів, що включає сам суб’єкт, інших людей, просторове оточення і часову послідовність дій” [11]. Відповідно, поняття “відображення” становить змістовий результат. психічний образ, який відповідає сутності об’єктів і виступає у формі наукового поняття чи художньої інтуїції [5].

У лінгвістиці в низці наукових праць (В.Вашенко, І.І.Альперін, А.Коваль, В.Ковальов, Л.Новиков та ін.) образність мовлення пов’язується передусім з використанням мовних засобів. Учені підкреслюють ту чи іншу якість, ознаку образності та виділяють її домінанту. Образність є “мовним засобом втілення” абстрактного в конкретному, “здатністю передавати загальне через одينية” чи “загальне поняття через конкретний словесний образ”, тобто – особливою формою пізнання дійсності. За З.Франко, образність – це здатність смислових категорій трансформуватися, “нашарувати експресивний зміст” [20].

Ученими (Ф.Башевич, В.Виноградов, О.Галич, Т.Мельник, Л.Новиков та ін.) поняття “образність” розглядається як специфічна властивість слова. Цей компонент пов’язується з семантичною структурою слова і виявляється у відношеннях до денотату (предмета дійсності), сигніфікату (поняття, що виражається) та слів мовної системи, оскільки образні можливості слова є результатом тривалих у часі перетворень, стилістичних та семантичних змін.

Видатний лінгвіст О.Потебня [16] визначає механізм утворення нового (образного) поняття на основі попереднього (колишнього) його значення і слова, що його виражало. Отже, кожне слово, як стверджує вчений, має: зміст (реально-мисленнєве значення); внутрішню форму (попереднє значення); зовнішню форму (звукову). Внутрішня форма слова, на думку вченого – це “уявлення”. Елемент уявлення має властивість замішати собою образ.

Виходячи з концепції О.Потебні, слово має універсальну здатність створювати образи. Образне слово – це слово з яскраво вираженою внутрішньою формою, здатністю до розмаїтості відтінків.

П.Пустовойт догримується думки, що “важливу роль у створенні відповідної справжньої образності відіграє поєднання слів предметно-точних з асоціативно-точними (або, як висловлювався у свій час О.Потебня, “образних” і “безобразних”) [17]. І.Гальперін дійшов висновку, що образність слід розглядати і в літературознавчому, і в лінгвістичному аспектах. Залежно від ступеня й характеру вияву дослідник виділяє три типи образності, а критерієм такого поділу є ступінь і характер вияву образності: потенційну, закладену в більшості слів здатність, що виявляється не в самому слові, а лише в певному поєднанні слів; евідентну, – значну групу в образній лексиці мови складають слова, в яких образність виступає як первинна властивість; художню, що проявляється у слові як елементі цілісної системи літературного твору [4].

Образність мови, на думку О.Єфімова, передбачає не тільки її експресивність, але й картинність, барвистість, наочність [7]. Мова стає образною в тих випадках, якщо вона відтворює особистість мовця, тобто носить індивідуальний самобутній характер. Образність виступає як засіб, у якому комплекс рис, ознак і функцій одного явища або людини характеризуються через комплекс рис і якостей іншого явища або людини шляхом зміни назви того, що характеризується, назвою того, за допомогою якого здійснюється така характеристика.

У сучасній науці подекуди поняття “образність” і “виразність” розглядаються як синоніми. Дослідники так розмежовують ці поняття. Слово “виразність” зближується при тлумаченні і вживанні зі словами “зображувальність”, “образність”. Виразність пов’язана з відношенням “виробник мовлення – адресат мовлення” і цим відрізняється від зображувальності, що пов’язана з відношенням “мовлення – об’єкт мовлення”, де акцент робиться на характері мовних засобів [19]. О.Савушкіна під виразністю мовлення розуміє вміння яскраво, переконливо і стисло виразити свої думки й почуття: уміння інтонацією, вибором слова, побудовою речень, добром фактів, прикладів впливати на слухача [19, с.20]. Виразне мовлення, на думку М.Пентилюк, “здатне збуджувати увагу, викликати інтерес людей до сказаного чи написаного” [15, с.74]. Учена зазначає, що “виразність включає в себе й образність мовлення. Ця його якість передбачає вживання слів і словосполучень у незвичному, метафоричному значенні, що дає можливість образно, художньо відтворювати дійсність. Отже, виразальні засоби можуть бути образними і необразними. Це залежить від стилю висловлювання” [15, с.75]. М.Пентилюк вказує, що виразність мовлення досягається за таких умов: 1) самостійність мислення мовця; 2) інтерес мовця до того, про що він говорить; 3) добре знання мови і виразальних засобів; 4) досконале володіння стилями мовлення; 5) систематична мовна практика; 6) свідоме бажання мовця говорити або писати виразно; 7) розвинутий хист, “чуття” мови [15, с.75].

На нашу думку, образність виступає складовою виразності й виникає за такою схемою: встановлення асоціативних зв’язків між двома предметами або явищами (встановлення спільних рис, ознак), перенесення ознак з одного предмета на інший, і як наслідок цього – виникнення нового метафоричного (переносного) значення слова.

Нас, насамперед, цікавить образність у мовленнєвій діяльності. На думку Л.Кулибчук, практичного використання образність у мовленні досягається за певних умов: а) коли є експонентом мовлення, а не мови; б) пов’язана з обов’язковим асоціативним мисленням та процесами творчої уяви; в) якщо враховуються такі компоненти, як мовець, адресат, повідомлення, контекст, специфіка контакту; г) якщо передбачається цілеспрямоване тренування мовленнєвих навичок [12, с.121].

Образність як естетична категорія, за твердженням Л.Кулибчук, дозволяє дослідникам, орієнтуючись на специфічні риси художнього образу, мати критерії адекватності сприймання творів мистецтва, у тому числі художньої літератури. І в цьому сенсі важливим моментом у даній проблемі є поняття словесного образу.

Образ, що сприймається людиною через слово, є образом словесним. В.Виноградов [1] визначає словесний образ як “втільений у словесній тканині літературно-естетичного об’єкту, створений зі слів і за допомогою слів”. На нашу думку, словесний образ – це образ предмета, явища, істоти, створеного засобами експресивних мовних одиниць, наділених здатністю викликати яскраві наочно-чуттєві уявлення.

Л.Кулибчук дає таке визначення образного мовлення: “специфічний, складний процес суб’єктивного відображення фактів, явищ, предметів (їхніх ознак) навколишньої дійсності у вигляді конкретно-чуттєвих уявлень, асоціативно пов’язаних один з одним реальних чи створених уявою у свідомості мовця” [12, с.24]. Учена вказує, що образне мовлення вибудовується за допомогою виразників образності і становить полікомпонентний утвір, що обіймає психологічний, лінгвістичний, естетичний, лінгводидактичний аспекти. За визначенням Ю.Руденко, образне мовлення – це “процес усвідомлення, розуміння, вживання у процесі мовленнєвої діяльності слів і словосполучень у переносному значенні (тобто використання в розмовному мовленні тропів)” [18, с.22]. На нашу думку, образне мовлення – це якість виразного мовлення, що характеризується здатністю викликати в уяві наочно-чуттєві уявлення з допомогою спеціальних мовних засобів, в основі яких лежить асоціативність (передача ознак одного предмета через ознаки іншого).

Поняття образного мовлення є суміжним до поняття експресивного мовлення. В.Гумбольд зазначав, що кожен індивід використовує мову для вираження своєї неповторної самобутності [5]. Учений вважає, що коли слово проникається експресією мовця, то воно виступає як вираження певної оціненої позиції індивідуальної людини; мовленнєвий досвід кожної людини формується в постійній взаємодії з чужими індивідуальними висловлюваннями. У зв’язку з цим слід розмежувати поняття експресивності та образності

мовлення. Експресія, на думку Г.Дідук, – це якість мовлення, виразність (або зображувальність) мовлення, така його якість, завдяки якій воно набуває стилістичної маркованості (емоційності, образності) і стає спроможним передати певний нетривіальний зміст [6, с.13]. Учена вказує на те, що при опрацюванні учнями емосем багато важить опора на такі психологічні фактори, як образне мислення і мовлення, чуття мови, дар слова, інтуїція [6, с.8]. На думку Г.Дідук, експресія породжується образністю. Це збільшення вражаючої (дієвої) сили вислову, надання йому особливої мотивованої піднесеності [6, с.14]. Г.Олійник зазначає, що повноцінному сприйманню художнього тексту сприяє емоційна функція наголошених слів, що має на меті “процес усвідомлення і передачі емоційного заряду тексту (його емоційно-образна виразність, образні уявлення)” [14, с.110]. Такий підхід до визначення емоційної функції стосується, за Г.Олійником, насамперед виразних компонентів у мовленні тому, що успіх емоційного впливу на слухача знаходиться в безпосередньому зв'язку зі сприйманням і відтворенням художнього тексту [14, с.110].

Експресивне мовлення, за визначенням Ю.Руденко, – “складний процес використання в навчально-мовленнєвій діяльності конотативно зумовлених лексичних одиниць, що відбувається шляхом усвідомлення семантичних особливостей лексичного значення слова і виражається здібністю використовувати лексичні засоби експресивності під час усних висловлювань” [18, с.24]. Ю.Руденко визначає експресивну лексику як “сукупність слів, що виникли шляхом метафоризації, яка посилює лексичне значення конотативними ознаками” [18, с.20]. Конотативне значення слів експресивної лексики виражається переважно за допомогою лексичних засобів мовлення – тропів. Тому дослідники доходять висновку про нерозривний зв'язок експресивності з такими ознаками мовлення, як образність і виразність [18]. Різновидом емоційно-експресивної лексики, за Л.Мацько, є поетична лексика, тобто слова, що вживаються переважно в поетичному мовленні, надають йому милозвучності, урочистості, піднесеності, образності, здатні викликати естетичну насолоду [13, с.95]. За альтернативу поетичної М.Кочерган вбачає народно-поетичну лексику, що вживається здебільшого в народних (фольклорних) творах [10, с.219]. Розуміння такої позиції необхідно, коли йдеться про розвиток мовлення дітей дошкільного й молодшого шкільного віку, експресивність якого й великі індивідуальні відмінності неодноразово підкреслювалися багатьма дослідниками.

Не можна обминути й питання художнього мовлення, мови художніх творів, які є джерелом розвитку образності мовлення. Поняття “художнє мовлення”, за А.Єфимовим, – це категорія мовно-естетична, оскільки з нею пов'язано уявлення про красу і витонченість словесної форми, художнього твору, досконалості його внутрішнього змісту. На думку автора, образність властива не тільки художньому мовленню, але й нехудожньому; у цьому сенсі образність ширше художності [7, с.12]. Образність художнього мовлення, на думку М.Пентиліук, досягається широким використанням метафори-

зації [15, с.76]. Учена зазначає, що це найбільш поширений спосіб створення образності. Метафоризацію художнього мовлення створюють тропи – епіте-ти, порівняння, метафори, метонімії, синекдохи та інші [15, с.76]. Художня образність, уважає В.Костомаров, окрім досконалого знання мовних засобів виразності, вдалого їх використання, ще й “дає простір індивідуальній словесно-мовленнєвій творчості, котра є “джерелом збагачення і вдосконалення норм стилістичних ресурсів літературної мови...” [9, с.43].

О.Галич ототожнює поняття образного мовлення з художнім мовленням, під яким автор розуміє “підкреслено індивідуалізовану форму мовлення, що емоційно увиразнює оцінне ставлення мовця до предмета його висловлювання з розрахунком на естетичне враження” [3, с.169]. Художнє мовлення, за словами О.Галича, характеризується емоційно-сисловою виразністю і від виразністю насамперед розуміють своєрідність, виділеність, підкреслену відсутність тієї форми, якою послуговуються для передачі певного повідомлення [3, с.169]. О.Галич виділяє ознаки виразності художнього мовлення: логічно-сислова точність, тобто відповідність висловлювання, його конкретної словесної форми тій думці про предмет, яка при цьому мається на увазі, реалізує себе у словесному виразі; емоційність, яку найчастіше позначають терміном експресивність (від лат. *expresio* – вираження), під яким розуміють підкресленість форми вияву почуттів, її здатність справляти емоційний вплив; індивідуалізованість мовлення, що виступає як передумова й основна запорука його експресивності [3, с.171–173].

Художнє мовлення – це мовлення мистецтва або форма мистецтва, що володіє специфічною природою і може опрідметити образи мистецтва. О.Савушкіна зазначає, що від звичайної людської мови художнє мовлення відрізняється не тільки за своєю зовнішньою і внутрішньою природою, але й за характером свого ставлення до змісту висловлювання [19, с.17].

Л.Виготський вказував, що символічність або образність слова дорівнює його поетичності, відтак, основою художнього переживання стає образність, а загальним його характером стають звичайні властивості інтелектуального і пізнавального процесів [2]. Звернемось до суміжного поняття – “поетичне мовлення”. У літературознавчому словнику-довіднику Р.Гром'як і Ю.Ковалів дається таке визначення поетичного мовлення: “мовлення художньої літератури, позначене підвищеною емоційністю та образністю, насичене тропами, стилістичними фігурами, перейняте шляхетною фонікою. Найбільш притаманне поетичне мовлення ліриці з її яскравими естетико-виражальними можливостями, витонченою мелодійністю. Поетичне мовлення живиться невичерпними джерелами національної мови, її активним та пасивним словником, щоразу набуваючи неповторного колориту в доробку автора, стає визначальною рисою його стилю”. Найголовніше в поетичному мовленні – це навмисне оживлення, підкреслення, поширення й перенесення внутрішньої форми слова на новий подібний предмет для створення словесного образу. Чим більше має слово різноманітних асоціацій, тим воно образніше. Поетичне слово – це слово з живою і яскравою внутрішньою формою, воно є основою

словесного образу. Учені дають таке визначення поетичної мови, яку вони розуміють як тотожне тропам: “це система таких засобів творення образів, які на базі переважно унормованих мов усіх віків і народів сформувались як специфічно літературні, емоційно-образні, асоціативно-уявні та виразно-оцінювальні “будівельні блоки” та “цілі конструкції”, структура яких більшменш стабільна, а зміст кожного разу є неповторно мінливим (навіть у межах одного й того самого твору)” [8, с.59]. На нашу думку, поетичне мовлення – це образне, емоційне мовлення творів художньої літератури, насичене мовними, мовнопоетичними і мовностилістичними одиницями і конструкціями, з допомогою яких створюються образи людей, процесів, явищ і предметів, створюються події, тобто передається зміст твору.

Отже, феномени виразного, образного, художнього і поетичного мовлення мають багатоаспектну природу і знайшли вивчення в низці наукових досліджень з психології, лінгвістики, літературознавства та лінгводидактики.

1. Виноградов В.В. Стилистика. Теория поэтической речи. – Поэтика. М.: Изд-во АН СССР, 1963 – 254 с.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь // Изб. псих. исслед. М.: Наука, 1956.
3. Галич О., Назарець В., Васильєв С. Теорія літератури: Підручник / За наук. ред. Олександра Галича. - Київ: Либідь, 2001. - 488 с.
4. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. – М.: Наука, 1981. – 139 с.
5. Гумбольдт В. Фон. Избранные труды по языкознанию. – М.: Прогресс, 1964. – 398 с.
6. Дідук Г.І. Вивчення засобів емотивності на уроках української мови у 5-7 класах. – Тернопіль, 2000. – 202 с.
7. Ефимов А.И. “Образная речь художественных произведений” // Вопросы литературы. – 1959. – № 8, С. 12.
8. Козлов А.В., Козлов Р.А. Азбука літературознавства: Навчально-методичний посібник. – Тернопіль: Астон, 1997. – 122 с.
9. Костомаров В.Г. Насушные задачи учения о культуре речи // Русский язык в школе. – 1965. – № 4. – С.3 – 16.
10. Кочерган М.П. Вступ до мовознавства: Підручник для студентів філологічних спеціальностей вищих навчальних закладів – К.: Видавничий центр “Академія”, 2004 – 368 с.
11. Краткий психологический словарь / Ред. – сост. Л.А. Карпенко; Под общ. ред. А.А. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2 изд., расш. исп. и доп. – Ростов на Д: изд-во “Феникс”, 1999 – 512 с.
12. Кулибчук Л.М. Розвиток образного мовлення учнів 5-7 класів: Дис. канд. пед. наук.: 13.00.02 – Одеса, 1999. – 260 с.
13. Мацько Л.І., Мацько О.М., Сидоренко О.М. Українська мова: навчальний посібник: - К.: Либідь, 1998. – 416 с.
14. Олійник Г.А. Виразне читання. Основи теорії: Посібник для вчителів. – Тернопіль: Навчальна книга. - Богдан, 2001. – 224 с.
15. Пентиллок М.І. Культура мовлення і стилістика: Пробний підручник для гімназій гуманітарного профілю. – К.: Вежа, 1994 – 240 с.
16. Потебня А.А. Мысль и язык. – К.: СИНТО, 1993. – 192 с.
17. Пустовойт П.Г. Слово, стиль, образ: Пособие для учителя. – М.: Просвещение. – 1965 – 259 с.

18. Руденко Ю.А. Збагачення словника дітей старшого дошкільного віку експресивною лексикою засобами української народної казки: Дис. ... канд. пед. наук.: 13.00.02. – Одеса, 2002 – 236 с.
19. Савушкина Е.В. Развитие образной речи старших дошкольников в процессе восприятия произведений изобразительного искусства: Дис. ... канд. пед. наук – М., 1994 – 154 с.
20. Франко З.Т. Образність в українському усному мовленні // Українське усне літературне мовлення / За ред. І.К. Білоліда, М.А. Жовтобрюха та ін. – К.: Наукова думка, 1967. – С.45- 67.

In the article the analysis of scientific views on essence of concepts of art, expressive, figurative, poetic speech, a verbal image is given.

Key words: art, expressive, poetic speech, figurativeness of speech

ПРОБЛЕМА СПІВПРАЦІ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА
З БАТЬКІВСЬКОЮ ГРОМАДОЮ У МІКРОРАЙОНІ ШКОЛИ

У статті порушено проблему створення і організації роботи батьківської громади у мікрорайоні школи. Особлива увага приділена методиці співпраці соціального педагога з членами батьківської громади.

Авторка здійснює широкий методологічний аналіз як істотно-педагогічних, так і соціально-педагогічних чинників сприяння процесу організації та ефективної роботи батьківської громади, співпраці членів громади з іншими суб'єктами соціалізуючих та виховних впливів.

Ключові слова: громада, учнівська молодь, соціально-педагогічна діяльність.

Історію вивчення громади та можливих форм роботи в ній відносять до ХІХ сторіччя. За визначенням німецького вченого Ф.Тьонніса, громада передбачає наявність міжособистісної солідарності, яка окреслюється відмінностями соціального середовища [9]. Працю Ф.Тьонніса "Gemeinschaft und Gesellschaft" (у перекладі – "Громада і суспільство") вважають у науковому світі підвалиною теорій громади, які виникли у ХХ сторіччі.

Переконливий аналіз громади представив у 70-х роках ХХ сторіччя Р.Уоррен у своїй праці "Громада в Америці". До визначення громади він підходить з п'яти різних поглядів, беручи за основу одну із основоположних засад: *структурну* (тобто політико-правовий погляд на громаду); *соціально-психологічну* (особистісно-психологічна і культурно-антропологічна точка зору); *люди і території* (демографічний або екологічний підхід до створення і функціонування громад); *процеси діяльності* (вивчення різних видів дій у громаді та її розвитку); *функціонування соціальної системи* (розгляд громади через виконання нею певних функцій – процесів соціалізації, соціального контролю, соціальної участі, взаємодопомоги) [10].

У процесі подальших теоретичних розробок сформувались такі концептуальні підходи до теорії побудови і функцій громад: *побудова громади на підставі: теорії антропології та символічного інтераціоналізму; конфліктологічного підходу; системного, функціонального підходу.*

Аналізуючи зазначені категорії з позиції побудови батьківської громади у мікрорайоні школи ми дійшли висновку, що теоретичною основою побудови такої громади повинні бути *теорії антропології та символічного інтераціоналізму*. Концептуальні положення зазначеної теорії дозволяють пристати до думки про те, що громада, виникаючи зі спільних цінностей, відіграє роль ідентифікації людини, сприяє її само актуалізації. Наприклад, Д.Кларк запропонував відступити від структурного підходу до громади, а за основу її функціонування поставити психологічні зв'язки між членами громади. Він же стверджував, що громада сприяє солідарності людей, ґрунтується на психологічній ідентифікації її членів між собою [11].

Возна Юлія. Проблема співпраці соціального педагога з батьківською громадою...

Підсумуємо наведену вище інформацію щодо теоретичних концепцій громади. Сучасну громаду розглядають не тільки як певну територіальну спільноту або просто сукупність людей, а як ідеальну конструкцію, символ, що втілює уявлення людей про реалізацію певних інтересів і потреб та відповідні форми міжособистісних відносин.

Ініціюючи створення батьківської громади у мікрорайоні школи нашу увагу привернула проблема побудови громади за інтересами.

Дослідники вважають, що громади за інтересами постають завдяки процесу, в ході якого конструюються проблеми, що згуртовують її членів. Зазначені громади утворюються тільки після того, як люди обговорили, узгодили та сформулювали проблему й визнали її актуальною для кожного. Це саме стосується й згоди щодо причин та можливих шляхів розв'язання проблеми.

Отже, організації громади за інтересами передбачає досягнення того, що значна кількість людей погоджується з причинами проблеми і погоджується з певними кроками щодо її розв'язання. Визначення проблеми вимагає тактичних переговорів з потенційними активістами громади. Коли ж досягнуто спільних інтерпретацій, тоді можна говорити про утворення громади. Згодом такі спільні інтерпретації породжують спільні цінності, які в свою чергу можуть привести до плану конкретних дій.

В останнє десятиріччя в організації соціально-педагогічної роботи у територіальних громадах відбулися значні зміни. Були розроблені та впроваджені різноманітні технології соціальної профілактики, соціальної реабілітації, соціального супроводу, ресоціалізації дітей та учнівської молоді. Вони впроваджувалися в інституціях соціальної інфраструктури: загальноосвітніх та позашкільних закладах, соціальних службах для сім'ї, дітей та молоді, реабілітаційних центрах для дітей-інвалідів, центрах медико-соціальної реабілітації неповнолітніх, клубах за місцем проживання, притулках для неповнолітніх тощо.

Нові тенденції у розгортанні суспільного розвитку зумовили нові підходи в організації соціально-педагогічної роботи на місцевому рівні. Соціально-педагогічна робота стає все більше спрямованою на формування у членів громади відповідальності за своє життя та життя оточуючих, на розуміння того, що держава, проголошуючи певні соціальні гарантії, не завжди спроможна забезпечити їх виконання, навіть за умов активної діяльності фахівців соціальної сфери.

Отже, суспільні потреби настирливо вимагають розширення сфери професійної діяльності соціального педагога за межі школи, потреба брати активну участь у позашкільній діяльності учнівської молоді неминуче висуває на перший план необхідність у створенні батьківської громади в мікрорайоні школи як потужного джерела впливу на процес соціалізації школярів.

Якими ж є функції і роль соціального педагога у роботі з членами громад. На нашу думку, завдання соціальних педагогів у роботі з батьківською громадою полягає у:

– налагодженні та підтримці контактів з членами громади;

- сприянні процесу аналізу проблем виховання учнівської молоді та плануванню цілей, завдань і пріоритетів зазначеного виду соціально-педагогічної роботи;
- підтримці створення секцій за відповідними профілями роботи;
- налагодженні ефективного співробітництва батьківської громади з педагогічним колективом школи, з дитячими громадськими об'єднаннями, з іншими суб'єктами виховного і соціалізаційного впливу на підростаюче покоління;
- роботі з конкретними людьми, включаючи консультування.

Вважаємо, що соціальні педагоги у своїй роботі з членами громад повинні використовувати такі методологічні підходи:

1) концептуальний аналіз: збирання даних, визначення кількості проблем, оцінка актуальності кожної з них, уточнення цілей, вибір соціально-педагогічних альтернатив та оцінка результатів відповідних дій;

2) сприяння взаємодії: створення структур для планування в громаді та ухвалення рішень, висування лідерів, формування групової згуртованості, мобілізації енергії та полегшення зв'язків, обговорення умов та обмін думками між сторонами, залучення до діяльності щодо вирішення проблеми.

З огляду на перелічені завдання та методологічні підходи можна умовно поділити знання та навички, необхідні соціальному педагогу для роботи в громаді, на три сфери:

- знання поведінки людей та теорії, зокрема теорії соціальної організації та міжособистісної взаємодії – теорії комунікації, організаційної теорії, групова динаміка;
- практичні методи: техніка втручання – комунікація, інтерв'ювання, фасилітація роботи групи, посередництво й переговори, планування та оцінювання;
- технічні навички: збирання, перевірка та аналіз даних за допомогою комп'ютерних програм, ведення комп'ютерних баз даних, підготовка інформаційних матеріалів за допомогою комп'ютера.

Працюючи з батьківською громадою соціальному педагогу необхідно вміти налагоджувати контакти між громадою і педагогічним колективом школи, між громадою і учнівським співтовариством, намагатися примирити різні інтереси, знайти консенсус.

Що ж стосується так званих технічних навичок, то вони здебільшого асоціюються з моделлю соціально-педагогічного планування. Завдяки належному поданню даних соціальним педагогом члени громади можуть прийняти правильне рішення. Тому соціальні педагоги повинні вміти не тільки збирати дані, а й оцінювати їх, вимірювати проміжні та кінцеві результати діяльності, забезпечувати всім членам громади доступ до процесу прийняття рішень. Отже, технічні навички можна поділити на три групи:

- оцінка й аналіз даних;
- практичне застосування даних, перетворення їх на стратегії;

- розуміння особливостей соціалізаційного процесу учнівської молоді і методів впливу на нього.

У ході проведення дослідження ми дійшли висновку, що основою співпраці соціального педагога і батьківської громади є соціально-педагогічна діяльність, яка характеризується зміною змісту, форм і методів, що циклічно повторюються при розв'язанні кожного нового завдання в соціально-педагогічній роботі. Цілісний соціально-педагогічний процес, згідно з Л.Мардахаєвим, постає у вигляді трьох етапів:

- підготовчого;
- безпосередньої діяльності або реалізації обраної соціально-педагогічної технології;
- підсумкового.

Кожен із етапів має своє призначення, зміст і послідовність реалізації, а в сукупності повний цикл – від виникнення соціально-педагогічної задачі до її повного розв'язання утворює технологічний процес.

У процесі соціально-педагогічної діяльності відбувається цілеспрямований вплив педагога на зовнішні (соціальні умови та обставини життя дітей і підлітків) і внутрішні (фізичні, морально-психологічні ресурси зростаючої особистості) фактори, їхньої активізації.

Підготовчий етап передбачає:

- діагностику та вияв індивідуальності об'єкта;
- визначення соціально-педагогічних проблем дитини; соціально-педагогічне прогнозування й моделювання.

З допомогою діагностики виявляються:

- індивідуальні особливості, можливості дитини, потенціал її розвитку;
- умови та можливості середовища, в якому вона проживає.

Враховуючи те, що соціальний педагог часто спілкується з дітьми, які мають особливі потреби, діагностика потребує залучення різних спеціалістів (медиків, психологів, соціальних працівників). Такий підхід дозволяє одержати повну інформацію про дитину, на основі чого визначаються її соціально-педагогічні проблеми, що передбачає адресну оцінку потреб дитини та окреслених напрямів соціально-педагогічної допомоги.

Предметом соціально-педагогічного прогнозування виступають:

- спрямованість та інтенсивність індивідуального розвитку, можливості соціального виховання, перевиховання, реабілітації, адаптації, професійної орієнтації та підготовки;
- здатність соціального педагога у контакті з членами батьківської громади забезпечити подальший оптимальний розвиток, навчання і виховання дитини;
- спроможність соціального педагога забезпечити досягнення певної соціально-педагогічної мети.

Згідно з соціальними пріоритетами у вихованні та знаннями індивідуальних особливостей учнівської молоді, оцінкою соціально-педагогічних можливостей батьківської громади та інших суб'єктів соціалізаційних та виховних

впливів, умовами організації позашкільної діяльності школярів, соціальний педагог накреслює цілі і завдання власної соціально-педагогічної діяльності. На цьому ґрунті моделюється наступна ланка підготовчого етапу соціально-педагогічного процесу.

Моделювання – емпіричне створення образу цілеспрямованої соціально-педагогічної діяльності щодо реалізації конкретної соціально-педагогічної технології, що забезпечує досягнення поставленої мети з урахуванням можливостей середовища. Головне призначення соціально-педагогічного моделювання полягає в забезпеченні можливості вибору найбільш оптимального варіанта соціально-педагогічної технології, що сприяє досягненню оптимального прогнозованого результату.

Для кожної соціально-педагогічної проблеми існують різні варіанти соціально-педагогічних технологій. Соціально-педагогічна технологія передбачає певну програму діяльності, що може існувати в готовому вигляді або спеціально розробляється з урахуванням індивідуальних особливостей об'єкта.

За змістом соціально-педагогічні технології роботи соціального педагога з учнями у процесі позашкільної діяльності можна розглядати як: обґрунтування (опис) етапів, методів і засобів соціально-педагогічної діяльності в роботі з конкретними категоріями школярів (молодшими, середнього віку, старшокласниками); доцільну послідовність етапів роботи з кожною із зазначених категорій школярів.

Перший підхід має теоретичний характер – обґрунтування найбільш прийняттого варіанта досягнення соціально-педагогічної мети. Другий – доцільна діяльність, спрямована на досягнення мети. Обов'язковою умовою ефективності застосування зазначених соціально-педагогічних технологій ми вважаємо тісну співпрацю соціального педагога з батьківською громадою. Це вимагає створення спеціалізованих технологій роботи батьківської громади з школярами у процесі організації їхньої позашкільної діяльності.

Планування позашкільної діяльності школярів передбачає розробку графіка реалізації обраної технології за часом, місцем і видами занять.

Другий етап соціально-педагогічного процесу є безпосередньою реалізацією соціально-педагогічних технологій із застосуванням сукупності відповідних засобів і прийомів. Він передбачає апробацію соціально-педагогічної технології задля уточнення та коригування певної соціально-педагогічної ситуації.

Заключний або підсумковий етап включає аналіз та оцінку одержаних результатів, вияв позитивних і негативних аспектів використаної технології, визначення подальших перспектив.

В ході проведення експерименту нами було розроблено та впроваджено три інноваційних моделі соціально-педагогічної роботи батьківської громади (з активною участю соціального педагога) з дітьми та учнівською молоддю:

– *перша* – соціалізуючо-просвітницька. Її завдання – це профілактика негативних явищ у дитячо-підлітковому середовищі, а також сприяння всебічному і гармонійному розвитку дітей та учнівської молоді;

– *друга* – дозвіллева. Зазначена модель покликана упорядкувати стихійний процес дозвілля сучасних дітей та підлітків, наситити його соціально значущою та суспільно корисною діяльністю;

– *третья* – соціально-реабілітаційна. Її завдання ми вбачаємо у мобілізації зусиль всіх зацікавлених сторін у наданні всебічної допомоги дезадаптованим і проблемним підліткам, в організації процесу їхньої соціально-педагогічної реабілітації.

В основу розробки та функціонування зазначених моделей покладено окремі принципи та механізми соціально-педагогічної роботи з дітьми та учнівською молоддю. При розробці моделей соціально-педагогічної роботи з дітьми та учнівською молоддю у мікрорайоні школи ми базувалися не визначених О.В.Безпалько теоретико-методологічних засадах організації соціально-педагогічної роботи в територіальній громаді. Зокрема, враховувались: потреба дітей і учнівської молоді конкретних шкіл в отриманні соціально-педагогічних послуг певного виду; планування спільної роботи педагогічних колективів шкіл і суб'єктів виховних і соціалізуючих впливів на дітей і учнівську молодь, які знаходяться за межами шкіл; можливість функціонування моделей за наявності обмеженості ресурсів; забезпечення участі дітей і молоді у процесі планування і прийняття рішень; можливість залучення матеріальних можливостей створеної в мікрорайоні школи батьківської громади.

До зазначеної роботи крім вчителів і батьків, були залучені студенти Хмельницького національного університету, члени дитячих та молодіжних громадських об'єднань. Зазначимо, що завдяки цій роботі накопичено безцінний досвід співпраці зазначених суб'єктів соціалізуючих і виховних впливів. Важливо підкреслити, що наслідком цієї діяльності є підвищення ефективності професійної підготовки студентів – майбутніх соціальних педагогів. Участь у реалізації зазначених моделей роботи з дітьми та учнівською молоддю дає їм можливість ознайомитися з новими методиками та технологіями соціально-педагогічної роботи, опанувати фахові знання з майбутньої спеціальності, напрацювати навички спілкування з підлітками та молоддю.

Таким чином, психолого-педагогічні особливості соціалізації дітей і учнівської молоді у позашкільному мікро соціумі полягають у організації спільних зусиль всіх зацікавлених сторін у вихованні підрастаючого покоління, прямо залежать від координації дій педагогічного колективу школи, територіальної громади батьків, дитячих і молодіжних громадських об'єднань, соціальних служб для молоді а також від розширення діапазону дій соціальних педагогів.

1. Батанов О.В. Територіальна громада – основа місцевого самоврядування в Україні: Монографія. – К., 2001. – 260 с.
2. Безпалько О.В. Теорія і практика соціально-педагогічної роботи з дітьми та учнівською молоддю в територіальній громаді: Дис. д-ра пед. наук: 13.00.05. Луганськ, 2007. 467 с.
3. Бочарова В.Г. Соціальна мікросреда как фактор формирования личности: Дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. – М., 1991. – 379 с.

4. Воловодова Е., Касперович А. О социокультурной специфике субъектности территориальной общины: организационный аспект // Социология: теория, методы, маркетинг. – №1. – 2004. – С.103–119.
5. Дашкина А.Н. Общественно полезная деятельность подростков по месту жительства как средство формирования их разносторонних интересов: Дисс. канд. пед. наук: 13.00.01. – М., 1988. – 213 с.
6. Климанська Л., Софін О. Громада в системі громадянського суспільства // Реформування соціальних служб в Україні: сучасний стан та перспективи: 36 матеріалів Міжнар. наук.-практ. конф. / За ред. Н.Ничкало, Б.Мак Кензі. – Львів-Вінніпег: Видавнича фірма “Малті-М”. – Львів, 2003. – С.78–81.
7. Найдонова Л.А. Соціально-психологічні феномени створення територіальних спільнот // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – №6. – С.19–22.
8. Саакян В.Э. Проявление и тенденции развития общины в Армении: Автореф... канд. социол. наук: 22.00.03. – Ереван, 2002. – 22 с.
9. Tommes E. Community and Society (Gemeinschaft und Gesellschaft). – East Lansing: Michigan State University Press, 1957. – 375 p.
10. Warren R. The Community in America. 3d ed. – Chicago: Rand McNally, 1978. – 281 p.
11. Clark D. The Concept of Community: Reexamination // Sociological Review. – 1998. – Vol.21. – P.397–416.

This article deals with the role of the territorial parental communities in the organization of the pupils' out school activity.

Key words: territorial parental communities, socio-pedagogical activity.

УДК 376. 58: 316. 624

ББК 74. 200. 44

Наталія Газда

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ ОСОБИСТОСТІ

У статті описано й проаналізовано основні аспекти теорії девіантної поведінки особистості. її витоки, механізми формування, види та форми прояву.

Ключові слова: девіантна поведінка, важковихованість, теорія аномії, асоціальна поведінка, аморальна поведінка, адиктивна поведінка.

Негативні процеси, що відбуваються у нашому сьогоденні (низький соціально-економічний рівень населення, масове безробіття й тривалі пошуки роботи за кордоном, знецінення високих моральних якостей й пропагування вседозволеності, зла, жорстокості, насилля через ЗМІ, доступність, навіть, для дітей алкоголю, тютюну, наркотиків тощо) наповнюють життя сучасної людини стресовими ситуаціями, які провокують відчуття власної непотрібності, непевності в собі, низьку самооцінку, недостатній самоконтроль й самодисципліну. Це, в свою чергу, приводить до деструктивних поведінкових девіацій особистості.

Термін “девіантна поведінка” в науковій літературі значного поширення набув лише в двадцятому столітті. Раніш, більш вживаним був термін “відхилення у поведінці”. Відзначимо, що “девіація” (від лат. deviatio) означає

відхилення. Тому поняття “відхилення у поведінці” й “девіація” є, по суті, синонімічні.

Перші науково-систематичні дослідження проблеми відхилення у поведінці торкаються 18 ст. й відображені у працях І.Білецького, М.Новікова, П.Лесгафта, І.Сікорського, О.Радищева, К.Ушинського та ін. Аспекти ж девіантної поведінки висвітлюються в історико-філософських дослідженнях М.Алексєєва, Л.Бада, В.Журавльова, Т.Михайлова, С.Фролова; психологічних – Б.Ананьєва, Г.Андрєєва, Ю.Бабанського, А.Бодальова, Л.Кончина, О.Леонтєєва, С.Роціна, Т.Румянцева, В.Торохтія, Л.Уманського, М.Ярошевської; соціально-педагогічних – О.Безпалько, Р.Вайноли, А.Захароної, Г.Капської, В.Оржеховської, О.Пилипенка, Є.Яковлєвої; медичних М.Буянова, П.Ловчука, О.Захарова та ін.

Слід зазначити, що у сучасній науковій літературі нема єдиного визначення поняття “девіантна поведінка”. Одні дослідники, говорячи про девіантну поведінку мають на увазі будь-які відхилення від визначених суспільством соціальних норм, інші пропонують включити в це поняття тільки порушення правових норм, ще інші – різні види соціальної патології. На думку Ю.Клейберга поняття “девіантна поведінка” є відносним, оскільки девіантною визначається поведінка, яка не відповідає соціальним нормам й очікуванням, які є різними не тільки у різних суспільствах у різний час, а й у різних груп в одному й тому ж суспільстві, в один і той самий час [4, с.6].

Витоки теорії девіантної поведінки беруть свій початок із досліджень Е.Дюркгейма, який вважав, що кожному людському суспільству притаманний деякий рівень девіації, так, як притаманна температура людському організму. Потрібно лише піклуватися про підтримку його оптимального рівня. Вчений дав соціологічне роз’яснення девіацій в своїй *теорії аномії*, під якою розумів стан зруйнованості чи ослабленості нормативної системи суспільства, який викликаний різкими змінами в ньому [4, с.11], тобто такий стан суспільства, коли старі норми й цінності вже не відповідають реальним відносинам, а нові ще не затвердилися, що, власне, спостерігаємо й сьогодні.

В науковій літературі зазначається, що поведінковий девіації розглядаються як позитивні, так і негативні. У випадку *позитивних* девіацій йдеться про нестандартну особистість, для якої характерними є оригінальні, творчі ідеї, що мають суспільну значущість й свідчать про успішний процес соціалізації (Т.Донських, Є.Змановська, І.Короленко).

Негативні поведінкові девіації пов’язані з тим, що особистість не засвоює позитивного соціального досвіду, не може адаптуватися до моральних цінностей і норм поведінки, які відповідають вимогам суспільства, хоча, як правило, добре знає про ці норми. У цьому випадку процес соціалізації особистості є порушеним, тому можна говорити про *девіантність* особистості, як сукупність засвоєних нею асоціальних, аморальних поглядів на життя, які не відповідають соціальним очікуванням й за певний час стають її соціальною позицією, що перешкоджає її самоактуалізації й особистісному зростанню [1, с.5].

Ще Ленертон визначив механізм формування негативних девіацій, який, на його думку відбувається наступним чином:

- порушення індивідом правил й норм поведінки;
- негативні реакція суспільства;
- повторне порушення норм і правил поведінки, яке може бути викликано почуттям образи на оточуючих;
- негативна реакція суспільства, осуд, стигмація;
- зміцнення позицій індивіда на злочинний шлях, ідентифікація себе зі злочинним типом [3, с.36].

Як бачимо з наведеного вище механізму формування негативних девіацій саме викривлене уявлення особистості про ставлення до неї з боку оточуючих, закріплюючись, стає своєрідною позицією, що визначає весь її подальший розвиток. Людина знаходить виправдання своєї незадоволеності, бачить причини невдач не у власних недоліках, а в несправедливості, недоброчинності з боку інших, в несприятливих обставинах тощо.

Поведінкові девіації зумовлені наступними проблемами особистості:

- *духовними* – відсутністю або втратою сенсу життя, переживання внутрішньої порожнечі, блокування самореалізації духовного потенціалу;
- *емоційними* – тривога, депресія, переважання негативних емоцій, алекситимія (ускладнення в розумінні своїх переживань, невміння їх виразити словами), емоційне оргубіння, афективність тощо.
- *проблемами саморегуляції* – неадекватна самооцінка, слабкий розвиток рефлексії, недостатній самоконтроль, низький рівень адаптивних можливостей;
- *деформацією ціннісно-мотиваційної сфери* – несформовані або редуковані моральні цінності (відповідальність, порядність, совість, чесність), переважання девіантних цінностей, внутрішні конфлікти;
- *викривленням у когнітивній сфері* – стереотипність, ригідність мислення, неадекватні настановлення, обмеженість знань, наявність забобонів;
- *негативним життєвим досвідом* – наявність шкідливих звичок, психічних травм, досвіду насильства, соціальну некомпетентність тощо [2, с.86].

О. Боднарчук описує п'ять етапів формування девіантної поведінки. На першому етапі – *тимчасових порушень* спостерігаються порушення окремих вимог з боку сім'ї чи інших соціальних спільнот, що свідчить про необхідність зміни виховних впливів, типу взаємодії й форм соціального контролю з боку оточуючих. У випадку позитивного вирішення проблеми, особистість усвідомлюючи свою поведінку, змінює її. В протилежному випадку поведінкові девіації закріплюються.

Другий етап – *стійких порушень* соціальних й моральних норм, поступово наближається до межі правопорушень. Але внутрішньо особистість не схвалює власну поведінку, вважає, що вона не відповідає її власним цінностям.

На третьому етапі відбувається *накопичення негативного соціального досвіду* й поведінка наближається до кримінальної. Як зазначає О. Боднарчук,

на цьому етапі виникає “криза ідентифікації” (незбіг уявлень особистості про себе з думкою оточуючих), яка зазвичай провокує внутрішньоособистісний конфлікт. Наслідком такого конфлікту є ідентифікація з уявленнями навколишніх й сприйняття особистістю своєї поведінки як такої, що відповідає власним нормам і цінностям [1, с.15].

Четвертий (кримінальний) етап девіантної поведінки особистості пов'язаний з багаторазовими проявами стійкої, соціально небезпечної поведінки, входження до груп з яскраво вираженим характером антисоціальної спрямованості.

На *п'ятому, деструктивному етапі* йдеться про особливо небезпечну девіантну поведінку, відчуження особистості від суспільства, його норм і цінностей [1, с.15].

Дослідниця девіантної поведінки особистості О.Змановська визначає такі її ознаки:

- багаторазові, тривалі порушення найважливіших норм для певного суспільства на даний час;
- поведінка не є наслідком кризової, нестандартної ситуації, а зумовлена загальною спрямованістю особистості;
- поведінка супроводжується різноманітними проявами соціальної дезадаптації, викликає негативну оцінку з боку інших людей;
- поведінка не ототожнюється з психічними захворюваннями чи патопсихічними станами, хоча може за певних умов набувати паталогічних форм (алкоголізм, наркоманія тощо);
- результатом поведінки є заповідання реальної шкоди самій особистості чи оточуючим [2].

М.Андрєєв, Р.Грановська, О.Дроздов, Т.Малихіна та ін. в залежності від виду норми, з якою співставляються особливості поведінки та її негативних наслідків виокремлюють наступні види девіантної поведінки:

Антисоціальна поведінка (делінквентна і кримінальна) суперечить соціальним й правовим нормам, загрожує соціальному порядку й благополуччю оточуючих. При цьому делінквентна поведінка полягає у здійсненні особистістю дрібних правопорушень, за які її не притягують до відповідальності (бешкетування, хуліганство, вандалізм). Дуже часто особистість, яка здійснює делінквентні дії, зникає до думки про їх дозволеність. При цьому, за дослідженнями Л.Філонова, спрацювають спеціальні захисні механізми, за допомогою яких людина може виправдовувати порушення норм. Це, поперше, хибні уявлення про те, що існують люди, яким усе дозволено (“Правила існують лише для посередностей, а я не такий”). По-друге, ігноруються, знецінюються самі соціальні норми (через смислові бар'єри, коли норми сприймаються, як повчання, що вже набридли) [6, с.134].

Асоціальна поведінка – форма дезорганізації індивіда в групі або у суспільстві, де виявляється невідповідність очікуванням, що склалися у суспільстві. При цьому ці негативні явища не являють собою великої суспільної небезпеки, але пов'язані з порушенням порядку взаємодії між людьми,

фіксуються суспільною увагою. О.Боднарчук до асоціальної поведінки відносить бродяжництво як наслідок соціальної дезадаптації, що спричинює прагнення уникнути соціального контролю, "втечу" від вимог суспільства. Про бродяжництво йдеться, коли в особистості відсутнє постійне місце проживання й існує вона на нетрудові доходи, йдеться про так званій "соціальний паразитизм". Велику групу серед жебраків складають безпритульні, "вуличні діти" [1, с.10].

Аморальна поведінка – сукупність вчинків, що характеризуються негативним ставленням індивіда до етики й моралі, до загальнолюдських цінностей, дисциплінованості, почуття обов'язку, поваги до оточуючих, ввічливості, чесності, порушення яких передбачає громадський осуд. Вважаємо за потрібне зазначити, що зниження моральних критеріїв у сучасному суспільстві провокують аморальну поведінку окремих індивідів.

Т.Малихіна виокремлює наступні групи форм аморальних вчинків:

– *стійкі форми*, коли поведінка зумовлюється стійкими аморальними мотивами. При цьому після скоєння аморального вчинку, особистість не переживає негативних емоцій, а навіть, відчуває задоволення собою;

– *нестійкі форми* – особистість здійснює аморальний вчинок через відсутність безпосередньої загрози покарання, хоча й добре знає, що такі дії заслуговують на осуд; разом з тим, маючи певні моральні переконання зазнає докорів сумління через скоєний негативний вчинок;

– *одиничні форми* – особистість відчуває сором за свої вчинки, хоча й вважає, що в певній ситуації вчинила правильно, тобто спрацьовують захисні механізми, які формують псевдоморальні почуття [5, с.12].

Аутодеструктивна поведінка – поведінка, яка відхиляється від психологічної норми, часто медичних норм, загрожуючи цілісності й розвитку особистості (суїцидальна поведінка, поведінка з вираженою загрозою для життя, коли особистість віддає перевагу екстремальним видам діяльності).

Адиктивна поведінка – поведінка особистості, яка обтяжена хімічною залежністю через вживання певних речовин (алкоголь, наркотики, паління). Крім залежності людини від певних речовин, засобами адиктивної поведінки виступають азартні ігри, в тому числі й комп'ютерні, а також тривале прослуховування ритмічної музики, повне занурення в певний вид діяльності, з відмовою від життєво важливих обов'язків

В особистості з адиктивною поведінкою недостатньо сформовані самоконтроль й самодисципліна, спостерігається низька стійкість до можливих впливів, невміння знаходити вихід з конфліктної ситуації. Особистість прагне пережити стан задоволення, радості, щастя, але не бачить природних шляхів до цього. Тому в неї виникає бажання зміни психічного стану штучним, хімічним способом. Адикція для них стає універсальним засобом втечі від реальностей життя, що негативно позначається на системі міжособистісних відносин, зростанні напруженості, труднощах у спілкуванні [1, с.12].

Як вже було зазначено вище, значний вплив на формування поведінкових девіацій особистості чинить сучасний уклад суспільного життя з його

інформаційною насиченістю, пропагандою жорстокості й насилля. Відповідно це зумовлює необхідність подальших ґрунтовних досліджень теоретичних аспектів девіантної поведінки, а також розробку і пошук ефективних заходів впливу й контролю з метою вироблення у особистості стійкого імунітету до негативних впливів соціального оточення, профілактики й корекції негативних девіацій.

1. Боднарчук О. І. Психологія девіантної поведінки: Курс лекцій. – К.: МАУП, 2006. – 88 с.
2. Змановская Е. В. Девиантология (Психология отклоняющегося поведения): Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издат. центр "Академия", 2003 – 288 с.
3. Зобенько Н. А. Профилактика девіантної поведінки неповнолітніх у Російській Федерації (1990-2005) Рукопис дисертаційного дослідження. – Ужгород. 2007.
4. Клейберг Ю.А. Психология девиантного поведения: Учебное пособие для вузов. – М.: ТЦ «Сфера», 2004. – 192 с.
5. Малихіна Т.П. Психологічні умови попередження аморальної поведінки підлітків. Автореферат дис. к п н. К., 2001. – 19 с.
6. Филонов В.П. Социология криминологии: исторические, философские, юридические и управленческие аспекты. – Донецк: ДГУ, 1999. – 244 с.

The basic aspects of the theory of deviation behavior, much as its origins, mechanisms of the forming, its kinds and its forms of the displaying are described and analysed in the article

Key words: the deviation behavior, ill-breeding, the theory of anomie, the amoral behavior, the asocial behavior, the addiction behavior.

УДК 376.4

ББК 74.39

Наталія Зобенько

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЕФЕКТИВНОСТІ ПРОФІЛАКТИЧНОЇ РОБОТИ СЕРЕД НЕПОВНОЛІТНІХ З ВІДХИЛЕННЯМИ У ПОВЕДІНЦІ

У статті розглядається проблема профілактики девіантної поведінки серед неповнолітніх. Визначено основні умови ефективності профілактичної роботи.

Ключові слова: девіантна поведінка, профілактична робота, неповнолітні.

Постановка проблеми. Сьогодні інтерес до проблеми девіантної поведінки неповнолітніх та її профілактики підвищується, оскільки впродовж останніх років простежується дія низки специфічних факторів, які в значній мірі зумовлюють зростання негативних проявів в суспільстві загалом і в середовищі неповнолітніх зокрема. Встановлено, що девіантна поведінка неповнолітніх у багатьох випадках трансформуються у кримінальні форми поведінки і становить суттєву небезпеку як для самої особистості неповнолітнього, його подальшого розвитку, так і для всього суспільства, що зумовлює активні пошуки ефективних шляхів профілактики сучасними вченими [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7].

Саме тому *мета статті* висвітлити шляхи профілактичної роботи з неповнолітніми з фокусуванням уваги на важливості застосування педаго-

гічних умов (єдність морального і правового виховання, поєднання індивідуальних і групових форм впливу, самовиховання).

Виклад основного матеріалу. Коротко проаналізуємо взаємозв'язок трьох процесів: ранньої профілактики, перевиховання і соціальної реабілітації особистості. Тривалий час, виходячи з традиційної схеми, вони мали чітку вікову визначеність. Так, перший з цих процесів відносили в основному до допідліткового віку (0–10 років), другий до підліткового віку (10–14 років), а третій пов'язували з відбуттям адміністративних чи кримінальних покарань (14–18 років). Тут мав місце фактор регламентації профілактично-виховної роботи з неповнолітніми, зумовленої категоріями адміністративної і кримінальної дієздатності особистості. Однак, для визначення оптимальних педагогічних засобів, спрямованих на подолання відхилень у поведінці і формування позитивної сформованості особистості, не виключаючи правових критеріїв, необхідно чітко орієнтуватися на критерії морально-психологічного плану. Це дозволить уникнути очевидних теоретичних і практичних розбіжностей.

Так, процес ранньої профілактики спрямований на вивчення, визначення і ліквідацію педагогічним шляхом негативних причин і умов зовнішнього і внутрішнього плану, які сприяють виникненню, становленню і розвитку девіантної поведінки неповнолітніх. Рання профілактика адресована тим, кому загрожують симптоми виникнення девіацій. Найчастіше це стосується допідліткового віку. Саме тому поняття ранньої профілактики здебільшого відносять до цього віку. Проте такий підхід є не зовсім правильним, оскільки рання профілактика, яка має попереджувальне значення, необхідна і в тих випадках, коли симптоми відхилень у поведінці виявляють в осіб більш старшого віку, тобто потреба в ній іноді виходить далеко за межі допідліткового віку і підліткового віку. Отже, рання профілактика потрібна стосовно неповнолітніх з відхиленнями у поведінці у будь-якому віці, законслухняних осіб і навіть осіб, які відбувають покарання. Функціонально процеси профілактики і перевиховання тісно зв'язані: долаючи внутрішні джерела, які стимулюють відхилення у формуванні і поведінці особистості засобами перевиховання, ми цим самим оптимізуємо реалізацію завдань профілактичної діяльності. І, навпаки, нейтралізуючи дію причин, які ініціюють порушення неповнолітніми норм моралі і права, полегшуємо особистості подолання стереотипів поведінки, посилюючи динаміку і результативність перевиховання. Вивчення поведінки неповнолітніх свідчить, що їх функціональна взаємозалежність проявляється вже на ранніх етапах психологічного розвитку дітей, в тих формах, які адекватні відповідному віку. Результати дії фактора міжфункціональних взаємозв'язків в значній мірі зростають там, де виключається їх стихійний розвиток, де цей розвиток керується з позиції принципу міжпредметної взаємозумовленості. Його реалізація сприяє:

– використанню в навчальній і позаурочній діяльності неповнолітніх активного творчого потенціалу засобів навчання, виховання, перевиховання і самовиховання особистості на основі постійної і цілеспрямованої концепції

Зобенько Наталія. Педагогічні умови ефективності профілактичної роботи...

оптимізації і цілісного підходу до навчально-виховного і профілактичного процесів;

– орієнтації педагогів у професійній діяльності не на досягнення окремих результатів особистості в соціальній практиці, а, насамперед, на гармонійне формування неповнолітніх;

– відбору таких засобів профілактичної діяльності, які б відповідали ідеї випереджаючого розвитку неповнолітніх, зв'язаних із застосуванням інтенсивних форм і методів в процесі виховання і навчання, перевиховання і профілактики;

– синтезу в навчально-виховному і профілактичному процесах активності особистості вчителя і учня на основі їх співробітництва;

– контролю, отриманню зворотної інформації про результати цілісного підходу до процесу подолання відхилень в поведінці особистості і формування її позитивної спрямованості;

– формуванню на всіх етапах роботи з неповнолітніми, які мають відхилення в поведінці, потреби в самопізнанні і самовдосконаленні [1, с. 94].

Однією з важливих умов ефективності профілактичної роботи серед неповнолітніх з відхиленнями у поведінці є забезпечення **єдності морального і правового виховання**. Аналіз психолого-педагогічної, філософської, соціологічної і юридичної літератури свідчить про те, що існує дуже багато точок зору стосовно зв'язку права і моральності. Разом з тим, цей зв'язок не є однозначним і простим [2, с.282]. З метою систематизації наукових знань нами використовувався аксіоматичний метод, завдяки якому були визначені такі положення:

– Морально-правова культура – це створена людиною сукупність соціальних норм, спрямованих на врегулювання, вдосконалення суспільної і особистісної життєдіяльності індивіда і формування міжособистісних взаємовідносин.

– Моральне і правове виховання органічно взаємозв'язані, становлять єдиний процес.

– Мета виховання морально-правової культури – розвиток у школярів соціально-орієнтованих якостей і системи соціальних відносин: до суспільства в цілому, до органів державної влади, правопорядку та ін.

Зміст соціально-орієнтованих якостей включає: громадянськість, яка проявляється в особистій приналежності до всього, що відбувається в суспільстві, країні і світі; моральність, стрижнем якої є совість, моральні переживання; дисциплінованість, яка проявляється у вчинках, діях людини і відображає виконання суспільних норм і правил поведінки; самоорганізованість, яка проявляється в умінні організувати самого себе до діяльності, контролювати свої вчинки; життєва позиція – це внутрішня установка, орієнтація на визначену лінію поведінки, яка базується на світоглядних, моральних і психологічних якостях особистості і відображає її суб'єктивне ставлення до суспільства.

Відомо, що ефективність навчально-виховного процесу прямо пропорційна частоті і об'єму зворотного зв'язку, об'єму інформації і об'єму інтенсивності пізнавальних контактів. Останні фактори пропорційні частоті порушень відносно врівноваженої системи "педагог – учень". Частота порушень відносно врівноваженої системи, в свою чергу, пропорційна частоті самоорганізації учасників системи "педагог – учень". Таким чином, ефективність виховання морально-правової культури школярів пропорційна частоті порушень відносної рівноваги (дисбалансу) системи "педагог – учень" в цілісному навчально-виховному процесі. Чим вища частота виходу системи з відносної рівноваги, тим вищий рівень самоорганізації учасників навчально-виховного процесу. З позиції синергетики самоорганізація представляє собою впорядкованість у функціонуванні відкритої системи завдяки її енергоінформаційній взаємодії з зовнішнім середовищем.

Вивчення досвіду роботи загальноосвітніх шкіл дало змогу вченим виявити основні форми виховання морально-правової культури в учнів. Це, зокрема, бесіди, лекції, диспути, консультації, вечори питань і відповідей, демонстрація кінофільмів, обговорення творів мистецтва, літератури та інші.

В цій роботі пріоритетними ідеями, які розкривають зміст профілактичної роботи, є ідеї необхідності пропаганди права як одного з ефективних шляхів підвищення правової культури і правової свідомості підлітків. З одного боку, – це важливий засіб в боротьбі за суворе дотримання законності, а, з другого, – це утвердження загально-людської моральності, адекватних норм поведінки, добросовісного ставлення до праці, своїх обов'язків в учнів, схильних до протиправної поведінки.

Дослідники відзначають, що в практиці педагогічної профілактики в багатьох школах успішно використовується такий засіб як **залучення підлітків в різні види суспільно-корисної діяльності**, з врахуванням побажань самих підлітків [3]. При виявленні в учнів певних нахилів, здібностей, захоплень їх діяльність спрямовується у відповідному напрямку, що сприяє запобіганню проявів девіантної поведінки. До таких форм роботи відносяться наступні: залучення підлітків у гурткову роботу, художню самодіяльність, заняття фізкультурою і спортом, оформлення шкільного музею, зоологічного куточку, астрономічного кабінету, виготовлення різних посібників тощо. Увага вчителів, адміністрації, всього педагогічного колективу спрямовується на підтримку у підлітків інтересу до даних видів діяльності і бажання займатися ними.

Узагальнення результатів досліджень учених [4; 5], дозволяє зробити висновок про те, що для ефективної реалізації індивідуально-колективного підходу у профілактично-виховній роботі з дезадаптованими, схильними до девіантної поведінки учнями, повинні забезпечуватись такі заходи:

- стимулювання особистості, культивування у неї впевненості в можливості виправлення і самовдосконалення;
- активне формування морально-правового досвіду підлітків, відкриття перед ними можливості підвищення загальноосвітнього, культурного, мо-

рального рівнів;

- залучення дезадаптованих підлітків до цікавої колективної діяльності, в процесі якої вони мають можливість проявити свої позитивні якості і взяти участь у формуванні відносин співробітництва, взаємодопомоги, довір'я, поваги, взаємної вимогливості і відповідальності;
- руйнування асоціальних установок дезадаптованих неповнолітніх в процесі колективної діяльності, спонукання до прояву ними позитивних ініціатив, самостійності.

Профілактично-виховна робота з дезадаптованими учнями будується на основі ділових відносин, відносин відповідальної залежності в процесі суспільно-корисної діяльності. Звичайно, розвиток таких відносин немислимий без реалізації ідеї установаження колективного контролю в поєднанні з дійсною свободою особистості, можливостями її самореалізації і підкорення моральним вимогам колективу. В свою чергу, ці вимоги тільки тоді стануть конструктивними, коли вони відповідають морально-правовим нормам, є адекватними соціальним потребам особистості і суспільства.

Факти порушення загальноприйнятих норм, які визнаються всіма членами колективу, групи, викликають, зазвичай, у підлітка дискомфорт, якщо він ототожнює себе з групою, вважає себе членом даного колективу. Очевидно, саме тому підлітки, включені у колективні відносини здорового учнівського колективу, в переважній більшості виявляють орієнтацію на відносини, не ускладнені конфліктами і суперечностями. Колективні та індивідуальні впливи не суперечать один одному, а, навпаки, у динамічному процесі взаємодії, взаємопроникнення і взаємокомпенсації вони збагачують зміст профілактично-виховної роботи, забезпечують оптимальне вирішення її складних проблем. Індивідуалізація виховних впливів передбачає реалізацію заходів, які ставлять неповнолітнього в рамки здорового, педагогічно виправданого режиму, включаючи його в активну колективну начальну, трудову, громадську діяльність [6].

Ще однією важливою умовою ефективності профілактично-виховної роботи з дезадаптованими дітьми і особливо підлітками, є спонукання їх до **самовиховання** і надання їм допомоги в реалізації завдань самовиховання. Виховання і самовиховання – два аспекти єдиного процесу формування особистості. Самовиховання вимагає інтенсивної психічної активності особистості (психологічний аспект). Воно передбачає найбільш повне застосування всіх духовних сил і здібностей вихованців і цим забезпечує найбільш успішне і швидке формування їх особистості. Самовиховання – процес, в якому взаємопов'язано проявляється весь духовний світ людини, взаємодіють такі його сторони, як мораль, інтелект, воля, емоції. Це – вольовий процес, в якому регулюється весь спосіб життя, насичений різноманітними емоціями, в якому людина щось стверджує, а в чомусь сумнівається, чомусь радіє, а в чомусь розчаровується, щось приймає, а щось відкидає, щось любить, а щось ненавидить не тільки в інших людях, але й у самій собі, до чогось дуже прагне, чимось азартно захоплена, а чимось невдоволена і т.д. [7, с. 138].

Психологічний аспект передбачає також усвідомлення особистістю свого “Я”, тобто самопізнання, процесу роботи над собою: самоуправління своєю поведінкою, активізації своєї діяльності, прояву вольових рис характеру, переконань, прискорення певних психологічних процесів чи загальмування зайвих пристрастей, негативів і збочень у поведінці, діях.

Педагогічний аспект самовиховання вимагає в роботі особистості над собою активного самоуправління своєю поведінкою при частковій взаємодії з педагогами-наставниками. Це означає, що треба вибирати мету і домагатися її реалізації, планувати весь спосіб життя, будь-який вид діяльності, визначати певні прийоми і методи (самопостереження, самооцінка, самоаналіз, самоконтроль та ін.).

Самовиховання має соціальну природу, бо воно відбувається в умовах різноманітних складних соціальних процесів, визначається тими відносинами з навколишнім світом, який оточує особистість (соціальний аспект). Самовиховання – активне усвідомлення і свого “Я”, і своїх відносин з навколишнім світом на основі набутого життєвого досвіду. Робота над собою стає постійною і ефективною при наявності зрілої самосвідомості. Осмислення своєї діяльності в навколишньому світі сприяє формуванню цілеустремління, високих ідеалів (гуманізму, демократії, соціальної рівності і справедливості, свободи), важливих спонукаючи мотивів роботи над собою. Вказані аспекти самовиховання тісно пов’язані між собою і тому дати певне і всеохоплююче його визначення досить важко. Але все-таки в найзагальніших рисах можна визначити самовиховання як усвідомлений, керований самою особистістю саморозвиток, в якому в інтересах самої особистості і суспільства планомірно формуються ознаки, властивості, воля, сили і здібності людини, причому функції вихователя повністю переходять до вихованця.

Кожний учень – це окрема особистість з притаманними тільки їй властивостями. Але в ті чи інші моменти вікового і особистісного розвитку у дитини може проходити випередження чи відставання окремих сторін її розвитку. Виникає необхідність посиленого розвитку в одному або другому напрямку. В процесі розвитку завжди є провідна ланка, треба знайти її, щоб управляти формуванням особистості. Тому прискорення психічного розвитку особистості є провідною функцією самовиховання. Відчуваючи і усвідомлюючи необхідність посиленого вдосконалення в тій чи іншій галузі, учень починає це робити з наростанням самостійності і осмисленості. У такому випадку відбувається перехід до самовиховання, доповнення виховання самовихованням. Масове залучення і самопідключення учнів до самовиховання здійснюється при умові цікавої і різноманітної роботи в школі, яка є ніби стимулятором до самовиховання. Максимальний розвиток активності і самостійності учнів, тісні зв’язки між вихованням і самовихованням створюють сприятливу базу для постійної і глибокої психологічної підготовки до самовиховання. Таким чином, закріплення і поглиблення результатів виховання в головному напрямку розвитку зусиллями самих дітей – друга функція самовиховання.

Третя функція самовиховання полягає а тому, що воно з найбільшою

віддачею використовується при розвитку здібностей школярів, бо особистість відчуває як сильні, так і слабкі сторони передусім у сфері прояву своїх здібностей. Здібності – основна сфера самовираження і самоутвердження особистості. Якраз у школярів з розвинутими здібностями підвищується потреба в самовихованні і самовдосконаленні.

Посилення всіх контрольних функцій при взаємовідносинах особистості з навколишнім світом (самопостереження, самоконтроль, самоаналіз, самокритичність, самодисципліна та ін..) дозволяє звести помилки в поведінці, в діяльності до мінімуму. Звідси ще одна, четверта функція самовиховання: підвищення ефективності діяльності індивіда і ліквідація помилок у поведінці, створення вольового механізму особистості.

Самовиховання проходить ряд етапів, і роль соціального педагога, шкільного психолога і педагогів на кожному з цих етапів далеко не однакова. Найважливішою вона є, на нашу думку, на першому етапі самовиховання, коли відбувається усвідомлення учнем необхідності роботи над собою. У процесі організації самовиховання учнів з відхиленням у поведінці психолог, соціальний педагог враховують, що кожна вікова група дітей має свої особливості і можливості для самовиховання і ознайомлюють, відповідно з цими особливостями вчителів, а також батьків. Більш-менш свідоме самовиховання починається тільки в підлітковому віці, коли в достатній мірі сформувалися основи характеру. Підліток уже має певний досвід самостійної діяльності, прагне бути схожим на дорослого, робить спробу розібратися в своїх вчинках, самоутвердитись. Але для систематичного самовиховання у підлітків немає ні вольових якостей, ні навичок та умінь працювати над собою, ні достатньо розвинутої самосвідомості, а отже, досвіду саморегуляції поведінки. У них нестійкі поняття про мораль, немає чітких критеріїв для визначення ідеального образу, зразки для наслідування вибираються випадково. У підлітків великий розрив між бажаннями і їх реалізацією.

Все сказане стосується взагалі всіх підлітків, але найбільше, звичайно, тих, які відзначаються вадами поведінки, схильні до правопорушень, про що більш детально мова йшла в попередніх розділах.

Висновки. Аналіз праць російських учених дозволив виявити деякі важливі педагогічні умови (єдність морального і правового виховання, послання індивідуальних і групових форм впливу, самовиховання) профілактичної роботи з дезадаптованими дітьми і підлітками. Вважаємо, що застосування зазначених педагогічних умов сприятиме зменшенню відхилень у поведінці серед неповолітніх.

1. Хусаинов Л.Р. Педагогическая профилактика девиантного поведения учащихся школы: Дисс. канд. пед. наук : 13.00.01. – М., 2005. – 226 с.
2. Карташов С.С. Конфликтология. – Кишинев: Парагон, 1996. – 480 с.
3. Волохов А.В. Вариативно-программный подход к социализации личности ребенка в деятельности детских организаций: Дисс. канд. пед. наук: 13.00.01. – Казань, 1992. – 162 с.

4. Романова О.Л., Иваницкая И.В. Опыт применения программы профилактики отклоняющегося поведения для коррекции "трудного" класса // Вопросы психологии. – 1994. – № 6. – С.15–21.
5. Эйвоби С.К. Общение как метод перевоспитания: Автореф. дисс. канд. пед. наук: 13.00.08. – СПб., 1991. – 25 с.
6. Козлов А.А., Иванова Т.Б. Практикум социального работника. – Ростов-на-Дону: "Феникс", 2001. – 320 с.
7. Саенко Е.В. Профессиональная деятельность психолога при профилактике девиантного поведения подростков: Автореф. дисс. канд. психол. наук: 19.00.03. – Тверь, 1995. – 20 с.

In the article the problem of preventive maintenance of deviational behaviour of teenagers is considered. It is certain the basic conditions of efficiency of preventive work.

Key words: *deviational behaviour, preventive work, teenagers.*

ІСТОРІЯ ОСВІТИ

УДК 37.0

ББК 74.03 (4 Укр.)

Галина Білавич,

Борис Савчук

ПРОЦЕС УКРАЇНІЗАЦІЇ В 20-ТІ РОКИ ХХ СТОРІЧЧЯ: СТАН І УРОКИ

У статті проаналізовано процес українізації в Україні в 20-х роках ХХ сторіччя, показано його еволюцію, здобутки в сферах освіти, науки, літератури й мистецтва, розглянуто успіхи українізації на Далекому Сході, Кубані, в Сибіру. Окреслено перспективи використання цього досвіду за сучасних умов розвитку Української держави.

Ключові слова: *українізація, українська література, освіта, національна культура, українська мова.*

Питання розвитку культури й освіти в Україні в 20-ті роки, попри достатньо широке його осмислення вітчизняними вченими, продовжує залишатися доволі складним. Як відомо, за радянської доби процес коренізації замовчувався. Водночас у зарубіжній історіографії, яку комуністична партія поцінювала як "антинаукову", "фальсифіковану", давалась об'єктивна оцінка процесові українізації, оцінювався внесок української інтелігенції "старої генерації" в розвиток вітчизняної культури. Йдеться, наприклад, про дослідження "Україна ХХ століття" (1950), праці американського вченого із Колумбійського університету Кларенса А. Меннінга, українських дослідників [1].

Значущою є книга "Народня освіта на Советській Україні" вітчизняного вченого Степана Сірополка. Прикметно, що вона з'явилася у світ у той час, коли в СРСР йшла активна підготовка до святкування 15-ї річниці від дня Жовтневої революції, в рамках якої була опублікована низка статей у тодішній радянській періодиці, де підводилися підсумки "культурної революції" в Україні. Проте за грандіозністю досягнутих успіхів не розкривався справжній стан народної освіти. Власне, вказана монографія професора С.Сірополка проливалася світло на дійсне становище в радянській Україні в царині освіти, істотно доповнюючи "ювілейно-помпезні" публікації.

Справжній "бум" статей, розвідок, монографій щодо дослідження цього періоду української історії припадає на 90-ті роки минулого сторіччя [2].

Прагнучи збагнути уроки процесу українізації для сьогоденної нашої держави, вдаємося до аналізу його причин та наслідків. Розв'язуючи національне питання союзних республік, радянський уряд ухвалив комплекс рішень, з-поміж яких вирізнялося питання про культурний розвиток національних меншин. У межах реалізації цього завдання ухвалено було проводити в життя політику коренізації, український різновид якої отримав назву українізації. Формальним початком політики коренізації став XIII з'їзд РКП (б), до порядку денного якого було внесено розгляд національного питання. Більшовики задекларували, що основною метою цієї політики є сприяння розвитку кожної національної культури і мови, висування на керівні посади в партійно-державному апараті кадрів корінної національності, організації науково-культурних освітніх закладів, книгодрукування тощо.

Утім, оцінка причини коренізації, як нам видається, вимагає поліфакторного підходу. Питання це досить складне, вимагає ґрунтовного вивчення, оскільки до сьогодні навколо нього нуртус багато різних думок, припущень. Цікавою, зокрема, є думка деяких учених (Я.Дашкевич, ін.) про те, що українізація була започаткована більшовицькою партією з метою виявити патріотично налаштовану українську наукову, творчу, культурну, освітню еліту й відтак її фізично знищити. Зрештою, такі припущення істориків певним чином не безпідставні, оскільки наслідки масових репресій і чисток наприкінці 20 – упродовж 30-х років, які знекровили українську інтелігенцію, вражаючи й обчислюються десятками тисяч імен [3, с.94]. Стежачи за процесом українізації з еміграції, С.Петлюра дійшов цікавого висновку: “Взагалі справа українізації справляє враження певного тактичного ходу з боку більшовиків, коли він не дасть бажаних наслідків, то про нього швидко забудуть” [4]. Суголосні з цими міркуваннями думки В’ячеслава Липинського, Д.Донцова, В.Кучабського, Осипа Назарука, інших лідерів громадсько-політичного й культурного життя в Західній Україні та в еміграції – противників більшовизму й політики українізації. Так, останній на шпальтах редагованого ним тижневика “Січ” пророче зазначав, що українізація перебуває в руках наїзника, який “допускає її доти, доки треба йому дурити наївних і влекшувати агітацію своїм платним агентам за кордоном” [5].

Консонансними є слова про українізацію лядька Тараса – героя комедії “Мина Мазало” Миколи Куліша (а, може, й самого автора): “Їхня українізація – це спосіб виявити всіх нас, українців, а тоді знищити разом, щоб і духу не було... Попереджаю!” Ці слова-застереження виявилися страшним пророцтвом (п’єса отримала сценічне життя навесні 1929 року, а за рік уже постала справою СВУ).

Справжні мотиви правлячої партії полягали дещо в іншому: насамперед, прагнення укоренитися в республіках, що ввійшли до складу Радянського Союзу (звідси і назва політичного курсу більшовиків – коренізація), з метою утвердити свою диктатуру в багатонаціональній країні. Окрім цього, партійні функціонери СРСР на чолі з Й. Сталіним намагалися таким чином компенсувати союзним республікам втрату їх незалежного статусу проголошенням гасел про першорядне завдання більшовицької партії – розв’язання національного питання. Більшовики збирали зі своєї національної політики також і великий пропагандистський капітал у очах світової громадськості.

Радянська Україна повинна була стати прикладом розв’язання національного питання “для західних народів” (Л. Каганович), іншими словами, “українська проблема мала бути використана для дестабілізації капіталістичної Польщі, Румунії, Чехо-Словаччини, де проживало багато українців” [6, с.198]. Коренізація повинна була переконати Захід, насамперед українських діячів у діаспорі, що лише з радянською владою треба пов’язувати створення справжньої державності, а, значить, і розвиток науки, культури, освіти, тому по закінченні національно-визвольних змагань безглуздо стояти в опозиції до влади.

Процес коренізації протікав у непростих умовах. Українізація викликала несамоовиту лють з боку українофобів різних мастей, “барською великодержавницькою ідеологією були просякнуті як білоемігранти, так і партійні й державні лідери, від “Іванових, не помнящих юродства” до маститих радянських письменників. Наведемо витримки з листа буревісника революції письменника А.Пешкова (Максима Горького) до О. Слісаренка – директора Держвидавництва України – від 7 травня 1926 року з приводу спроби видання роману “Мать” українською мовою: “...Мне кажется, что перевод этой повести на украинское наречие (виділення наше. – Автори) тоже не нужен. Меня очень удивляет тот факт, что люди, ставя перед собой одну и ту же цель, не только утверждают различие наречий – стремятся сделать наречие “языком”, но еще и угнетают тех великороссов, которые очутились меньшинством в области данного наречия.

При старом режиме я усиленно протестовал против таких явлений, при новом режиме следовало бы стремиться к устранению всего, что мешает людям помогать друг другу. А то выходит курьезно: одни стремятся создать “всемирный язык”, другие действуют как раз на оборот” [7]. На це академік С.Єфремов зазначив: “Ненадого тебе вистачило! Легко було висловлювати співчуття, коли воно тебе ні до чого не зобов’язувало” [8]. На жаль, чимало сьогодні знайдеться в незалежній Українській державі чиновників найвищого рангу, політиків, громадських діячів, учених, які й досі вважають, що українська мова “угнетает тех великороссов, которые очутились меньшинством в области данного наречия”.

Першими кроками на шляху коренізації були декрети Раднаркому і ВУЦВК “Про заходи в справі українізації навчально-виховних і культурно-освітніх установ” і “Про заходи рівноправності мов і про допомогу розвитку української мови” (1920), згідно з якими в усіх навчальних закладах з українською мовою викладання запроваджувалося обов’язкове вивчення української мови. Наркомосові доручалося розробити план розвитку виховних і освітніх закладів з українською мовою викладання, а Держвидав України – видати достатню кількість українських підручників, творів художньої літератури. Державні службовці повинні були опанувати українську мову у вечірніх школах. Уживали заходи й щодо прийому на роботу лише тих осіб, що володіють українською мовою. Хто порушував декрети, повинен був відповідати “за всією суворістю військово-революційних законів” [9, с.272]. Цікаво, що на шістнадцятому році незалежності України ця вимога при працевлаштуванні на всіх гілках виконавчої чи законодавчої влади, в наукових і навчальних установах – скрізь повністю ігнорується.

Прикметною рисою цього часу стала активна роль громадських організацій у культурному будівництві Української РСР. Уже на зорі радянської влади в Україні були ліквідовані осередки “Просвіти”, оскільки начебто були пройняті духом націоналізму, “петлюрівщиною”, будувалися на буржуазних засадах самодіяльності тощо. Натомість серед населення запроваджувалося полігосвіта, якою навіть навчання грамоти слід було поєднувати “з основни-

ми політичними питаннями”. Великі можливості для культурно-освітнього розвою до того часу мали українські громадські інституції в Галичині. Щодо УРСР, то 1926 р. тут функціонувало 16 добровільних товариств і організацій, через три роки – 61. З-поміж них – “Геть неписьменність” (1923) на чолі з головою ВУЦВК Н. Петровським, “Друзі дітей”, “Друзі радіо”, Товариство винахідників, Товариство культурного зв’язку з закордоном, “Техніка – масам” та ін.

Активістів лікнепу, більшість яких була вчителями, назвали по-військовому – культурармійцями. Розгортання кампанії з ліквідації неписьменності знайшло в українському суспільстві велику підтримку: за 20-ті роки грамоти навчилася близько двох мільйонів осіб.

Утім, розширення громадської, соціально-культурної активності українства дедалі більше суперечило інтересам зароджуваної адміністративно-командної системи з її суворою регламентацією, підзвітністю, ідеологічною заангажованістю. Відповідно невдовзі роль громадських товариств у культурно-освітньому розвитку в УРСР занепадає. Така доля спіткала товариство “Друзі кіно” (1933), 1935 року ліквідували Комітет сприяння всеобучу при Раднаркомі УРСР, а також його місцеві комітети, цього ж року з культурно-просвітницького обр’ю республіки зникає товариство “Друзі дітей”, наступного – “Геть неписьменність” (при тому, що в Україні тоді налічувалося сотні тисяч неписьменних).

Плідно розгорнулася наукова діяльність в Україні. Частина української інтелігенції, окрилена метою праці для рідної науки, культури й освіти, повернулася до УРСР, виявила готовність працювати на користь “справі українзації” безкоштовно. 1921 року в Києві було створено Інститут української наукової мови для розробки термінології з різних галузей науки, згодом розпочало діяльність Товариство сприяння розвитку й поширенню української наукової мови на чолі з В. Чубарем. В Академії наук активно тривала робота над створенням словника української мови. Українські освітяни не стояли осторонь українізаційних процесів: виступали організаторами курсів із вивчення української мови, популяризації досягнень вітчизняної культури, створення лекторських бюро тощо. Ці форми українзації яскраво відобразив у своєму романі “Місто” В.Підмогильний.

Не останню роль в українзації культурного життя відіграли й інші представники української інтелігенції, зокрема священники Української автокефальної церкви, а також студенти-емігранти, що здобували освіту в Чехо-Словаччині. Як свідчать архівні матеріали [10], на комісії політбюро ЦК КП(б)У з питань українзації М.Скрипник наголошував на необхідності використання українських професорських сил та випускників закордонних вузів для викладання у вищих школах України. Так, 1927 року він підписав відповідну постанову про забезпечення місцями праці випускників Української сільськогосподарської академії в Подєбрадах у середніх та вищих навчальних закладах України.

Процес українзації протікав із певними піднесеннями та спадами. Вже 1921–1922 рр. під впливом антиукраїнської партійної опозиції вчинено низку заходів у напрямі гальмування українізаційних процесів: позбавлено підтримки чимало газетних видань, що з 1920 р. почали виходити українською мовою; українські школи звинувачено у нездатності формувати комуністичний світогляд, у проведенні навчання у “петлюрівському дусі”, піддано критиці Наркомат освіти, а його наркома Г.Гринька знято з посади за “ухил від більшовицької лінії в культурному будівництві. Партійна більшовицька опозиція лементувала про “насилницьку українізацію”, яку проводили деякі українські комуністи.

До речі, на цьому партійному форумі Х.Раковський уюгре наполягав на тому, щоб у середніх та вищих навчальних закладах мова викладання визначалася викладацьким персоналом (очевидно, які наслідки мала б ця політика для українського шкільництва, адже більшість викладачів “старого режиму” не знали української мови, малоімовірно видається і те, що в них до цього було якесь бажання). Однак завдяки М. Скрипникові та іншим націонал-комуністам перемогла позиція: мова викладання в школах запроваджувалася згідно з волевиявленням народу.

Проте певний відсоток інтелігенції не сприймав гасел про українізацію, зокрема носії російських великодержавницьких ідей, бюрократична верхівка, службовці, вчительство, інженерно-технічні працівники, що було мотивовано великим відсотком росіян чи русифікованих українців серед них, а також зосередження їх на сході України.

Воїстину великий майстер слова Микола Куліш присвятив цій проблемі свою філологічну комедію “Мина Мазало” (1928), героїня якої вважала, що “прілічне битє ізнасілованной, нежелі українізованной”. Не менш прикметними є репліки героїв іншого твору про українізацію “Образ” (1927) Аркадія Любченка. Так, канцелярист Мішель жаліється: “Я, понимаю, перестаю почувати себе чоловіком, мене позбавляють достоїнства чоловіка, мене чуть-чуть не беруть за вухо, як приготовішку. Чорт зна! Та хіба ж я для того в університеті вчився? ... Я ж сам чернігівський, у мене ж прадіди – козаки. І я не заперечую, я согласен признати мову. Но, помилуйте, не в такій же мірі, не в такому ж вигляді!... А “Кобзар” – це я понимаю, але якийсь путаний галицько-польський діалект, видуманий якимсь фантазьором, – ні, це вже знаєте... В сельських районах – будь ласка. А в городі – тут уже пардон”. Саркастичний тон цих реплік не потребує особливих коментарів, за винятком хіба що натяку про їхню неабияку злободенність для сьогодення.

Масмо безпрецедентний факт у вітчизняній історії, коли в 20-ті роки ХХ сторіччя українізація перейшла межі України, сягнувши Зеленого Клину, Сибіру, Кубані, тобто тих регіонів, де компактно мешкали українці. Так, за доби українзації на Кубані було понад 200 українських шкіл, виходила українська періодика, а в станиці Полтавській діяв Український педагогічний технікум, у Краснодарському педагогічному інституті – українське відділен-

ня. Було налагоджене літературне життя: діяли літоб'єднання, виходили газети тощо [11, с.6–8].

Складні перипетії випали на долю українського руху на Далекому Сході. Українці відіграли вагомий роль у створенні Далекосхідної Республіки (1920–1922). Українським Далекосхідним секретаріатом було проголошено створення Української держави – Зелена Україна, однак до цього не допустили більшовики. Деякий час у Маньчжурії діяла Маньчжурська Українська крайова рада, а в Харбіні – українська гімназія та Український дім імені Тараса Шевченка. В районі Зеленого Клину з'явилося 17 українських національних районів; у Благовіщенську існував у 1926–1932 рр. Український педагогічний інститут; в Хабаровську виходила щоденна українська газета “Соціалістична перебудова”. Створилося цікаве й унікальне за своїм значенням явище в історії радянської держави: фактично до 1935 р. в межах РСФСР діяла потужна українська культурна автономія. Це питання ще потребує ґрунтовного вивчення, це незоране поле для наукових пошуків. А досвід налагодження національного життя українців поза межами Батьківщини вимагає творчого вивчення та впровадження у місцях компактного проживання українців у межах Російської Федерації.

Як позитивне відзначмо явище зростання питомої ваги українців у навчальних закладах, а також у партійних, державних структурах.

Русійною силою національного відродження України 20-х років минулого сторіччя стала українська інтелігенція, саме завдяки їй українізація вийшла далеко за межі партійно-урядової політики і набрала рис національно-культурного відродження. Українізація сприяла також формуванню в Україні самобутньої літературно-мистецької культури. З'явилася плеяда талановитих майстрів художнього слова, які своїми творами засвідчили неабияких мистецький хист. Національний літературний процес під впливом українізації набуває істотного розмаху. Двадцять років літературознавці справедливо називають добою українського ренесансу. Виникають численні центри літературної творчості, мистецькі об'єднання, гуртки, угруповання, студії.

Головним літературним осередком стає тодішня столиця України – Харків, де ґрунуються “Плуг”, “Гарт”, ВАПЛІТЕ. Власне, тут у середині 20-х років започатковується М.Хвильовим (Фітільовим) літературна дискусія щодо шляхів подальшого розвитку нової української літератури. Висунуте ним гасло “Геть від Москви!” незабаром було розцінене як політичне (хоча жодного політичного підтексту Хвильовий та його однодумці в цей клич не вкладали), почалася жажлива політична нагірка на митця.

Яскравим здобутком українського театрального мистецтва стає харківський театр “Березіль” (організований 1922 року) під орудою талановитого режисера “європейського рівня” Леся Курбаса. Плідно працювали українські художники, згуртовані в Українській академії мистецтв. Насиченим і різноманітним було музичне життя України: тривало творче життя ушлявленої у всій Європі капели “Думка”. Українське музичне мистецтво репрезентували

Г.Верьовка, П.Козицький, М.Вериківський, Б.Лятошинський, Л.Ревуцький та ін.

Перші кроки зробило українське кіномистецтво: 1927 року починає зводитися найбільша в Європі Київська кіностудія. Наступного року з'являється на екранах фільм “Звенигора” О.Довженка, який згодом посідає провідне місце серед кінорежисерів світового рівня.

Отже, українська інтелігенція стояла у фарватері національного відродження за міжвоєнної доби, була тією потужною силою, яка впроваджувала політику українізації, розбудовувала національне життя.

Таким чином, у 20-ті – на початку 30-х років в Україні відбувається процес коренізації, що дав неоднозначні наслідки. Поворот у національній політиці не носив характер корінного, його слід трактувати радше як тактичний хід правлячої більшовицької партії з метою зміцнення своїх позицій. Утім, з одного боку, відбулося національне відродження української культури й освіти, національної свідомості загалом, піднесення престижу української мови тощо. Унормування мови, створення великої кількості термінологічних словників, істотне розширення сфери її функціонування (були зроблені перші кроки в напрямі українізації війська), створення цією мовою наукових праць, художньо довершених взірців красного письменства, – усе це вивело її на рівень розвинутих мов світу. Така політика КП(б)У з ентузіазмом була сприйнята частиною емігрантської інтелігенції на чолі з М.Грушевським, яка стала “суттєвим елементом національно-культурного відродження” (Б.Бачинський). Процес українізації активно здійснювався поза межами України – у місцях компактного проживання українців. Водночас паралельно відбувався процес “більшовізації” культурно-освітнього життя республіки: в школах насаджувалися інтернаціоналістські, комуністичні ідеї, домінував класовий підхід у питаннях освітньої політики, ганьбилися, топтали народнопедагогічні виховні ідеали, йшло активне “викривлення” дитячої свідомості.

Аналізуючи результати курсу українізації з висоти сьогодення, можна твердити: ініційована Москвою, завдяки підтримці українських комуністів та інтелігенції політика коренізації вийшла за межі формально-адміністративного партійного курсу більшовицької партії. Найболючішою залишалася проблема матеріальної бази українізації, її кадрового забезпечення, хоча велика частина української інтелігенції самовіддано, подвижницьки працювала в царині розвитку національної культури, мови. Водночас бракувало кваліфікованих учителів, викладачів для професійних шкіл, технікумів, вузів.

Найуспішніше процес коренізації здійснювався на науковій та культурно-освітній ниві. Помітно відставали темпи українізації в суспільно-політичній сфері. З одного боку, вагомими були звершення в українському шкільництві (загалом 77 відсотків школярів навчалося українською мовою; нагадаємо, що українці становили тоді 80,1% населення УРСР, отже, “українізація середньої освіти, – доходить висновку вітчизняний учений

І. Діак, – вперше за всю історію нашого народу майже відповідала існуючій потребі” [12, с.92].

Утім, вища освіта залишалася українізованою лише на 30% – загалом це були педагогічні та сільськогосподарські вузи.

Відбулося справжнє культурне піднесення, оперте на розширенні сфер вживання української мови – від навчальних закладів до партійних, державних установ, преси (у травні 1930 р. лише три газети в УРС виходили російською мовою – в Одесі, Сталіно, Маріуполі), книгодрукування (серед книжкової продукції в 1932 р. українськими були 65% назв книг і 77% загального тиражу); 1927 р. упорядковано український правопис.

Українізація була припинена Постановою ЦК ВКП(б) і РНК СРСР від 14 грудня 1932 р. Вимагалося припинити українізацію не лише в Україні, а й у всіх районах СРСР, де компактно проживали українці: на Кубані (2 мільйони), у Курській (1,3 мільйони), у Воронежській (1 мільйон) областях, у Сибіру, на Далекому Сході, у Туркестані (по 600 тисяч).

Досвід і уроки українізації 20-х років ХХ сторіччя становлять сьогодні значний інтерес. Заслужують на увагу деякі форми і методи роботи щодо розширення сфери вживання української мови (йдеється передовсім про збільшення кількості годин на вивчення рідної мови і літератури в школах, переведення вищої ланки освіти на українську мову викладання; істотне збільшення україномовної періодики, випуску рідномовної книжкової продукції; популяризації мови серед населення; запровадження курсів та гуртків із вивчення української мови серед державних службовців, а також неукраїнцями; переведення діловодства на українську мову; розвій української культури й шкільництва у місцях компактного проживання українців поза межами держави; захист і охорона національної мови як найвишого духовного багатства українського народу з боку держави тощо.

1. Білецький Л., Вашенко Г., Дорошенко Д., Розгін І., Шерех Ю. Освіта і шкільництво під совєтами // Енциклопедія українознавства. Загальна частина. Перевидання в Україні. – К., 1995. – С.934–942.
2. Даниленко В.М., Касьянов Г.В., Кульчицький С.В. Сталінізм на Україні: 20-30-ті роки. – К., 1991; Кульчицький С.В. Україна між двома війнами (1921–1939 рр.). К., 1999. – Т.11; Шаповал Ю., Пристайко В., Золотарьов В. ЧК-ГПУ-НКВД в Україні: особи, факти, документи. – К., 1997.
3. Шаповал Ю. Людина і система (Штрихи до портрету тоталітарної доби в Україні). – К., 1994. – 234 с.
4. Цит. за: Тактичний підмет і стратегічний присудок // Голос України. - 1999. - 26 червня.
5. Січ. Одинокий український тижневик в Північно-Західних Стейтах Сполучених Держав Америки. – 1927. – 15 вересня.
6. Іванишин В., Радевич-Винницький Я. Мова і нація. Тези про місце і роль мови в національному відродженні України. – Дрогобич: Видавнича фірма “Відродження”. 1994. – 218 с.
7. Цит. за: Національні процес в Україні. Історія і сучасність. – К., 1997. – Ч.2. – С.69.
8. Цит. за: Аборигенізація з анекдотами і без // Голос України. – 1999. – 26 червня.
9. Боднарчук П. Мовна політика більшовиків в Україні на початку 20-х років // Міжнародний науковий конгрес “Українська історична наука на порозі ХХІ століт-

тя”. – Чернівці, 16-18 травня 2000. Доповіді та повідомлення. / Українське історичне товариство, Чернівецький національний університет імені Юрія Фельковича. Відповідальні редактори: Л. Винар, Ю. Макар. – Чернівці: Рута, 2001. – Том 1. – 416 с.

10. Центральний державний архів громадських об’єднань України, ф.1, оп.1, спр. 160, арк. 69–70.
11. Історія української літератури ХХ століття: У 2 кн. Кн. 1: Перша половина ХХ ст. Підручник / За ред. В.Г. Дончика. – К.: Либідь, 1998. – 464 с.
12. Діак І. В. Українське відродження чи нова русифікація?: Наук. посіб. для студ. вищ. закл. освіти. – К.: Горнослов, 2000. – 304 с.

In the article analysed process in Ukraine in 20 th of the 20th century show him evolution in field education science literature and art look at success on Long East the Kuban in the Siberia. The perspectives of creative using of the experience.

Key words: ukrainian literature, education, national culture, ukrainian language.

УДК 37.013

ББК 74.03 (4Укр.)

Людмила Будім

КУЛЬТУРОТВОРЧА ДІЯЛЬНІСТЬ ПОДІЛЬСЬКОЇ ЕМІГРАЦІЇ ПЕРШОЇ ХВИЛІ В КРАЇНАХ ЗАХІДНОЇ ЄВРОПИ І АМЕРИКИ

У статті проаналізовано проблеми діяльності подільської еміграції першої хвилі в царині культури. Автором висвітлено невідомі та маловіомі сторінки діяльності літераторів, науковців, митців, розглянуто позитивний вплив культуротворчої діяльності подільської еміграції на всю українську культуру.

Ключові слова: подільська еміграція, культуротворча діяльність, країни Західної Європи і Америки.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку держави повернення до нашого історичного і культурного коріння все більшого значення набувають питання, пов’язані з вивченням історії української еміграції, її місця і ролі в житті України і країн проживання, її внеску у розвиток економіки, культури, науки, мистецтва і літератури.

Встановлення державного суверенітету і проголошення Україною в 1991 році державної незалежності покляло початок новим стосункам з українською діаспорою, відкрило можливість досліджувати проблеми, які донедавна замовчувалися, чи навіть заборонялись. Українська діаспора за радянської доби засуджувалась антинародним режимом як зрадницька, буржуазно-націоналістична, антипатріотична по відношенню до своєї Батьківщини. При цьому подавались вибірково або фальсифікувались її духовно-культурні надбання в галузях науки, літератури, мистецтва. Лише тепер, в умовах демократизації, вони долучаються до загальноукраїнської духовної скарбниці.

В результаті ліквідації “білих плям” в історії України, нам стають відомі не лише політичні діячі, а й талановиті художники, композитори, письменники, педагоги та інші подвижники культурно-мистецького життя.

В цьому аспекті дуже важливим є вивчення історії подільської еміграції. Дослідження показують, що наші земляки внесли вагомий внесок в історію світової культури. Досягнення багатьох із них достойно оцінені світовою спільнотою та спільнотами тих держав, в яких їм довелося проживати.

Серед діячів подільської еміграції немало справжніх патріотів рідного народу, які своєю творчістю залишили немеркнучий слід на історико-культурному терені вітчизни. Свідчення про них розпорошені по сотнях статей, досліджень, що виходили в Україні та за її межами. Прийшов час для адекватного наукового осмислення і глибокого аналізу внеску подільської еміграції до скарбниці української культури.

Аналіз досліджень. Звертаючись до аналізу проблеми культуротворчої діяльності еміграції, слід відзначити, що першими об'єктивними літописцями, дослідниками означеної проблеми стали історики та громадські діячі української діаспори. До найбільш відомих слід віднести Ю.Бачинського, С.Наріжного, М.Марунчака, В.Маруняка, В.Галича, В.Кубийовича, В.Маркуся, Л.Винара та ін. На особливу увагу заслуговують і наукові роботи українських істориків В.Трошинського, А.Шевченка, В.Даниленка, В.Євтуха, А.Шлепакова, І.Буркута, Б.Лановика, М.Граф'яка, І.Нагасвського, А.Мисечка та ін.

Культуротворча діяльність вихідців з Поділля стала предметом кількох монографічних досліджень. Ними є праці О.Флорука, Н.Лисої, Я.Славутича, М.Мандрики. Значне місце в дослідженні історії культури подільської еміграції належить також В.Мацьку, Ю.Телячому, В.Горбатюку, І.Рибаку. Вже з цього переліку джерел випадає в око брак синтетичних праць з історії культурного життя еміграції. Щодо власне подільської еміграції, то немає узагальнюючої роботи, котра охоплює діяльність наших емігрантів загалом, або окремої роботи щодо її культуротворчої діяльності.

Формування цілей. Мета цієї статті полягає в тому, щоб на основі узагальнення всіх доступних опублікованих матеріалів дослідити невідомі і маловідомі сторінки культуротворчої діяльності подільської еміграції першої хвилі, показати вагомий внесок подолян-емігрантів у розвиток національної та світової культури. Для дослідження цієї мети нами визначене завдання дослідити спадщину діячів літератури та мистецтва подільської еміграції і показати її позитивний вплив на всю українську і світову культуру.

Основна частина. Певний час до української літератури першої хвилі еміграції вчені ставились з упередженням, нехтували її своєрідною специфікою, закидаючи письменникам заниження загального рівня та еkleктизм. Час підтвердив правильність позиції більш далекоглядних науковців, які навпаки кваліфікували творчість діячів першої хвилі еміграції як цілісне культурно-естетичне явище, яке репрезентує на певному етапі українську культуру в Західній Європі та за океаном і дає ключі для розуміння подальших еволюційних процесів в літературі.

Рання еміграційна поезія довгий час була дуже тісно пов'язана з фольклорною традицією, так як практично виросла з неї. Серед емігрантів

Будім Людмила. Культуротворча діяльність подільської еміграції першої хвилі...

першої хвилі мало було освіченої інтелігенції, тому піонери еміграції одночасно ставали літературними піонерами. За браком школи та знань літературних традицій вони опиралися на те, що добре знали і відчували фольклор.

Зупинимося на постатях подолян цього періоду еміграції. Одним із талановитих представників ранньої поетичної школи українців Канади став **Івах Онуфрій (1900–1964)**, який народився в с. Підпилип'я на Поділлі. Освіту здобув в інституті Петра Могилы та Саскачеванському університеті. До Канади емігрував в 1909 році і вже тут сформувався як самобутній поет. Вражає своєрідністю вірш “Серед вічного простору” (1928), який увійшов до “Антології української поезії в Канаді”, виданої в Едмонтоні в 1975 році:

Серед вічного простору
Мчуся кулею з фарфору
У незнану даль.
Ефір кулю все лоскоче,
Та боки шліфує, точе –
Твердну на кришталю.
Та я зовсім не зітруся,
А лише перемінюся
В алмаз – камінець –
Бо лиш вічна переміна,
Все на краще й краще зміна –
Ціль життя й кінець.[2]

Яр Славутич схвально відізвався про даний твір поета: “Саме завдяки цьому віршеві, Іваху не забудуть в українській літературі” [9]. В його поезіях ліричний струмінь органічно поєднується з філософським (збірки “Бойові сурми України”, поема про Г.Сковороду “Гой, кого світ ловив, та не спіймав”).

В останні роки життя Іваху Онуфрію виходить поема “Гей-ну до Давфіну”. Оригінальними зразками пейзажної та мовної лірики є талановиті вірші поета, зокрема “Калина, мов кров”, “Ясні дві зірочки”, “Дівчині-українці” та ін. Поетична творчість Онуфрія Іваху продовжувалась до 1932 року, після чого він звертається до прози. Літературно значимою є повість “Голос землі”, яку він написав у Вінніпегу (1937р.)

До еміграційної хвилі цього часу (1863–1925), належав також письменник, публіцист, громадський діяч **Дмитрів Нестор**, який зробив помітний внесок у культуру українців Канади. Народився в с.Жеребки Волоцького району. До США емігрував у квітні 1895 року, де обійняв посаду головного редактора газети “Свобода” в 1895-1897рр. в цьому виданні друкувались його твори з життя українських емігрантів, оповідання “Тимко Гаврилюк”. На прохання українських переселенців переїхав до Канади, де написав твір про початки української колонізації цього краю “Канадійська Русь”, один з авторів першого “Календаря Українського Народного Союзу”. Згодом працював перекладачем в Іміграційному домі і дорадником переселенців.[1]

Багато зробив для збереження і розвитку культурної традиції українців у США **Шопінський Василь (1887–1967)** – письменник і громадський діяч-прогресист. Народився в с.Терешівці Хмельницького району. З 1908 року друкується в газеті “Робітник”, журналах “Червоний шлях” і “Плужанин”, “Нова культура”. Автор збірки новел “Фабрична новела” (1925), п’єс “Жебрацька Америка” (1930), “Змова пінкертонівців” (1937), “Пеони” (1930), оповідання “Маленька робітниця” (1959) тощо.

Серед реєстру імен літераторів, духовно заглиблених у подільський ґрунт до читачів повертається своїми творами ім’я публіциста і педагога **Гикавого Онуфрія (1885–1945)**, що народився в с.Перемилів, Густинського району. Закінчивши у 1907р. Вінніпегську учительську семінарію, він присвятив своє життя педагогічній, громадській та літературній діяльності. Окрім посади секретаря “Української вчительської організації”, він займався редакційною роботою в часописі “Канадійський фермер” (1944–1945), написав книги “Коротка історія Канади” і “Важливі закони Канади”. [4]

Українська громадськість в Канаді періоду першої хвилі еміграції не висунула з свого середовища прозаїків, які б написали великі соціальні романи, проте незаперечним є факт існування багатьох талановитих робітничо-фермерських письменників, які протягом десятиріч правдиво змальовували життя українських поселенців

Уже в 1903–1905 роках з’являються оповідання на робітничу тематику Івана Зелеза, Михайла Герасимчука, Дмитра Гунькевича, Степана Пури. Невтомно працював на літературній ниві і подолянин **Матвій Шатульський**, який народився в 1883 році в с.Базалія на Хмельниччині. У 1909р. емігрував до США, а в 1911р. – до Канади. [3] Талановитий журналіст, фейлетоніст і прозаїк, Шатульський працював редактором українських прогресивних газет і журналів. Високо оцінив літературні твори письменника Мирослав Ірчан (редактор журналу “Робітниця”, де друкувався Матвій Шатульський). Найбільше визнання дістала проза письменника, особливо оповідання “Забуті” і “Янсон”. [7]

По всіх країнах, де живуть українці, співається відома пісня “Чуєш, брате мій”. Тривалий час вона згадувалась як народна, насправді її автором є подолянин **Богдан Лепкий (1872–1941)**. (Псевдоніми і криптоніми: Федір Крегулецький, Нестор, Ярослав Марченко, Л.Богдан, Б.Л. та інші), Народився на хуторі Кривеньке поблизу села Крогулець Густинського району на Тернопільщині. Вчився у Відні, Львові. З 1895 – учитель гімназії в Бережанах. З 1899-го і до кінця життя (з перервами) жив у Кракові, де певний час викладав у Ягелонському університеті. Член “Молодої музи”. Під час Першої світової війни проводив культурно-освітню роботу серед полонених українців (у Веслярі). В 1938 – 39 роках – член польського сенату у Варшаві. Друкуватися почав з 1895р. автор багатьох поетичних та прозових книжок, серед яких збірки поезій “Стрічки” (1901), “Листки надуть” (1902), безліч наукових праць та перекладів. [5]

Окрасою подільської мистецької еліти на еміграції стала **Софія Левицька (1874–1937)**, яка народилась в с.Вихилівка, Проскурівського повіту. Мистецьку освіту розпочала в приватній школі Казановських у Житомирі, продовжила навчання у студії Еколь де Возар у Парижі. Все подальше життя художниця провела у Франції.

Щорічно картини художниці виставлялись в “Осінньому Салоні”. Експонувала свої полотна і на виставках “Салону незалежних”. В 1913 р. Левицька мала першу власну виставку в Парижі.

Тематика Левицької була доволі широка – красвиди, композиції на українські теми, портрети, сцени з міського і сільського життя, мертва природа, квіти. В перші роки творчості Левицька зацікавилась новим напрямком – кубізмом і взяла участь в першій виставці кубістів в “Осінньому салоні” в 1911 р.її картину “Білий одноріг у райському саду” дістала схвальні відгуки поета Гійома Аполлінера, ентузіаста модернового мистецтва. С.Левицьку цікавила і графіка – дереворити та мінорити. Виконуючи гравюри на замовлення французьких видавництв вона остаточно здобуває собі визнання в Парижі. Після I Світової художниця почала творити в дусі постімпресіонізму, а деякі праці були позначені впливом “фовізму”. Наголос був поставлений на колористичні проблеми. Приваблювала Левицьку і акварельна техніка. Французькі критики знаходили в її роботах багато поезії, музики, світла, радості, а в портретах – проникливий, гострий психологізм. [8]

Левицька брала участь і в житті української громади в Парижі і мала зв’язки з нашими митцями та мистецькими організаціями. Її твори були представлені на кількох збірних українських виставках: 1930 – Париж, 1932 – Львів, 1935 – Берлін, Прага, Львів, 1934 – Варшава, 1938 – Рим.

Висновки. “Визволення від соцреалізму, Україна зуміла досить швидко оцінити той великий вклад, який внесла діаспора в скарбницю українського мистецтва чи науки” – написала газета “Свобода” (США) 4 квітня 1977 р.

Гнані безземеллям та нуждою, переслідувані за політичні погляди та за боротьбу за незалежність, розкидані по світах війнами, революціями, особистими обставинами, наші земляки пронесли з собою любов до рідного краю, землі, мови, народу. Цю любов вони реалізували у своїй творчості, кожен у своїй царині. Всі вони робили одну велику справу – берегли Україну та українство. Їх доробок ще недостатньо вивчений і відомий, ще довго має бути предметом дослідження для нових поколінь науковців.

1. Бачинський Ю. Українська еміграція в Сполучені Штати Америки. – К.: ІНТЕЛ, 1995. – С.200–350.
2. Івах О. Українське Євшан зілля в Канаді. – Вінніпег. – 1960. – С.69.
3. Кравчук П. Українські канадські письменники. – Львів: Каменяр. – 1992. – С.49–50.
4. Лановик Б., Траф’як М. та інші. Українська еміграція: від минувшини до сьогодення. – Тернопіль: Чарівниця, 1999. – С.245.
5. Листок з віршів. Поезія української діаспори. – Київ: Головна редакція літератури мовами національних меншин України, 2002. – 531 с.
6. Мацько В. Білий цвіт на калині. – Хмельницький: Просвіта, 2001. – С.31–32.

7. Назаренко Є. Матвій Шатувський // Хмельницький вечірній. – 1996. – 13 січ
8. Попович В. Софія Левицька// Образотворче мистецтво. –1991. – №2. – С.22–24.
9. Славутич Яр Українська література в Канаді. – Едмонтон: Славута. – 1992. – С.49–50.

Problems of the first wave of Podillya's emigration in the sphere of culture are analyzed in the article: unknown and insufficiently known sides of activity of literary men, scientists, and artists are revealed by the author; positive influence of cultural and creative activity of Podillya's emigration on the whole Ukrainian culture is shown there.

Key words: Podilsk emigration, cultural-creative activity, the countries of the Western Europe and America.

УДК 371.4

ББК 74.03

Володимир Вишневецький

ІДЕЯ НАЦІОНАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ СПИРИДОНА ЧЕРКАСЕНКА

У статті розкрито ідею національного виховання як одну з провідних у педагогічній спадщині Спиридона Черкасенка

Ключові слова: ідея національного виховання, педагогічний досвід С. Черкасенка.

Постановка проблеми. Сучасна система державотворення України знаходиться на етапі серйозної перебудови і носить принципово новий фундаментальний характер. Визначені пріоритети національної політики у сфері освіти, основними з яких є формування національних і загальнолюдських цінностей, забезпечення освітніх потреб українського народу. Уряд, реформуючи систему освіти, прагне зберегти культурно-історичні надбання та традиції, виховати шанобливе ставлення до українських національних святинь, мови, історії та культури.

Цьому повною мірою сприяє фундаментальне вивчення, об'єктивна оцінка, творче осмислення та використання найкращих традицій української освіти, історії педагогіки; глибоке та всебічне дослідження педагогічних персоналій з метою оптимального поєднання класичної спадщини минулого з сучасними досягненнями наукової думки.

Сьогодні до національного історико-педагогічного простору повертаються маловідомі постаті українських педагогів, вчених, митців та літераторів, а саме – А.Волошин, А.Горохович, І.Петрів, Я.Чепіга (Зеленкевич), Г.Шерстюк, Г.Чупринка, серед яких чільне місце займає і С.Черкасенко, які зробили значний внесок у розвиток національної педагогічної думки та школи.

Аналіз досліджень з проблеми. Не зважаючи на довготривалу забутість письменника та педагога С.Черкасенка (з 1930 року він не друкувався) його внесок у розбудову національної школи, педагогічна спадщина та літературний доробок частково розкриті у працях Н.Антонєць, О.Мишанича, Л.Ржепецького, В.Бойченка, В.Галуценка та інших.

Тому **мета даної статті** – показати внесок С.Черкасенка в розробку ідеї національного виховання.

Спиридон Феодосійович Черкасенко народився 24 грудня (11 грудня за старим стилем) 1876 року в місті Новий Буг Херсонської губернії Херсонського повіту (нині районний центр Миколаївської області) у бідній, малоземельній селянській родині.

Престижну на той час педагогічну освіту С.Черкасенко отримав спочатку в Новобузькому двокласному училищі, після закінчення якого (1892) вступив до Новобузької учительської семінарії, що готувала вчителів для початкових шкіл. У неповні 19 років, 1895 року С.Черкасенко успішно закінчує учительську семінарію та починає вчителювати у різних сільських школах на Катеринославщині.

У 1901 році він переходить на посаду вчителя на Лідіївські рудники (в семи верстах від містечка Юзівка, тепер Донецьк), Бахмутського повіту Катеринославської губернії, де прожив 9 років, навчаючи шахтарських дітей та проводячи серед шахтарів культурно-освітню роботу [3].

У цей час С.Черкасенко випадково знайомиться із творами видатних українських письменників (Т.Шевченко, Леся Українка, І.Франко, І.Котляревський, С.Руданський, Л.Глібов та інші), що сприяло формуванню національної свідомості, світогляду та ідейних переконань відомого в майбутньому українського митця. Про це яскраво свідчить факт з його "Автобіографії": "... року 1903-го... сталося й моє прозріння, коли я, цілком випадково довідався, хто ми, чийх батьків, ким, за що закуті". Перебуваючи на відпочинку у свого тестя, багатого дукаря Івана Артемовича Сича, на хуторі, я побачив якось на столі книгу: розгорнув її й здивовано прочитав – "Вік", т. I.

Пішов з книгою в садок, щоб ніхто не заважав, і гарячково став гортати цупкі картки з портретами невідомих мені поетів, з їх куценькими біографіями й зразками поезій, перечитуючи їх і... щораз більше дивувався. Немов хто обухом по тім'ю ошелешив. Почуття злості, обурення й образи перейняло мене всього...

... Я марив зробитись "русским писателем"...

Обурився, розлютився й образився сам на себе й на долю, що дався їй пошити себе в дурні й прогавити може те, що саме було найважливішого в житті таких, як я, малоросів дурноверхих.

Найбільше роззлюстило мене те, що десь видаються не тільки українські книжки, а й журнали, й газети; я ж про це навіть не чув.

Немає сказати, що цей перший том "Віку" я проковтнув, як зголодніла людина добрий обід... Мрія зробитись "русским писателем" одразу розвіялась..." [3, с.146–147].

С.Черкасенко вирішив стати українським письменником і саме з цього часу його лірика пронизана національною патріотичною ідеєю українського відродження, усвідомленням національного виховання в системі освіти.

Яскравим прикладом прагнення С.Черкасенка до національної незалежності, у тому числі в освіті та мистецтві став вірш "Заклик", який показує моральну готовність української нації до самоідентифікації через навчання.

яке мало бути міцним “човном” в океані тогочасного українського культурного затуманення.

Перші строки вірша вказують на те, що першочергове значення в становленні особистості відіграє освіта, яка формує особистість і “кріпкими дошками” обшиває. “Човном” у даному випадку можна вважати українську національну ідею, яку “ми довго лаштували – Була важка, далека путь...”. Не дивлячись на “потайні ж скелі” тогочасного державного ладу, який не сприяв ствердженню української нації, а всіляко її принижував, С.Черкасенко прагнув побачити “чарівні, як сон, країни” і, скоріше за все, це була Європа, до якої він і сам пізніше емігрував, до якої і ми, через більш ніж 100 років прагнемо наблизитись, особливо у сфері освіти. Цей “Заклик” був актуальним для тогочасних українців початку XX століття, актуальний він і зараз тому, що як пише С.Черкасенко:

“Іше у школі, за книжками
Тасмний заклик нам гучав,
І човен кріпкими дошками
Завзято кожен обшивав.

Його ми довго лаштували –
Була важка, далека путь,
Потайні ж скелі не давали
Спокійним сном хоч раз заснуть.

А заклик дужий шохвилини
Ясніш у серці все лунав.
І чарівні, як сон, країни,
В огненних мріях малював.

Нарешті ми – у бурях в морі!
Буруни скачуть, мов чорти,
Неясні стали в небі зорі...
Чи досягнемо ж до мети?...” [4, с.51].

Активна літературна діяльність ввела Спиридона Феодосійовича до кола свідомої української інтелектуальної еліти. Знайомство та спілкування з М.Грушевським, О.Пчілкою, Є.Чикаленком, М.Садовським, Я.Чепігою (Зеленкевичем), Г.Шерстюком, В.Дурдуківським та іншими, давало митцеві нові знання та ідеї, враження, нове розуміння проблем народу, змінювало погляди у професійній сфері, ставало потужним фактором наполегливого впровадження в педагогіку концептуальних засад національної ідеї (Л.Ржепецький [2], Н.Антонєць [3]).

30 травня 1906 р. у Києві відбулись установчі збори створеної Всеукраїнської спілки вчителів і діячів народної освіти. Активними учасниками цієї події були, зокрема, Б.Грінченко, В.Дурдуківський, В.Доманицький, Г.Шерстюк, С.Черкасенко.

На установчих зборах було вироблено проект статуту спілки, обрано голову організації (Б.Грінченка), секретаря (В.Дурдуківського) та представників на третій делегатській з'їзд Всеросійської спілки. Ними стали С.Черкасенко та М.Крупський. Учасники зібрання сформулювали депутатам конкретні завдання серед яких були такі як:

- дати характеристику становища освітньої справи в Україні; повідомити про створення Всеукраїнської спілки вчителів і діячів народної освіти;
- сприяти дотриманню федеративного принципу побудови Всеукраїнської спілки та визначення національних спілок рівноправними чинами цієї організації.

Це була перша помітна поява С.Черкасенка на теренах боротьби української інтелігенції за національну освіту.

Але, на жаль, Всеукраїнська спілка вчителів проіснувала недовго. Під натиском реакції в політичному житті Російської імперії було ліквідовано чимало різних прогресивних громадських організацій серед яких була і Всеукраїнська спілка, але не дивлячись на це, вона увійшла в історію як перша спроба створення масового професійного об'єднання освітян Наддніпрянщини.

Проте, С.Черкасенко не залишився осторонь від проблем освіти й після повного переходу на літературну роботу фактично позбавлений можливості навчати й виховувати дітей, він проловжує відігравати одну з важливих ролей на ниві творення передумов легалізації національної освіти.

Пам'ятаючи про роль рідномовної книги у власному житті, С.Черкасенко бере активну участь у реалізації задуму полтавських учителів на чолі з Г.Шерстюком створити фонд літератури, що сприяв би становленню системи національної освіти.

Результатом цієї співпраці стало заснування видавництва “Український учитель” та журналу “Світло”, що став першим українським на Наддніпрянщині. У цьому часопису в розділі “Хроніки” було опубліковано цикл його статей під загальною назвою “З життя”. Переважну їх більшість було присвячено безправному становищу народних учителів. С.Черкасенко подає свої роздуми з приводу педагогічних поглядів М.Пирогова, Б.Грінченка, розглядає виховне значення творів Т.Шевченка, болючою проблемою для нього було питання про мову викладання, про моральне виховання учнів. Педагог активно переймався долею народних бібліотек і читальень при школах. Крім того, С.Черкасенко стає автором читанки для початкових класів “Рідне слово”, що побачила світ 1912 року.

Трохи пізніше, 1913 року, Я. Чепіга на звернення редакції журналу “Світло” до педагогічної громадськості створив “Проект української школи”, що, як вказує Л.Березівська, став підсумком багаторічних роздумів ученого з приводу створення національної школи.

Основними вимогами до нової української школи в проекті були:

- у створенні школи має брати участь усе українське вчительство;

- школа має бути народною і відповідати інтересам народних мас;
- важливо, щоб освіта була глибоко національною, рідномовною, відповідала душі і розуму народу, його культурному, соціальному та економічному розвитку;
- школу слід будувати на підвалинах, які не порушують прав дитини, вільного й нормального розвитку її фізичних і духовних сил, індивідуальних рис [3, с.91–92].

Проаналізувавши “Проект української школи”, С.Черкасенко повністю підтримував і доповнював та реалізовував його положення у своїй літературній та педагогічній спадщині, а також називав Я.Чепігу одним із перших українських педагогів, хто “поставив питання націоналізації школи на суто науковий ґрунт” [3, с.92].

З 1910 по 1914 роки разом із С.Русовою і Г.Шерстюком Спиридон Черкасенко входить до редакції журналу “Дзвін”. З 1917 по 1918 роки він укладає читанки і букварі для українських шкіл – “Буквар”, “Рідна школа”, “Читанка”, “Найпотрібніші правила правопису”, “Граматика”.

1919 року Міністерство освіти Української Народної Республіки запропонувало С.Черкасенку підготувати підручники для українських шкіл і з цією метою відрядило його до Відня, де він певний час і займався видавничою діяльністю. Проте у Відні С.Черкасенко не знаходить спільної мови з тогочасною українською еміграцією і оселяється в Ужгороді, де педагог працював театральним референтом товариства «Просвіта» і прожив до 1929 року.

Утім, з 1929 року на педагога та письменника С.Черкасенка чекає еміграція та майже повне забуття на Батьківщині.

Літературно-педагогічна та просвітницька спадщина С.Черкасенка – це збірки художніх творів, поезій, сатири, драматургії, літературної критики підручники з педагогіки, публіцистичні нариси, що дозволила ввійти йому в когорту елітних українських письменників та педагогів, діяльність яких стала потужним каталізатором національного самоусвідомлення.

1. Історія України: Курс лекцій: У 2 кн. Кн. 2 – ХХ століття: Навч. посібник / Мельник Л. Г., Верстюк В. Ф., Демченко М. В. та ін. – К.: Либідь, 1992. – 464 с.
2. Ржепецький Л.А. Спиридон Черкасенко: постать у вирі історії. – Миколаїв: Вид-во МФ НАУКМА, 2000. – 60 с.
3. Українська педагогіка в персоналіях: У 2 кн. Кн. 2: Навч. посібник / За ред. О. В. Сухомлинської. – К.: Либідь, 2005. – 552 с.
4. Черкасенко С.Ф. Твори: В 2т. – К.: Дніпро, 1991. Т.1: Поезія. Драматичні твори / Упоряд., автор передм та приміт. О.Мишанич. – 896 с.

There is exposed the idea of the national education like the one of the basic in S.Cherkasenko's pedagogical heritage in the article.

Key words: *idea of the national education. S.Cherkasenko's pedagogical heritage.*

УДК 37.013 (436)

ББК 74.03

Сергій Луканюк

ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ОСВІТИ АВСТРІЇ КІНЦЯ XVIII СТ. – ПОЧАТКУ XX СТ. У КОНТЕКСТІ ІСТОРІЇ ЗАХІДНОЄВРОПЕЙСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ

В статті описано та проаналізовано основні тенденції та особливості становлення та розвитку системи освіти Австрії кін. XVIII ст. – поч. XX ст. Розглянуто історію становлення та розвитку початкової освіти та народних шкіл, при цьому відображено загальну картину щодо середніх, професійних та вищих навчальних закладів імперії.

Ключові слова: *Австро-Угорщина, система освіти, загальний шкільний статут, політична шкільна конституція, імперський закон про народні школи, Марія Терезія, Йосиф II*

“Важлива ознака всієї австрійської історії полягає в тому, що парадигма її розвитку збігається з ритмом світової історії, чого майже не було в історії інших держав”. – зауважує в книзі “Історія Австрії” відомий історик Еріх Цельнер. Австрія сформувалася як одна з наймогутніших та найрозвинутіших держав Європи до середини XVIII ст., чому сприяли насамперед успішні війни, приєднання нових територій, розвиток промисловості та вдале ведення зовнішньої політики. Проте розвиток системи освіти Австрії кінця XVIII ст. як один з факторів для збереження лідируючих позицій на європейському континенті перебував у неналежному стані, порівнюючи з такими країнами як Німеччина, Франція чи Англія. Така ситуація вимагала негайних та невідкладних реформ, насамперед зі сторони держави.

Мета статті полягає в висвітленні та аналізі основних тенденцій та особливостей становлення та розвитку системи освіти Австрії кінця XVIII ст. – початку XX ст. у контексті західноєвропейської педагогічної думки.

У часи правління Марії Терезії (1740–1780 рр.) просвітницькі тенденції були першочерговими заходами щодо розвитку Австрії в цілому, що не в останню чергу проявлялося в діяльності державних установ, політиків, науковців, громад кость та церкви для розбудови всієї системи освіти. Уряд імператриці проголосив про початок нової ери в історії освіти. «Загальний шкільний статут для німецьких нормальних, головних та тривіальних шкіл» (Allgemeine Schulordnung für die deutschen Normal-, Haupt- und Trivialschulen) від 1774 року починався наступними словами: “Виховання молоді є важливим підґрунтям справжнього добробуту всіх націй, що заселяють монархію” [1, с.380]. Цей запроваджений імператрицею Марією Терезією (Kaiserin Maria Theresia) закон стає основою для створення народних шкіл та початком нової епохи в історії розвитку системи освіти Австрії. Попередники імператриці недостатньо цікавилися освітою, у центрі їхньої уваги перебували передусім вищі навчальні заклади, що забезпечували насамперед освітні потреби знаті та міщанства, а молодь широких верств населення, передусім селянства, залишалася осторонь від цього процесу. Управління системою освіти кінця XVIII ст. перебувало повністю в руках церкви, яка намагалася розповсюдити свій вплив також на університети, що перебували в управлінні держави. Слід

зауважити, що вже за часів правління Карла VI (1711–1740 рр.) був забезпечений повний державний вплив на вищі навчальні заклади, але ґрунтовне реформування освіти розпочинається при Марії Терезії, яка визначила, що освіта є прерогативою держави і повинна бути доступною для всього населення. У результаті цих реформ навіть невеличке село повинно було мати власну школу. Одразу після вдалих військових походів та підписання миру зі своїми сусідами Австрія розпочинає реформаторську діяльність в галузі освіти, яку в 1770-х рр. очолюють відомі діячі в цій сфері абат Фельбігер фон Саган (Abt Felbiger von Sagan) та священник Кіндерман [4, с.101]. Розпочав ці зміни придворний радник Фрайгер фон Мартіні, який розробив загальну концепцію розвитку та змін системи освіти в часи правління Марії Терезії. Саме Фельбігер уклав “Загальний шкільний статут” на засадах західноєвропейської моделі розвитку освіти XVIII ст. Наслідком цих реформ став подальший розвиток університетської освіти, що досягла небачених до цього висот, гімназії було повністю реорганізовано, було створено реальні та промислові школи, за короткий час в усій освіті відбулися кардинальні реформи. Найважливішим моментом було те, що не церква, а держава з цього часу починає опікуватися шкільними справами, що відповідало основним принципам абсолютизму. В освіті це відображалося в тому, що заняття набували більш практичного напрямку на відміну від Середньовіччя, де панував формалізм. Незважаючи на ці зміни релігійний вплив залишався достатньо відчутним ще протягом декількох десятиліть.

Саме в час, коли в Австрії було проведено шкільні реформи, у вихованні на перший план виступає новий напрямок, так званий філантропізм (любов до людини), кінцевою метою якого є виховання в душі повного гуманізму, а не практична освіта або ж професійна підготовка. Представники цього напрямку, який повністю відповідав духові Просвітництва, хотіли виховати ідеальних людей філософським шляхом, а не на церковно-релігійній основі. Спадкоємець Марії Терезії кайзер Йосиф II (1780–1790 рр. правління) та його міністр граф Перген не були проти нового методу виховання, оскільки він знайшов неабияку популярність у високоосвічених колах австрійського суспільства [5, с.39–40]. Цей напрямок справив великий вплив на розбудову освіти за часів правління Йосифа II (Joseph II.), який вже на той час принципово ввів обов’язкове відвідування школи та посади окружних шкільних комісарів, які безпосередньо на місцях здійснювали управління освітою. Вчитель був зобов’язаний також слідувати за здоров’ям учнів, тому заборонялися в першу чергу тілесні покарання, за винятком особливих випадків.

Близько 1780 року на основі діяльності Песталоцці виникає новий напрямок, який вбачав основу всієї освіти в домашньому вихованні, а кінцеву ціль – у морально-релігійних поглядах та в розвитку духу для самостійного способу мислення. Відомі особистості Австрії цікавилися поглядами та ідеями Песталоцці. Серед них варто відзначити герцога Леопольда фон Тоскана, вихователем дітей якого був граф Гогенварт, що звернув його увагу на вчення Песталоцці. Після смерті Йосифа II в 1790 році Леопольд II

(Leopold II) стає наступним кайзером і запрошує Гогенварта розробити основні принципи для втілення освітніх реформ у життя. Але швидка смерть нового кайзера в 1792 році звела нанівець його далекоглядні плани [2, с.422].

У 1792 році на трон вступає кайзер Франц I (1792–1835 рр. правління), який не був зацікавлений у подальшому якісному розвитку системи освіти. Його “Політична шкільна конституція” (Politische Schulverfassung) 1805 року поставила перед школою нові завдання, а саме виховувати відданість учнів перед авторитаризмом та тренувати їхню пам’ять [5, с.46]. Такі поняття, як розуміння та душевність, були другорядними в часи правління Франца I (Franz I). Для цього було змінено методику навчання та повторно введено тілесні покарання. Освіта було повністю поставлено на службу поліцейській системі Австрійської держави, яка сформувалася після призначення князя Меттерніха в 1809 році міністром зовнішніх справ та в 1821 році – канцлером [3, с.132]. Очевидно саме діяльність уряду Меттерніха спричинилася до тривалого занепаду системи освіти. Згідно з “Політичною шкільною конституцією” були створені так звані патримоніальні служби. Це були освітянські установи управління найнищого рівня, зовсім не зацікавлені в сприянні розвитку освіти. Тому включно до 1848 року (рік падіння уряду Меттерніха) система насамперед народних шкіл перебувала в жахливому стані. Якщо ситуація в містах була ще задовільною, то в сільській місцевості освіта була жалюгідною. Не вистачало кваліфікованих учителів, зарплата була низькою та ця професія не пропонувала нічого привабливого, тому часто вчителями працювали звільнені солдати чи ремісники. Трішки читати та рахувати, написати своє ім’я, і це було все, що вмів середньостатистичний учень. Слід відмітити, що існували також добре організовані школи на кошти багатих громад або меценатів. При цьому багато чого залежало від духовенства, оскільки вчитель був змушений підробляти в церкві як помічник священика або органіст. Інспекцію шкіл проводили також представники церкви. У цей складний для освіти Австрії час було також і позитивне, як наприклад відкриття в 1805 році кафедри педагогіки в Віденському університеті на чолі з професором педагогіки Мільде.

Середні та вищі навчальні заклади також перебували в не в кращому становищі. Переважно вони виконували виключно функцію щодо професійної підготовки молоді. Тому будь-яка інша діяльність вчителів та викладачів вищих навчальних закладів піддавалася цензурі та переслідуванню зі сторони поліції.

Відчутні зміни в системі освіти Австрії розпочинаються лише після Березневої революції 1848 року, коли було створено конституційний кабінет міністрів, а також міністерство освіти, яке однак у перший рік свого існування не могло бути достатньо дієвим. У червні 1849 року міністром культури та освіти (Kultus- und Bildungsminister) було призначено графа Туна, який ще в 1842 році виступив за вільний розвиток націй. Прикладом та зразком для реформування австрійської освіти було взято систему освіти Німеччини. Його

довіреніми особами та радниками були Бург та Ернер, а також запрошений з Пруссії Боніц для реформування насамперед гімназійної освіти [1, с.459].

Основних реформ зазнали університети, оскільки згідно із старою конституцією вони були прирівняні до простих шкіл. Університети отримали право дійсно займатися науковою діяльністю та вихованням характеру, що призводило до їхньої автономії. Було запроваджено наступні нововведення або дозволено вже існуючі: вільний вибір підручників професорами, реорганізація навчального процесу, відкриття інституту приватних доцентів, нові спрощені правила надання наукового ступеня професора, вільні вибори ректора та ін.

Систему середніх шкіл було змінено завдяки новим положенням про гімназії, які передбачали жорсткіші норми перевірки вчителів та новий, розроблений за пруським взірцем, навчальний план. Ці нововведення вважалися достатньо вдалимими, тому залишилися з деякими змінами аж до початку XX ст. Були відкриті реальні школи (Realschulen), завданням яких була підготовка до вступу до технічних вищих навчальних закладів. Також в 1908 році з'явилися реальні гімназії (Realgymnasien) як універсальний тип середньої школи для вступу в будь-який вищий навчальний заклад.

Народні школи зазнають у цей період найменше змін. Упровадження крайових шкільних установ забезпечило кращий контроль за системою освіти, що, в свою чергу, сприяло масовому відкриттю нових шкіл. При цьому право інспектування шкіл залишилося, згідно із статтею 5 конкордату (договір від 1855 року між Австрією та Папою Римським, який визначав становище та привілеї католицької церкви в країні), за церковними органами, а саме за єпископами. Кардинальні зміни в системі народних шкіл розпочинаються дещо пізніше. Однак уже помічник державного секретаря в березневому уряді 1848 року Фойхтерслебен розробляє план реорганізації загальних шкіл, за яким народні школи стають першою і важливою ланкою всієї системи освіти. Метою проекту було не тільки зростання кількості шкіл, але й також збільшення навчального матеріалу та поліпшення професійної підготовки вчителів. Першими кроками на цьому шляху було удосконалення методів читання, мовних підручників та читанок, а замість суто механічного було запроваджено наочне навчання.

“Імперський закон про народні школи” (Reichsvolksschulgesetz) від 14 травня 1869 року був визначальним у процесі становлення та розвитку системи освіти всієї Австро-Угорщини [2, с.80]. Найважливішим моментом даного закону було те, що право інспектування та управління системою народних шкіл (Volksschulen) повністю належало державі. Першочерговим заходом стало запровадження обов'язкового відвідування школи протягом 8 років, що потребувало негайного відкриття нових шкіл. Заснування нових та облаштування старих шкіл було доручено насамперед місцевим громадам. Також знову були заборонені тілесні покарання учнів.

Для здійснення дієвого контролю за освітою було створено відповідні установи, які повинні були відповідати принципам автономії коронованих

земель імперії та інтересам їхнього населення. Внаслідок чого було створено місцеві шкільні ради (Ortsschulrat) як найнищий шкільний орган, членами якого були представники відповідної громади. Контроль над школами округу здійснювали окружні шкільні ради (Bezirksschulrat), які безпосередньо підпорядковувалися крайовій шкільній раді (Landesschulrat) як найвищому місцевому шкільному органу, на чолі якого стояв намісник краю. Члени цих установ представляли насамперед місцеві політичні об'єднання, учительські колективи та церковні установи. За безпосередню інспекцію шкіл відповідали шкільні інспектори (Schulinspektoren). Їх приймала на роботу центральна влада з числа висококваліфікованих вчителів.

Щодо облаштування шкіл були прийняті певні приписи, які були обов'язковими до виконання та відповідали педагогічним та гігієнічним вимогам, а саме: школа повинна знаходитися в належному приміщенні, мати достатню кількість методичної літератури для вчителів та навчальних підручників для учнів. У 1883 році створено міщанські школи (Bürgerschulen) як новий тип народних шкіл, які представляли собою середні школи для загальної освіти і були передбачені для тих, хто не мав наміру після закінчення школи вступати до вищого навчального закладу.

Цей закон також визначав основним завданням народної школи морально-релігійне виховання молоді, що надавало заняттю з релігії особливого статусу. Це означало, що урок з релігії повинен був проводитися за будь-яких умов, навіть вчителем, якщо представника духовенства в цій громаді не було. Матеріальне становище вчителів зазнало позитивних змін, а саме розміри зарплатні були врегульовані та підвищені, було введено пенсійне забезпечення вчителів. Для професійної підготовки було відкрито численні навчальні заклади для вчителів, де вони з допомогою наукових досягнень у сфері педагогіки та практики вивчали нові методи викладання.

Уся ця парадигма кардинальних змін у системі народної школи стала можливою тільки за правління кайзера Франца Йосифа I. (1848/1867-1916 рр. правління), незважаючи на те, що ці реформи тривалий час мали велику кількість противників, в основному серед представників церкви та дворянства. Церква приписувала собі створення народних шкіл та першочергове право управління ними, що мало місце ще із Середньовіччя. Така ситуація з деякими змінами збереглася до Березневої революції 1848 року, після чого контроль над системою освіти перейшов у руки держави [5, с.96].

Деяке невдоволення спостерігалось також серед населення, особливо серед сільського. Воно було насамперед невдоволене тим, що діти повинні відвідувати школу до 14-річного віку, себто згідно з новим законом обов'язкове відвідування школи тривало 8 років. Це було пов'язане з тим, що діти повинні були допомагати в домашньому господарстві вже з раннього віку. З цього питання з часом було знайдено певний консенсус, і на практиці сільська молодь відвідувала школу протягом 6–7 років.

Інша причина негативного ставлення до нового закону про народні школи полягала в фінансових витратах, які повинні були нести громади,

насамперед щодо будівництва нових приміщень для школи. Варто зазначити, що зі сторони центральної та крайової влади також надходила допомога. Тому завдяки всім цим заходам майже всюди було збудовано нові школи, вчителі почали отримувати відповідну зарплатню.

Про позитивні тенденції в розвитку освіти Австро-Угорщини найкраще свідчать наступні дані. У 1845 році кількість нормальних шкіл в цілій імперії складала 6000 і лише 46% дітей шкільного віку регулярно відвідували школу. На початку XX ст. лише в австрійській частині монархії було близько 21 100 народних та міських шкіл, у тому числі також приватні школи, в яких працювало 83 100 вчителів та навчалось 3,7 млн. учнів. Це означало, що з 1 тис. дітей шкільного віку 911 були учнями державних шкіл. Ця середньостатистична кількість збільшувалася в німецьких коронних землях та Богемії до 970–990 учнів. Дещо гірша ситуація спостерігалася в Далмації, Істрії, Галичині та Буковині, де на освіту використовувалася 1 крона в розрахунку на одного жителя краю, порівняно з 4–5 кронами в інших частинах монархії. Кількість неграмотного населення на території цих земель становила в процентному відношенні близько 70%, тоді як у всій Австрії 20%. Для професійної підготовки вчителів було відкрито чимало освітніх закладів у різних частинах імперії [2, с.115–116].

Варто також відмітити, що було введено в шкільну програму заняття з фізкультури та закладено шкільні сади. Раніше фізична підготовка не відіграла жодної ролі в освіті (за винятком військових навчальних закладів), хоча на її важливість вказував свого часу ще Песталоцці. Заняття з фізкультури повинні були стати певною противагою, оскільки були поставлені вищі вимоги до розумової працездатності молоді. Перші ж сади при школах були відкриті ще до революційних подій 1848 року. Для цього було видано різного роду рекомендації щодо викладання на заняттях основ ведення сільського господарства, садівництва та бджільництва.

Система середньої та вищої освіти Австро-Угорщини на початку XX ст. досягла в своєму розвитку також певних вершин успіху. Німецькі середні школи Австрії вважалися на той час зразковими. У 1908 році існувала 221 гімназія або реальна гімназія та 117 реальних шкіл з 7200 вчителями та 112 000 учнів. Великим досягненням була значна кількість державних професійних шкіл, серед них: 22 торгові академії, 240 торгових шкіл, 25 вищих ремісничих професійних шкіл, 1200 ремісничих шкіл підвищення кваліфікації, 180 сільськогосподарських та 800 жіночих (ручна робота) шкіл та близько 1300 інших навчальних закладів даного типу. У торгових школах навчалось 30 000 учнів та працювало 1800 вчителів, у ремісничих – відповідно 125 000 та 8000. Збільшилася також і кількість університетів, а саме до восьми в 1883 році, в яких працювало 1600 професорів та навчалось 18 000 студентів. Найвідомішими були університети в Відні (заснований в 1365 році) та Празі [2, с.370–371].

Це дослідження та його джерельна база дає нам підставу зробити наступні висновки: кінець XVIII ст. в Австрії характеризується позитивним

розвитком в системі освіти, який розпочинається дещо пізніше ніж в інших високо розвинутих на той час країнах Європи; з середини XIX ст. бере початок якісно новий етап розвитку шкільної інфраструктури; надання кращої освіти широким верствам населення імперії сприяло загальному розвитку економічних відносин та дозволяло витримати конкуренцію зі сторони інших держав; організація державних освітніх установ забезпечувала врахування інтересів усього суспільства, оскільки в цих органах влади були різні соціальні групи: вчителі представляли педагогічні інтереси, духовенство релігійні, парламентарі – фінансові та суспільні; церква, насамперед католицька, поступово втрачає з XIX ст. важелі свого впливу на розвиток та контроль початкової, середньої та вищої освіти Австрії.

1. Engelbrecht H. Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs. Band 3. Von der frühen Aufklärung bis zum Vormärz. – Wien: Österreichischer Bundesverlag, 1984. – 552 S.
2. Engelbrecht H. Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs. Band 4. Von 1848 bis zum Ende der Monarchie. – Wien: Österreichischer Bundesverlag, 1986 – 644 S.
3. Golczewski F. Geschichte der Ukraine. – Göttingen: Vandenhoech & Ruprecht, 1993 – S.126–144
4. Österreichische Bildungs- und Schulgeschichte von der Aufklärung bis zum Liberalismus. Eisenstadt: Selbstverlag des Instituts für österreichische Kulturgeschichte, 1974. – 166 S.
5. Schleip J., Seel H. Die Entwicklung des österreichischen Schulwesens von 1750–1939. Graz: Leykam Verlag, 1987. – 132 S.

In the article are described and analyzed main tendencies and peculiarities of formation and development of the Austrian system of education at the end of the XVIII and at the beginning of the XX century. The article deals with the history of formation and development of primary education and the folk schools taking into account general picture of secondary, professional schools and higher education establishment of empire.

Key words: Austrian-Hungarian Empire, system of education, general school statute, political school constitution, the imperial law about folk schools, Maria Therese, Josef II

УДК 37.032:379.85

ББК 74.200.24

Світлана Оришко

ТУРИСТСЬКО-КРАЄЗНАВЧА ДІЯЛЬНІСТЬ У ПРАКТИЦІ СВІТОВОЇ І ВІТЧИЗНЯНОЇ ОСВІТИ І ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУЦИ

У статті порушено актуальні проблеми аналізу уявлень про цілі, зміст, форми і методи шкільного туризму і краєзнавства на різних історичних етапах розвитку педагогіки в Україні та інших країнах.

Авторка здійснює широкий методологічний аналіз об'єктивних і суб'єктивних чинників, які зумовлювали процес становлення і розвитку туристсько-краєзнавчої діяльності в історико-педагогічній ретроспективі.

Ключові слова: туристсько-краєзнавча діяльність; учнівська молодь.

Дослідниками виявлено, що туристська діяльність на протязі всього періоду розвитку суспільства ініціювалась існуючими у людей потребами до пізнання нового, спілкування з природою, тягою до пригод. До мотивів, які формують потребу у туризмі, на думку Я.Гезгали, необхідно також віднести міграцію і мотив пошуку засобів до існування. Відносить він до них і рекреаційні потреби [3, с.8–32].

Передумови для становлення і розвитку туристсько-красназавчої діяльності як засобу навчання і виховання особистості, а також розвитку дитячо-підліткового колективу в умовах школи формувались на протязі останніх століть починаючи з епохи Відродження (XV–XVI). Особливий вклад в обґрунтування значущості походів у вихованні молоді внесли педагоги того часу Х.Вівес, М.Монтень, Еразм Роттердамський, які вважали багатоденні походи цінним засобом формування у молодих людей фізичних, моральних і вольових якостей. Елементи туризму, екскурсій, красназавчої діяльності з успіхом використовувались в практиці роботи окремих педагогів і виховних закладів. Так, видатний педагог епохи Відродження Вітторіно да Фельтре у створеній ним школі у Мантуї (1425 р.) ввів у практику шкільних занять походи та різні вправи. Його учні здійснювали багатоденні походи у передгір'ях Альп.

Пізніше Ж.-Ж.Руссо і Г.Меллі розширили уяву про необхідність туризму як засобу зміцнення здоров'я учнів. У трактаті “Про необхідність пізнання природи і прагнення до вироблення норм природної поведінки” вони розкрили роль і значення походів у формуванні особистості молодої людини.

К.Ушинський, С.Френч також неодноразово підкреслювали значення пізнання рідного краю активними способами в екскурсіях і подорожах, систематично використовували цей вид освітньої і оздоровчої діяльності у педагогічній практиці. Підкріплюючи свої теоретичні розмірковування про виховне значення туризму К.Ушинський писав: “Назвіть мене варваром у педагогіці, але я виніс із вражень мого життя глибоке переконання про те, що чудовий ландшафт має такий величезний виховний вплив на розвиток молодої душі, з яким важко суперничати впливові будь-якого педагога, що день, проведений дитиною серед дерев і полів, ... вартує багатьох тижнів, проведених у школі” [9, с.52].

У 60–70-х роках ХІХ століття туризм набуває рис суспільного явища. У країнах Західної Європи почали створювати союзи любителів подорожей. Саме з цього часу почали використовувати термін “туризм”, який має своєю основою французьке слово “toir” – екскурсія або подорож. У кінці ХІХ століття з'являються туристські клуби і секції. У 1895 році в Російській імперії було створено Російське товариство туристів (РТТ), яке культивувало в основному водний, велосипедний і гірський туризм для любителів подорожей. Одним із напрямів діяльності РТТ була пропаганда подорожей з дітьми і молоддю, але походи не були пов'язані тодішньою системою шкільної освіти. Подорожі для школярів проводили інструктори товариства.

Одним із напрямків формування дитячо-юнацького туризму став рух скаутів. Організований на початку ХХ століття в Англії і широко поширений у багатьох країнах Європи, в тому числі і в Російській імперії, дитячий скаутський рух почав активно використовувати подорожі, походи та екскурсії по рідному краю.

РТТ і туристські клуби в Росії та Україні розробляли маршрути походів, у тому числі і для дитячих груп, прокладали туристські траси, визначали критерії оцінки їх складності для створення спеціальної туристської кваліфікації. Поступово, по мірі нагромадження досвіду розробляються і встановлюються єдині правила проходження маршрутів. С.Покровським та П.Лесгафтом робляться спроби наукового обґрунтування туризму як засобу військово-прикладної фізичної підготовки. Створюються передумови розробки методики передлохідної підготовки, організаційні форми проведення занять.

У системі освіти для ознайомлення дітей з природними та історичними пам'ятками деякими школами почала використовуватися практика організації “шкільних”, “учбових” екскурсій. Міністерство народної освіти дозволило проводити педагогам як короткотермінові, так і довго триваючі екскурсії, а для координації зусиль середніх шкіл у цьому напрямку при Московській учбовій окрузі була створена “Комісія по організації екскурсій учнів”. Розробкою екскурсійних маршрутів і екскурсійних об'єктів, у тому числі і для відвідування групами школярів, займалась комісія по освітнім екскурсіям РТТ.

У радянський період туризм набув масштабів і ознак громадського руху. У перші десятиріччя існування радянської влади практика використання туризму і красназавства у школах відповідала потребам суспільства – сприяти фізичному загартовуванню та підготовці молоді до праці. Школи використовували туристські “вилазки” (походи на 1–3 дні) і “кочівки” (багатоденні походи) на природу, походи для допомоги працівникам села, особливо під час збору врожаю, походи для збору лікувальних трав. Вся туристсько-красназавча діяльність носила чітко виражений громадсько-корисний характер.

На розвиток туристсько-красназавчої діяльності в школі свій вплив мали різні чинники, в тому числі й існуючі у 20-х роках минулого сторіччя науково-методичні підходи до обґрунтування системи фізичного виховання і загартовування школярів.

У 30-і роки продовжувався розвиток туристсько-красназавчого руху, з'являлися нові напрями туристської діяльності, удосконалювалися її форми і методи. Зокрема, В.Антонов-Саратовський, у монографії “Бесіди про туризм”, яка була видана у 1933 році констатує, що “існуючі види туризму мають різноваріантний характер в залежності від поставленої мети, способу пересування, регіону, кількості і якісного складу учасників тур груп, а також від методу організації” [1, с.120]. Найбільш загальними цілями туристських подорожей автор вважав *освітні, суспільно-політичні, військово-прикладні і науково-дослідницькі* [1, с.120].

Починаючи з 30-х років, розвиток шкільного туризму і краєзнавства став залежати від розвитку профільних позашкільних закладів – дитячих екскурсійних станцій і громадського туристсько-краєзнавчого руху дорослих. Так, наприклад, в середині 30-х років Товариство пролетарського туризму і екскурсій (ТПТЕ) вважало своїм обов'язком активно впливати на розвиток шкільного туризму, створюючи у школах групи юних друзів ТПТЕ. Ці групи створювалися на добровільних засадах, як правила із учнів паралельних класів, і перебували під керівництвом органів учнівського самоврядування і спеціально закріпленого за цією ділянкою роботи педагога.

У чітко виписаних положеннях про гуртки юних друзів ТПТЕ були передбачені їх завдання, зміст роботи, структура гуртка, права і обов'язки членів. Методичну допомогу цим дитячим об'єднанням надавали первинні ланки ТПТЕ і дитячі екскурсійно-туристські станції. Специфіка туристсько-краєзнавчої роботи із школярами у довоєнний час полягала у яскраво вираженому військово-патріотичному характері та використанні туристських форм роботи для боротьби з безпритульністю.

У післявоєнні роки, коли на перший план було висунуте завдання по відновленню підірваного війною здоров'я суспільства, туристські походи із школярами в основному проводились з оздоровчими цілями і по місцях недавніх боїв.

У 50–60-х роках в Росії і в Україні започатковується краєзнавчий принцип викладання учбових дисциплін. Зокрема, П.Іванов відзначав, що “краєзнавчий матеріал виступає у навчанні у формі наочності, у формі конкретних прикладів, він сприяє активізації мислення учнів, допомагає кращому усвідомленню суті теоретичних положень і зв'язку їх з життям, з практикою, тобто робить їх більш доступними для розуміння і засвоєння” [4, с.29]. Використанню форм і методів туристсько-краєзнавчої діяльності у викладанні ряду учбових дисциплін у школі присвятили свої дослідження Е.Беккер (література); А.Климова, С.Меджидов, М.Ніколаєва (географія); М.Кузін, О.Тімофєєва (історія) та інші. На думку дослідника І.Безкоровайного, “використання на уроках краєзнавчого матеріалу, сприяє активізації сприйняття, викликає інтерес до уроку, покращує логічне мислення учнів, підвищує міру їхньої самостійності в процесі нагромадження нових знань, сприяє формуванню в них нових понять” [2, с.272].

У 50–60-і роки розвиваються масові форми шкільного туризму і краєзнавства: польові табори, походи до лікарських трав, тематичні походи, історико-краєзнавчі походи, походи по місцях революційної, бойової і трудової слави. Друкується велика кількість практично-орієнтованої літератури по туристській роботі в школі. У 60-і роки з метою об'єднання туристсько-краєзнавчого руху організується Всесоюзний похід дорогою слави батьків.

Важливу роль у піднесенні масовості туристського руху, в тому числі і у школах, і формалізації мети військово-прикладного виховання засобами ту-

ризму відіграло включення у 1972 році туристських походів у Всесоюзний фізкультурний комплекс “Готовий до праці та оборони СРСР”.

Як наслідок у школах туризм набуває по суті масового характеру. У 1972 році була започаткована всесоюзна туристсько-краєзнавча експедиція школярів “Моя Батьківщина – СРСР”. Вона передбачала створення у кожній школі експедиційних загонів, які проводили роботу по заздалегідь визначеним напрямкам. Проте школа, як це засвідчують історико-педагогічні матеріали, завжди використовувала тільки ті форми і методи туристсько-краєзнавчої діяльності, які відповідали цілям освіти, традиціям учбового закладу і можливостям педагогічних колективів. Тому експедиційні заводи, задумані як низові організаційні структури експедиції, у школах не прижилися, так по суті були протиставлені традиційним для школи дитячим первинним колективам – класам, гурткам, клубам. Разом з тим, в окремих містах як Росії, так і України, спеціалісти з туризму все ж трансформували традиційні туристські гуртки і клуби в експедиційні заводи, які стали складовою частиною позашкільних організаційних форм туристсько-краєзнавчої діяльності.

Відображенням нового етапу у розвитку шкільного туризму стали міські і районні злети-походи по паралелям класів. Це була зовсім нова форма туристсько-краєзнавчої діяльності, ініційована спеціалістами профільних позашкільних закладів – педагогами з високою спортивно-туристською кваліфікацією. У результаті їхнього багаторічного, традиційного використання, був нагромаджений великий методичний матеріал, апробовані оптимальні організаційні структури, які дозволяли кваліфіковано досягати поставлених цілей.

Перевага нової форми туристсько-краєзнавчої діяльності полягала у тому, що з допомогою професійних співробітників позашкільних закладів, організаторів злетів, забезпечувалась достатньо висока якість туристських походів, змагань, якого просто неможливо досягти педагогам із шкіл. Для кожної паралелі класів планувався свій маршрут, свій учбовий зміст. Крім цього, система злетів передбачала використання не стаціонарної поляни для туристських змагань, а організацію походу-змагання, тобто пропаганду в школах активних методів туристсько-краєзнавчої діяльності, які в комплексі вирішували як освітні, так і оздоровчі завдання. Тому ці туристські заходи отримала у практиків назву злети-походи.

На підставі архівних матеріалів відомо, що як правилами командами-учасниками у них ставали класні колективи. Саме опора на первинні класні колективи і була передбачена програмою злетів, висока оцінка роботи цих колективів приводила до піднесення туристсько-краєзнавчого руху у школах. Учасниками районних злетів ставали однієвкові групи – паралелі класів. Починаючи з 4 класу і до закінчення школи клас проходив програму туристської підготовки (від найпростіших вмінь до елементарної техніки і тактики не лише літніх, але й зимових маршрутів).

У ході дослідження було виявлено, що злети були достатньо економічними, так як суддівство змагань в основному забезпечувалось старшокласни-

ками, які пройшли навчання за спеціальними програмами і володіли у достатній мірі суддівською кваліфікацією.

У 80–90-і роки спостерігалася тенденція до спеціалізації туристсько-краєзнавчої діяльності. Це привело до появи чемпіонатів по техніці пішого, водного, гірського туризму, по туристському багатоборству. Поряд з тим, починаючи з другої половини 90-х років спостерігається тенденція до зниження як інтересу, так і інтенсивності туристсько-краєзнавчої роботи в школі, особливо масового туризму класів, зменшення кількості шкільних туристських злетів-змагань. Поруч із соціальними причинами, слід назвати і перехід профільних закладів додаткової освіти від функцій організації масових туристських заходів із школярами до розвитку туристських об'єднань учнів, тобто до виключно гурткової роботи.

На підставі проведеного ретроспективного аналізу можна зробити висновок про вплив на розвиток дитячо-юнацького туризму і краєзнавства двох суспільних інститутів: туристсько-краєзнавчого руху (самодіяльного туризму) і використання туризму та краєзнавства у якості складової частини учбового процесу в школі. На підставі цього можна зробити висновок про те, що і поняття туристсько-краєзнавчої діяльності формувалось також під впливом розвитку самодіяльного туризму і системи використання туризму і краєзнавства у викладанні ряду учбових дисциплін. Отже, виникає потреба розглядати туристські подорожі учнів як складову частину самодіяльного туризму.

У результаті проведеного дослідження ми дійшли висновку, що за ступенем організованості туризм можна розділити на неорганізований і організований. Останній, в свою чергу, за віковою ознакою поділяють на юнацький, молодіжний і дорослий туризм. За видами, в основі класифікації яких лежить спосіб пересування, самодіяльний туризм поділяють на піший, водний, гірський, лижний, велосипедний, автотуризм, парусний і комбінований. На підставі зазначених підходів класифікації самодіяльного туризму дитячо-юнацький туризм і краєзнавство складають окремий вид. До особливостей шкільного туризму слід віднести його пізнавальний, краєзнавчий характер. Дитячо-юнацький туризм вирішує комплекс пізнавальних, виховних, спортивно-оздоровчих і комунікативних завдань.

На підставі вивчення архівних джерел виявлено, що починаючи з кінця 80-х років XX сторіччя термін “туристсько-краєзнавча діяльність”, підкреслює нерозривний зв'язок цих видів діяльності, особливо ж це стосується практики шкільного туризму і краєзнавчої роботи. “Туризм” і “краєзнавство” за своїм змістом, представленим як сукупність схожих властивостей – сумісні поняття. Їхнє поєднання зумовлюється потенційною можливістю взаємної корисності у досягненні специфічних цілей як туризму, так і краєзнавства. Туризм у більшій мірі сприяє пізнавальному і дослідницькому характеру краєзнавства, а краєзнавство звертається до туризму як до однієї з досить популярних і педагогічно цінних форм дозвіллевої і водночас пізнавальної діяльності. Таким чином, між краєзнавством і туризмом є повний практичний

контакт і єдність цілей, при яких, в умовах пізнання місцевого краю, туристи в ході своєї діяльності реалізують краєзнавчу функцію, а краєзнавці відповідно туристсько-оздоровчу і розвиваючу функції. Незважаючи на те, що “туризм” і “краєзнавство” є незалежними один від одного поняттями, їхнє поєднання в одній, комплексного характеру, діяльності дозволяє виділити спільні завдання, які вирішуються в ході туристсько-краєзнавчої діяльності. До них науковці відносять: *оздоровчі, спортивні, пізнавальні, комунікативні та виховні* завдання. “Шкільне краєзнавство можна визначити як доступне і посилене для учнів, всебічне і різностороннє по формі і методам пізнання місцевого краю: його природи, економіки і культури, його минулого і перспектив розвитку, що здійснюється в процесі учбової і позашкільної роботи ... при активній участі вчителів” [5, с.172].

Сутнісна характеристика туристсько-краєзнавчої діяльності, яка виявлена нами в ході ретроспективного аналізу, – це її реалізація у природному середовищі у формах, що дозволяють досягати всього комплексу цілей зазначеної діяльності (пізнання, оздоровлення, розвитку та ін.). Для досягнення освітньо-оздоровчих цілей у школі можуть бути використані елементи окремих видів спортивно-оздоровчого (самодіяльного) туризму, краєзнавчого пошуку, орієнтації на досягнення нового, але лише в тому випадку, якщо відбувається навчання школярів навикам польового побуту, життєзабезпечення у природному середовищі і використовуються активні способи пересування, то ці форми і методи можуть цілком обґрунтовано бути віднесені до туристсько-краєзнавчих.

На підставі проведеного ретроспективного аналізу, під *туристсько-краєзнавчою діяльністю школярів* ми розуміємо спільну діяльність педагогічного і учнівського колективів, спрямовану на вирішення комплексу освітніх і оздоровчих завдань, яка реалізується у природному середовищі у формах прогулянок, екскурсій, походів, злетів-змагань і польових таборів. У даному дослідженні ми використовуємо терміни “шкільний туризм і краєзнавство” і “дитячо-юнацький туризм і краєзнавство” як синоніми поняттю “туристсько-краєзнавча діяльність школярів”.

На підставі ретроспективного аналізу, проведеного з метою виявлення суті поняття “туристсько-краєзнавча діяльність школярів” можна зробити такі висновки:

Туристсько-краєзнавча діяльність є структурною частиною самодіяльного туризму – унікального вітчизняного туристсько-краєзнавчого руху. У системі освіти шкільний туризм і краєзнавство використовуються як засіб вирішення пізнавальних, виховних, оздоровчих завдань і як форму організації змістовного дозвілля підлітків і учнівської молоді.

Таким чином, вікові потреби і можливості школярів, а також застосування форм діяльності, які сприяють вирішенню освітніх і пізнавальних завдань, наповнили поняття туризм новими властивостями і ознаками. Сутність поняття туристсько-краєзнавча діяльність школярів складалася під впливом розвитку цілей системи освіти. На підставі історичних фактів правомірно

говорити про тенденції впливу цілей освіти на формування поняття “шкільний туризм і краєзнавство” на різних етапах розвитку освіти і суспільства.

1. Антонов-Саратовский В.П. Беседы о туризме. – М.: ОГИЗ, 1933. – С.120.
2. Бескоровайный И.И. Школьное краеведение как средство повышения качества знаний учащихся: Дисс. ... д-ра пед. наук. – М., 1961. – 381 с.
3. Гезгала Я. Туризм в народном хозяйстве. – М.: Прогресс, 1974. – С.8-32
4. Иванов П.В. Педагогические основы школьного краеведения. – Петрозаводск, 1985. – С.29.
5. Иванов П.В. Краеведение в системе учебной и воспитательной работы средней общеобразовательной школы: Дисс. ... д-ра пед. наук. – Петрозаводск, 1987. – 365 с.
6. Колотуха О.В. Дитячо-юнацький туризм в Україні як територіальна соціально-економічна система: проблеми та перспективи розвитку: Автореф.... канд. геогр. наук. – К., 1999. – 24 с.
7. Кошолоп О.Ф. Громадянське виховання старшокласників у процесі історико-краєзнавчої діяльності: Дис. ... канд. пед. наук. – Вінниця, 2005. – 189 с.
8. Рут, Єжи. Шкільний туризм і рекреація. – Івано-Франківськ: Місто НВ, 2004. – 162 с.
9. Ушинский К.Д. Собр. соч., т.2. – М.-Л., 1952. – С.52.

This article deals with the notion of objects, content and forms of the school tourism on the different historical levels of the development of pedagogies.

Key words: school tourism, historical levels of the development of pedagogies.

УДК 373.3:373

ББК 74.24 (4 Укр) 731.10

Мирослава Сахній

ЗМІСТ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В ЗЕМСЬКИХ ШКОЛАХ УКРАЇНИ (КІНЕЦЬ XIX – ПОЧАТОК XX СТ.)

У статті розглянуто змістовий компонент процесу навчання в земській початковій школі, що функціонувала наприкінці XIX – на початку XX ст. Описано методіку початкового навчання, проаналізовано навчальні програми земських шкіл.

Показано боротьбу земської громадськості за підвищення статусу земської школи.

Ключові слова: земство, земська початкова школа, зміст освіти.

У Державній національній програмі “Освіта” (Україна XXI ст.) підкреслюється, що визначальною складовою реформування освіти в Україні є оновлення змісту освіти, що передбачає приведення його у відповідність з сучасними потребами особи і суспільства в органічному поєднанні з національною історією і народними традиціями. Це зумовлює потребу переосмислення історико-педагогічного досвіду та ліквідації “білих плям” в історії української педагогіки.

Важливу роль у розвитку народної освіти в Україні відіграли земства – органи місцевого самоврядування, що діяли відповідно до статуту від 1 січня 1864 р. Як свідчить аналіз джерельної бази, незважаючи на те, що земства провадили різносторонню просвітню діяльність і створили цілу систему різних типів навчальних закладів, все ж “тем центром, на якому сосредоточивалась главная земская работа по народному образованию, и который

Сахній Мирослава. Зміст початкової освіти в земських школах України...

являлся основной лабораторией, где вырабатывалась и развивалась вся совокупность этой работы”, на думку В.Чарнолуського, була початкова народна школа [8, с.62].

Значна заслуга в розбудові земських шкіл належить видатному педагогу і громадському діячу Олександрійського повіту Катеринославської губернії Миколі Олександровичу Корфу.

М.Корф ініціював створення недорогої 3-річної малокомплектної (з одним учителем на всі три класи) сільської народної школи у Олександрівському повіті, яка згодом зайняла належне місце в системі початкової освіти. Як свідчить передова педагогічна громадськість, не дивлячись на вкрай важкі умови становлення “в лице земской школы страна получила такой жизненный тип учебного заведения, который <...> должен быть поставлен едва ли не на первое место в истории всего пореформенного образовательного дела” [8, с.93].

Зауважимо, що назва “земські школи” не влаштувала міністерських чиновників, тому офіційно ці школи називалися описово “Початкові народні училища в губерніях, на які розповсюджується дія Положення про земські установи” [5, с.17].

Метою земських шкіл, згідно “Інструкції...” було виховання особистості, тому школи давали загальне початкове навчання, необхідне кожній людині [2, с.82].

Земські школи функціонували на кошти земств, тому передбачали безкоштовне навчання для осіб обох статей, різних станів та віросповідання. Причому діти віком від 9 років мали відвідувати навчання вранці, а дорослі (від 16 років) – ввечері або в святкові дні чи неділю протягом року. Дітей до 9 років приймали до закладу тільки у випадку їх виняткового розвитку.

Слід зауважити, що організація навчання в земських школах в окремих моментах нагадувала класно-урочну систему. Насамперед, тривалість уроку хоч і не визначалася чітко як 45 хв., але вказувалося, що “урок продовжується не более часа”. Також після кожного заняття передбачалася перерва на 10 хв. Навчання кожного року починалося не пізніше 1 жовтня і закінчувалося “до наступлення покоса”, тобто до липня, що свідчить про те, що орієнтовно діти вчилися 9 місяців. В школі чітко прослідковувався поділ на три відділи, причому “ученики одновременно поступившие в школу, обладая, приблизительно, равными познаниями, должны образовать одно отделение”, що свідчить про вікову диференціацію учнів в процесі навчання. До викладання в першому, молодшому відділі, згідно вказівок “Русской начальной школы” М.Корфа, залучалися учні старшого, третього відділу, які працювали під наглядом вчителя. Всі зусилля вчителя мали спрямовуватися на те, щоб учні кожного відділу були “по возможности, равносильны”, тобто повноцінно здобували знання, засвоюючи навчальну програму. З метою повторення і закріплення пройденого протягом року матеріалу, вчителі земських шкіл навіть влітку організували для дітей кожного святкового та недільного дня 2-год. заняття [2, с.90–92].

Вчителі в земських школах були настроєні прогресивно: застосовували звуковий метод навчання грамоти, вводили в практику нові педагогічні прийоми, відмовилися від безглузкого зазубрювання і будували роботу на “сознательном изучении, на внимательном отношении к личности ребенка”, заняття провадили за кращими підручниками (“Родное слово” та “Детский мир” К.Ушинського, “Азбука” і книги для читання Л.Толстого, “Мир в рассказах для детей” В.Вахтерева, “Буквар” Д.Гихомирова, “Грамматика” Б.Грінченка, “Буквар” та книга для читання “Зернышко” Т.Лубенця, “Руководство по обучению грамоте по звуковому способу”, “Наш друг” М.Корфа та ін.) [8, с.89; 7, с.268].

Зокрема, методикою початкового навчання, яку описав М.Корф у “Руководстві...” керувалися в земських школах, що дозволяло швидше навчити селянських дітей грамоті, керуючись не механічним зазубрюванням, а принципами наочності, послідовності, концентричності, ґрунтовності, індивідуального підходу, активності та свідомості. Про його переваги перед буквоскладовим, який на той час практикувався в освіті, педагог писав: “Я вам укажу, як за два місяці, а не роки навчити неграмотного читанню і письму <...> Учень треба показувати букви зовсім не так, як вони говоряться, вимовляються, чується, звучать у словах” [4, с.3–4].

Велику увагу в земських школах приділяли дисципліні. Так, вчитель був зобов'язаний вести щоденний журнал відвідування. Якщо учень пропустив 7 навчальних днів протягом місяця без поважної причини, зазначалося в інструкції, – він “по определению попечителя школы, лишается права на дальнейшее посещение школы в течении текущего учебного года” [2, с.94]. Чільне місце в земських школах відводилося і культурі поведінки учнів. Зауважимо, що інструкція зобов'язувала вчителів постійно звертати увагу на тишину і порядок в класі, зразковість зошитів, охайність вихованців тощо.

Розмах діяльності деяких земських установ певною мірою стимулював розробку Міністерством народної освіти шкільних програм. Слід зауважити, що до початку 90-х р. XIX ст. тривав стан урядової невизначеності у програмному забезпеченні початкових шкіл. Згідно з Положенням про початкові училища 1874 р. впродовж навчання в земській школі учні вивчали Закон Божий, російське читання і письмо; слов'янське читання; арифметику; церковний спів.

Водночас земства намагалися розширити зміст початкового навчання. Так, випускник земської школи Борзенського повіту (Чернігівська губернія) мав знати свої права і обов'язки по відношенню до держави, земства і сільської общини. Тільки після того, як вихованець давав позитивну відповідь на всі запропоновані з наведеної програми питання, він отримував від училищної ради свідоцтво про закінчення навчання в народній школі. В подарунок до свідоцтва видавалася книга, яка “по содержанию своему, могла бы ему служить для справок различным отраслям знаний” [2, с.96–97].

Усвідомлюючи, що популярність школи в народі залежить тільки від “уміння вчительського персоналу поселити в селян довір'я до школи і її

представників” деякі земства організовували прозорий графік навчання. Так, у Бахмутському повіті, йдучи назустріч селянам, під час польових робіт навчання в земській школі не переривалося, а учнів по черзі відпускали на час, узгоджений заздалегідь вчителями з батькам дітей” [10, 8 зв.].

Таким чином, втрачаючи контроль над початковою народною освітою, яка чимраз більше завойовувала прихильність у народі, міністерство затверджує “Зразкові програми предметів, викладаємих в початкових народних училищах міністерства народної освіти” (1897 р.) [6, с.100].

Згідно Положення 1874 р. та Зразкової програми 1897 р. зміст навчального курсу строго не обмежувався, натомість допускалось “неопределенное расширение – по крайней мере, в том, что касается продолжительности и внутреннего содержания отдельных предметов учебного курса” [8, с.90]. Тобто, нові дисципліни вводили до навчального плану початкової школи не дозволялось, хоча загальні відомості з історії, географії чи природознавства “не только могут, но и должны быть сообщаемы ученикам, попутно, при объяснительном чтении статей исторического, географического и естественно-исторического содержания” [8, с.91].

Отож, після закінчення земської школи учні мали:

1. Із Закону Божого знати: всі повсякденні молитви і заповіді з поясненням; головні події із священної історії старого та нового завіту; головні частини богослужіння; дванадцять свят та вміти свідомо читати Євангеліє слов'янською мовою (частина розповідна).

2. З російського читання вміти: читати правильно, вільно, свідомо і виразно будь-яку книгу (відповідно до віку) та рукопис; з письма: чітко писати під диктовку без грубих орфографічних помилок; самостійно описувати знайомі предмети та явища природи, а також складати листи, заяви та ін. документи.

3. З арифметики знати чотири дії над цілими числами і дробами та вміти: обчислювати усно, письмово і на рахівницях; практично вимірювати землю.

4. З книги для читання Дитячий світ і друг знати: головні події з історії Росії; місцеву географію детально і коротко Російської імперії та вміти пояснити всі основні явища природи, будову людини, тварини, птахів, риб, рослин [2, с.96].

Уроки музики були обов'язковими для земських шкіл, оскільки на думку педагогів кінця XIX – початку XX ст. “пение и вообще музыка составляют великую воспитательную силу”. Для відзначення вчителів, що зуміли організувати церковний хор, земства навіть виділяли “особое вознаграждение” [2, с.92].

Як видно, незважаючи на всі зусилля земств програму земських шкіл було зведено до елементарної грамотності. Слабкою стороною навчальних програм народних шкіл була відсутність у них історії, географії, природознавства як окремих предметів. Як наслідок – випускники окреслених шкіл не мали можливості вступити до жодного середнього навчального закладу.

Саме тому земська громадськість неодноразово піднімала питання про розширення терміну навчання в школах, збагачення змісту шкільної програми новими дисциплінами. Так, вчителі Золотоніського повіту Полтавської губернії ще в 1884 р. виступили з пропозицією продовжити час навчання в початковій школі як “мінімум до чотирьох років, розширити програму школи, включивши до неї викладання географії, історії, креслення, початкової геометрії” [9, с.34].

Під тиском педагогічної громадськості і відповідно до тогочасних вимог освіти, законом від 3 травня 1908 р. термін навчання в початкових школах розширюється до 4 років.

Виконання окресленого розпорядження уряд намагався контролювати, тому в деяких земствах інспектори народних училищ видавали розпорядження щодо нововведень в земських школах. Так, в Бахмутському повіті було оприлюднено наступні інструкції: ґрунтовно ознайомлювати учнів з основними відомостями з природознавства, вітчизняної історії, географії; ввести навчання каліграфії та самостійні письмові вправи (відповіді на запитання, переказ статей, читання рукописів); під час навчання використовувати наочність, організувати бесіди, екскурсії тощо. Одне із головних завдань школи вбачалось в необхідності “вселити детям стремление к самообразованию и самоусовершенствованию” [10, с.8].

Таким чином можна стверджувати, що згідно закону 1908 р. 4 рік навчання вводився тільки з метою ґрунтовного і глибшого опанування 3-річного курсу і не передбачав суттєвого оновлення змісту освіти.

Не задовольняючись існуючими міністерськими програмами, і переслідуючи мету оновлення змістового компоненту новими дисциплінами (природознавство, історія, географія), деякі земства власними силами розпочали розробку програми для 4-річного навчання.

Окремі земства пропонували розширення курсу навчання до 6 років. Зокрема, Олександрійське земство (Катеринославська губернія) пропонувало залишити початкову школу в первинному вигляді як підготовчий клас, а наступні три роки вивчати природознавство (анатомію, ботаніку, зоологію, хімію, фізику, астрономію); географію, російську і всесвітню історію, сільське господарство. Таким чином, земство заклало підґрунтя для заснування вищих початкових училищ, які по суті стали прототипами середніх шкіл (їх програма відповідала міністерським або міським училищам за Положенням 1872 р.). Свій задум Олександрійське земство здійснило у 1902 р., відкривши двокласну народну школу ім. Н.Корфа [1, с.40; 8, с.111].

Щоб придушити земську ініціативу в цій справі 5 червня 1912 р. уряд затверджує “Положення про вищі початкові училища з чотирьохрічним строком навчання”, а у 1913 р. видає циркуляр, яким зобов’язує директорів та інспекторів народних училищ посилити контроль за змістом освіти і методикою викладання. Окрім цього освітнє відомство розпочинає розробку проектів нових програм, зміст яких планувалося наповнити відомостями з інших дисциплін. Але після відставки міністра освіти П.Ігнат’єва, який

раніше працював у Київському губернському земстві, ці програми так і не набули статусу офіційного документа. Тому до 1917 р. народні школи працювали за старими програмами [3, с.23].

Таким чином, практично нічого нового від часу виходу першої програми (1897 р.) урядом внесено не було, що свідчить про прагнення самодержавства обмежити освіту трудящих лише елементарною грамотою. Така політика призводила до постійної боротьби земської громадськості за розширення терміну навчання в школах, збагачення змісту шкільної програми новими дисциплінами та ін. Слід зауважити, що широке поле діяльності земств не обмежувалося тільки домаганнями. Прагнення земств “развивать образовательную часть народной школы в уровень с имеющими на то средствами и растущими запросами жизни” [8, с.91] ініціювалося і розробками власних навчальних програм для початкових шкіл.

1. Отчет Екатеринославской губернской земской управы за 1910 год. Народное образование. Екатеринослав. 1911. – 200 с.
2. Инструкция, данная Борзениским Земским Собранием заведывающим земскими школами: Уездной Земской Управе, членам училищного совета от земства, учителям и попечителям земских школ // Земский сборник Черниговской губернии. 1871. № 8. – С.81–101.
3. Дровозок Л. Земства і народна школа на Правобережній Україні у 1904–1920 рр. Вінниця, 1997. – 48 с.
4. Корф Н. Руководство по обучению грамоте по звуковому способу. СПб. 1880. – 89 с.
5. Ососков А.В. Начальное образование в дореволюционной России (1861–1917). – М.: Просвещение, 1982. – 207 с.
6. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР: вторая половина XIX в./Оль.ред. А.Игнатуев. – М.: Педагогика, 1976. – 600 с.
7. Українська радянська енциклопедія в 17 т. – К., 1961. – Т. 5. – С. 560 с.
8. Чарнодуский В. Земство и народное образование. – С.-Петербург, 1910. – Ч. 1. – 186 с.
9. ДАКО, ф. 1239, оп. 60, спр. 312. – 98 арк.
10. ЦДДАУ у м. Київ, ф. 1596, оп. 1, спр. 4, арк. – 71 арк.

The article deals with a meaningful component of the teaching process in the county primary school which was functioning at the end of XIXth in the beginning of XXth. The method of the primary teaching and school curriculums in the county school are described.

The fight of county community for the rise of the status of the county school is described.

Key words county, county primary school, the content of the education

УДК 37.014.22

ББК 74.03 (4 Укр.)

Вікторія Стинська

МОВНА ПОЛІТИКА В СЕРЕДНІЙ ОСВІТІ ГАЛИЧИНИ КІНЦЯ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ ст.

У статті розглянуто особливості формування мовної політики у середньому шкільництві Галичини наприкінці ХІХ – на початку ХХ ст.

Ідентичне місце відведено конференціям 20 травня 1909 р., 21 листопада 1909 р. та 30 травня 1910 р.), на яких розглядалися проблеми викладання української мови, пристосування навчального плану з німецької мови для викладання української, вивчення української мови і літератури в польських середніх школах та польської – в українських тощо).

Зроблено висновок, що в окреслений період мовна політика виривувалась в інтересах спольщеної КШР.

Ключові слова: шкільництво, мовна політика, Галичина, Крайова шкільна рада

За висловленням С.Ніколаєнка на Підсумковій колегії МОН України 17 серпня 2007 р. мовна політика відіграла особливу роль у здобутті якісної освіти. Конституцією України, законодавством про освіту закріплено державний статус української мови, визначено місце мов національних меншин. І на сучасному етапі “акцент у розвитку мовної політики ставиться на багатомовності та формуванні здатності до вивчення й використання протягом життя більш як однієї іноземної мови” [5, 16].

Однак, як свідчать історичні джерела, шлях до окресленої мовної стратегії був тернистим і саме наприкінці ХІХ – на початку ХХ ст. у Галичині було проведено ряд освітніх реформ в середньому шкільництві щодо декларативного закріплення гідного статусу української мови на етнічних землях.

Окреслену проблематику порушували Т.Завгородня, І.Зайченко, Д.Герцюк, І.Куриляк, Б.Стунарник та ін. Водночас, поза увагою дослідників залишилось ще багато питань. Тому метою окресленої статті є розгляд проблем викладання української мови у середніх школах Галичини наприкінці ХІХ – на початку ХХ ст.

Як свідчить аналіз джерельної бази, до кінця 90-х рр. ХІХ ст. тривав стан урядової невизначеності у програмному забезпеченні української мови як викладової. Причиною цього можна вважати полярність державного (21 грудня 1867 р. та від 14 травня 1869 р.) та краєвого (22 червня 1867 р.) законодавства щодо української мови навчання.

Так, якщо державний закон від 21 грудня 1867 р. апелював “щоби кожда з сих народностей без примусу до науки другої краєвої мови, одержала змогу образования в рідній мові” [7, с.21], то закон Красвої шкільної ради (КШР) “Про мову навчання у народних і середніх школах Галичини” від 22 червня 1867 р. забезпечував пріоритет польської мови.

Суперечливе законодавство призвело до того, що ухваленням КШР у 1889 р. “Навчальним планом польської мови для гімназій” за аналогією користувалися й при викладанні української мови. Тільки в 1893 р. з’явився спеціальний урядовий план (та інструкції) для вивчення української мови як викладової в гімназіях Східної Галичини [10].

20 липня 1898 р. в галицьких середніх школах була проведена реформа навчального плану з української мови, згідно з якою в навчальний процес було введено два плани – для українців і поляків. Однак, план закріпив нерівноправність мов у галицькому шкільництві: діти польської національності мали вивчати українську мову з 4 по 8 клас, а рідну – з 1 по 8. Українці ж обидві мови вивчали з 1 по 8 клас. Крім цього, навчальний план передбачав перенесення української літератури з 6 у 8 клас, що означало оглядове ознайомлення з предметом, адже за рік не охопили багатогранності нашої літератури [6, с.1]. Таке ставлення до рідної мови викликало невдоволення громадськості.

У зв’язку з цим 23-24 квітня 1902 р. відбулося засідання КШР, результатом якого стало розширення навчального плану 1898 р.

Гак, план 1903 р. гакож ділився на дві частини – А і Б. Тільки перший для шкіл з меншою кількістю українців охоплював не три, а чотири роки навчання, яке починалося в гімназіях у 4 класі, а закінчувалося в 7, у реальних школах – відповідно у 3 і 6. Навчання поділялося на вищий і нижчий ступені. На нижчому діти опановували читання, письмо, правильну вимову, декламування, будову слова. На вишому – учні читали уривки з історично-літературним поясненням, вибрані з вправ для учительських семінарій, декламували поетичні твори, писали невеликі розвідки [6, с.1].

У порівнянні з попереднім планом обсяг матеріалу не змінився, але на його вивчення відвели більше часу, що дозволило поглибити навчання. Це було особливо важливо для вищого ступеня, який був значно складнішим.

План Б, складений для шкіл зі значною кількістю учнів-українців, охоплював вісім чи сім (для реалістів) років навчання. У чотирьох нижчих класах діти набували навички читання й правильного висловлювання, редагування поетичних та прозових уривків. У вищих класах учні здобували знання з історії літератури, ознайомлювалися з українською поезією і прозою, найважливішими подіями з життя відомих письменників. Отже поділ на класи й обсяг навчання в планах А і Б був однаковим для учнів обох національностей, що свідчило про регрес освіти та її повернення на рівень дореформених часів, з тією тільки різницею, що в новому плані з 6 класу розмежували навчання для українських і польських дітей. Такий поділ був зумовлений тим, що поляки не вивчали граматики, а з творами української літератури ознайомлювалися оглядово [6, с.1].

Мовне питання було предметом обговорення і на конференціях.

Перша – учителів української мови середніх і вищих шкіл під керівництвом М.Грушевського – відбулася 20 травня 1909 р. у Львові заходом товариства “Учительська громада”. Обговорювались проблеми викладання української мови в середніх школах Галичини.

Було представлено реферат галицького письменника М.Пачовського “Становище й наука українсько-руської мови як викладної в наших гімназіях”, де розглядалися наступні питання: як викладати українську мову, як

вести в навчальний процес міністерський розпорядок 1908 р., як новий план для німецької мови пристосувати на курс української.

У першому питанні автор дав коротку довідку про місце української мови в середніх школах, зазначивши: “Незавидна судба українського народу, розбитого кордоном на дві нерівні частини, витиснула своє п'ятно і на його мові... Одиноким приютом свободного її життя стала Галичина і галицькі школи. Однак і тут, на жаль, не найшла вона ширших і свідомих опікунів, а надто приходилося їй зводити тяжкі борби не тільки з чужинцями, але й своїми рідними синами” [8, с.34].

Провину за неповноправне становище української мови М.Пачовський покладав на галицьких українців. “що не гляділи на розвиток рідної мови із ширшого, всенародного становища, а плекали її головно для домашніх і красивих потреб” [8, с.34]. Ще однією причиною автор вважав незначне число національних шкіл, які, однак, “досі не зовсім відповідають вимогам духовного життя усього українського народу, а тим самим не дорівнюють з огляду на національне вихованє таким же закладам з польською викладовою мовою” [8, с.34].

Порівнявши викладання рідної мови в польських та українських школах М.Пачовський відмітив, що у польських закладах “науку рідної мови й історії від давна ведеться з ширшого, національного становища, що обіймає весь кордоном розділений польський народ...”, а в українських – обмежувалися виключно Галичиною, в підручниках “переповідали... своєю мовою те, що ученики вже чули з польських підручників” [8, с.35].

Зважаючи на ці проблеми, М.Пачовський висловив такі зауваження з приводу вивчення української мови в середніх школах: викладати її ширше, не обмежуватися Галичиною, а з метою викорінення іншомовних слів прийняти всеукраїнський правопис.

Зазначаючи, що “викладова мова становить канву для науки всіх прочих шкільних предметів”, М.Пачовський писав: “Найголовнішою задачею учителя-фахівця буде, викоринити заприючений механізм, утвердити набуті форми та підготувати до розуміння нових форм, нових язиків” [8, с.43]. Автор пропонував звернути більше уваги на граматику, читання та декламування, не переобтяжувати лекційним навчанням, а давати дітям можливість самостійно мислити.

Нижча гімназія, на думку М.Пачовського, повинна була надавати учням загальні поняття з рідної мови та літератури, а вища – знання про духовне життя народу і найважливіші пам'ятки культури [8, с.43–45].

Стосовно третьої проблеми – поширення нового плану з німецької мови на курс української, – М.Пачовський зазначав, що програма викладання німецької мови в нижчій гімназії передбачала опанування техніки читання, орфографічного письма та чіткє формулювання думок, а також підготовку до розуміння поетичних та прозових творів на основі матеріалу читанки. Вища гімназія мала забезпечувати поглиблене вивчення мови на основі історичних даних, досягнення точності, плавності в усній та письмовій мові, вміння

аналізувати прочитаний твір, вивчення історичного розвитку літератури. Тому цією навчальною програмою “належить кермувати ся при науці викладної мови і в наших гімназіях” [8, с.56–61].

У дискусії з приводу реферату М.Пачовського взяли участь О.Борковський, І.Брик, М.Грушевський, І.Кокорудз, І.Копач, К.Студинський.

Метою дискусії був розподіл матеріалу з історії української літератури у вищій гімназії для кожного класу зокрема, а саме: як здійснити періодизацію розвитку предмету; який обсяг навчального матеріалу викладати в поодиноких класах; як відредагувати читанки.

Основною проблемою залишалася відсутність хороших підручників. Український письменник, поет і літературознавець В.Щурат підкреслив: “Справа ся є тепер актуальною бо підручники для низших клас вже вичерпані. Щоби підручники до науки української мови в нижчій гімназії не виходили такими слабкими, якими вони є тепер, треба подбати передовсім про те, щоби устуні, які у них поміщує ся, були інтересні під літературним оглядом” [2, с.155–159].

21 листопада 1909 р. у Львові відбулася конференція українців польських середніх шкіл, присвячена викладанню української мови й літератури в середніх навчальних закладах Галичини.

На ній професор І.Брик зачитав реферат “Стан науки української мови в польських гімназіях і проєкт пляну”. Суть проблеми автор вбачав “як в організації, так і в плянах науки української мови в польських середніх школах, поданих розпорядком Кр. Шк. Ради 29 липня 1898 р.” [3, 204].

Вихід із ситуації, що “спихає науку української мови до становища маловартности, її понижує і робить педагогічно-дидактично неможливою до успішного ведення”, І.Брик виклав у такій резолюції:

1. Вести обов'язкове вивчення обох крайових мов у середніх школах Галичини. На мову викладання відвести 2 години на тиждень у кожному класі.

2. До часу розгляду першої пропозиції в межах, визначених ухвалою Крайового сейму 1 лютого 1898 р. і розпорядженням КШР від 29 липня 1898 р., українська мова в польських середніх школах має бути факультативним предметом для молоді польської національності, а обов'язковим – для української.

3. Метою вивчення української мови має бути не тільки опанування письмом, але й ознайомлення з історією та літературою (за аналогією викладання польської мови в українських гімназіях).

4. Термін вивчення української мови має складати 8 (в реальних школах – 7) років, по 2 год. на тиждень у кожному класі (за аналогією викладання польської мови в українських гімназіях).

5. До викладання української мови має бути призначений сталий вчитель з фаховою освітою, який матиме право брати участь у конференціях і матуральній (екзаменаційній – В.С.) комісії (як учитель польської мови в українських гімназіях).

6. Оцінка з української мови повинна впливати на загальний рівень освітньої класифікації, а у свідомстві – має бути примітка про володіння однією чи двома крайовими мовами.

7. Українську мову викладати вранці (як польську мову в українських гімназіях).

8. Необов'язковість предмета має бути поступово усунута.

9. Навчальний план залишити таким, як в українських гімназіях – з обмеженнями в матеріалі і завданнях [3, с.204–205].

Як видно, для української мови запропоновано не виняткові переваги, а лише зроблено спробу забезпечити їй аналогічне становище (“за аналогією викладання польської мови в українських гімназіях”). Висунуто вимогу надавати вчителям української мови ті ж права, що й вчителям польської мови в українських гімназіях тощо. Можна сказати, що йшлося про програму-мінімум. Однак приходимо висновку, що її не було здійснено.

В дискусії взяли участь І.Кокорудз, К.Луцаківський, П.Скобельський, І.Созанський. Результатом обговорення стало одностайне прийняття резолюцій реферату в окресленій редакції із такими правками: потрібна зміна підручників та встановлення інспекторату для української мови [3, с.205].

30 травня 1910 р. відбулася конференція, присвячена викладанню української мови в гімназіях з польською мовою навчання і польської – в школах з українською мовою навчання.

В дискусії взяли участь О.Барвінський, І.Копач, В.Коцовський, Ф.Майхрович, О.Макарушка, К.Студинський, та ін.

Зокрема викладач польської мови Ф.Майхрович, змальовуючи яке “марне становище в гімназії має наука язика яко предмету надобов'язкового”, висів такі пропозиції щодо викладання польської мови в українських гімназіях: ввести її до числа обов'язкових; ґрунтовно вивчати літературу та граматику; ознайомлювати учнів з творами письменників XVII – XIX ст., використовуючи читанки, побудовані на відомостях польської культури та джерелах польської літератури; видати окрему інструкцію для викладання польської мови [1, Ч. 117, 4; Ч. 118, 4].

Аналогічні пропозиції прозвучали і щодо викладання української мови в польських гімназіях, а саме: обов'язкове вивчення предмету, введення в нижчій гімназії дворічного підготовчого курсу з української мови для учнів, переведених з іншого закладу, де мова не викладалася; видання окремого підручника з мови та літератури для польських шкіл, побудованого на відомостях та творах української культури; заснування української бібліотеки тощо [1, Ч. 120, 4; Ч. 121, 4]. Схожість поглядів українських та польських учителів середніх шкіл свідчить про прагнення до компромісу між представниками різних національностей та бажання надати обом крайовим мовам рівноцінного статусу.

Зазначені пропозиції були подані на розгляд КШР, яка не поспішала з втіленням їх у життя. Лише 4 червня 1913 р. (ч. 2598) МВО затверджує новий план курсу української мови як викладової в гімназіях [9, с.262–267].

План поділяв навчання на дві частини: перший (1–4 класи) охоплював вивчення мови, стилю кращих зразків українського письменства, другий (5–6 класи) – староукраїнської літератури, і 7–8 – новітньої літератури [4, с.39].

Аналіз навчального плану показує, що на українську мову відводилось дуже мало часу (4 год. на тиждень у 2 та 8 класах, а в інших – 3 год.). Не враховувалось навіть розмежування нижчого й вищого ступенів навчання. Тобто, незважаючи на те, що програма II ступеня була значно складнішою, час на вивчення предметів відводився однаковий. Звідси можна зробити висновок про низьку якість навчання й відповідно – недостатній рівень знань з української мови у школах Галичини.

Щодо викладання літератури, то галицький письменник, педагог та громадський діяч А.Крушельницький писав: “Хоч сам являюся автором читанок... вважаю спосіб навчання в школі при помочи читанки за недоцільний. Читанка з найкращим добором творів і найповніша буде все-таки містити в собі тільки дуже незамітну частину творів поетів і письменників. Вона може в найкращому випадку допомогти зорієнтуванню в матеріалі. Ніколи не можна так широко її скласти, щоб дати в ній повноту вибраних творів, необхідних до характеристики окремих поетів і письменників на основі прочитаних у читанці їх творів”. З огляду на це, письменник пропонував замінити читанку шкільними виданнями творів письменників з відповідними біографічними й інформаційними історико-літературними статтями [4, с.45].

Навчальний план 1913 р. був останнім офіційним планом з української мови, оскільки вже в 1917 р. шкільна влада вважала за доцільне складати навчальний план шляхом опитувань і пропозицій учительства [4, 39].

Таким чином вищесказане дає підстави для висновку, що наприкінці XIX – початку XX ст. у Галичині мовна проблема стояла особливо гостро. КШР докладала максимум зусиль, щоб українській мові залишити статус меншовартісної. Тому доводилось наполегливо боротися за право навчатися українською мовою на етнічних теренах, хоча б “за аналогією вивчення польської мови”, про що свідчать дискусії з приводу статусу обох крайових мов Галичини (конференції 1909–1910 рр.).

І хоча було проведено чимало реформ і навчальні плани середніх шкіл постійно оновлювались через невідповідність змісту освіти конкретним потребам часу, слід зауважити, що в окреслений період мовна політика вирішувалася в інтересах спольщеної КШР.

1. Анкета в справі науки руского язика в польских і польского язика в руских гімназіях // Руслан. 1910.- Ч. 117. – С.4; Ч. 118. – С.4; Ч. 119. – С.4; Ч. 120. – С.4; Ч. 121. – С.4.
2. Анкета в справі науки української мови в австрійських середніх школах, яка відбулася у Львові дня 20 мая 1909 р // Наша школа. 1909. – Кн. I. II. – С.154–159.
3. Анкета українців польських середніх шкіл в справі науки української мови і літератури в середніх школах Галичини, яка відбулася дня 21 лютого 1909 р у Львові // Наша школа. 1909. – Кн. III – IV. – С.203–205.

4. Крушельницький А. Проект зміни способу навчання української мови й літератури в школі // Українська школа. – Львів. 1928. – Ч. 1. – С.37–50.
5. Ніколаєнко С. Якісна освіта – запорука самореалізації особистості // Освіта України. – 2007. – № 59. – С. 1–34.
6. Нови плани науки рускої мови в галицьких середніх школах // Діло. 1903. – Ч.210. – С.1.
7. Огляд шкільництва // Рідна школа. Педагогічний додаток до “Українського Учителя”. – 1911. – Ч. 2 – 3. – С.17- 21.
8. Пачовський М. Становище і наука українсько-руської мови як викладової наших гімназіях // Наша школа. 1909. – Кн. I. II. – С.33–61.
9. Щурат В. Новий план науки української мови в гімназіях і реальних гімназіях // Наша школа. – Львів – Чернівці. 1903. – Зш 4/5. – С. 262–264.
10. Plan nauki języka ruskiego w gimnazjach galicyjskich i instrukcja dla nauczycieli tego przedmiotu. – Lwów. 1893. – 63 s.

The article deals with the peculiarities of formation of the language policy in Galychyna secondary school at the end of XIX th – in beginning of XX th.

The main role is given to conferences in May, 20 th in 1909, in November, 21 th in 1909, in May, 30 th in 1910, where the problems of the Ukrainian language teaching were examined and the adaption to the curriculum of the German language for teaching and studying of the Ukrainian language and literature in secondary Polish school and teaching of the Polish language in the Ukrainian school.

A conclusion was drawn out that during this period the language policy was settled in the interests of Poland.

Key words: secondary school, language policy, Galychyna, Regional school board.

УДК 37.014.7 (477.83/86)

ББК 74.23 (4 Укр)

Наталія Фуфалько

СТАНОВЛЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОШКІ ТА ЗАХИСТУ НАСЕЛЕННЯ НА ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКИХ ЗЕМЛЯХ У 20-30-ИХ РР. XX СТ.

В статті розкрито напрями і форми діяльності громадських товариств і становлення соціально-педагогічної опіки та захисту населення на західноукраїнських землях у 20-30 рр. XX століття.

Ключові слова: соціально-педагогічна діяльність, соціальний захист, соціальна допомога, соціальна опіка.

Характерною ознакою суспільного розвитку нашої країни у кінці XX - на початку XXI століття стало оформлення як самостійного соціального інституту професійної соціально-педагогічної діяльності.

Значна увага до процесів становлення соціально-педагогічної діяльності у нашій країні зумовлена сукупністю чинників, провідними з яких, на наш погляд, є: суспільно-політичні, пов'язані з суттєвими змінами в суспільній свідомості і визнанні кожної людини як найвищої цінності, для розвитку і задоволення інтересів і потреб якої мають функціонувати всі суспільні інститути; – соціально-економічні, зумовлені соціальними та економічними реформами, що вирішальним чином визначають суть, основні завдання і

Фуфалько Наталія. Становлення соціально-педагогічної опіки та захисту населення...

напрями соціально-педагогічної діяльності; складністю соціально-економічної ситуації, що спричинила появу негативних тенденцій у життєдіяльності суспільства, сім'ї, окремої людини (відтворення життя людей, продуктивних сил, бідність, безробіття, “соціальне сирітство”, бездомність, алкоголізм, наркоманія, злочинність, суїцид та ін.) та інші.

У даному контексті особливе зацікавлення викликає історико-педагогічний досвід здійснення соціально-педагогічної діяльності громадськими організаціями на західноукраїнських землях, де у 20-30-х роках XX століття. Досліджуваної доби на теренах західноукраїнських земель розгорнувся потужний громадсько-педагогічний рух, в рамках якого українська громадськість проявила значне зацікавлення долею населення, доклала чималих зусиль до соціального захисту та допомоги. Після Першої світової війни громадськість, турбуючись про опіку жертв війни, заснує ряд товариств, які створюють заклади опіки. Аналіз архівних матеріалів дозволяє стверджувати про високу активність громадськості краю в розгортанні різних соціальних програм допомоги населенню.

Яскравою сторінкою історії соціально-педагогічної діяльності була діяльність Руського товариства педагогічного, яке було створене стараннями “Просвіти” у серпні 1881 року. З 1926 року Руське товариство педагогічне діяло під назвою “Рідна школа”. Головне завдання своєї діяльності товариство вбачало у розвитку українського шкільництва, відкритті шкіл, здійсненні цілісної системи національного виховання. Товариство, незважаючи на заборони, постійно розширювало мережу своїх освітніх закладів – дошкільних установ, народних, середніх, фахових шкіл, бурс, курсів тощо. Так, наприклад, у 1930/1931 навчальному році “Рідна Школа” мала 12 середніх шкіл з 72 класами [3]. У навчальних закладах товариства значна увага приділялася позашкільному вихованню молоді. При гуртках було створено виховну інституцію, так званий доріст, призначений для молоді віком від 14 до 24 років. Доріст ставив перед собою завдання всесторонньо фізично та духовно розвивати молодих людей, поглиблювати фахові знання, застерігати молодь від шкідливих впливів, а також здійснювати благодійну діяльність. Для молодих людей, що закінчили навчання в народній школі, читалися лекції з питань гігієни, велася активна протиалкогольна та протинікотинова пропаганда, влаштовувались театральні вистави, концерти, академії, спортивні змагання, ігри, забави, мандрівки рідним краєм. Так, товариство, спільно з українським Товариством “Відродження” та “Союзом Протиалкогольних Гуртків Молоді”, у 1932 році організувало акцію “Протиалкогольний місяць лютий”, в рамках якої були проведені вистави, виклади, дискусії, стінгазети. В правильнику Головної Управи “Рідної Школи” було прохання подбати

“...1) про заснування при кожній рідношкільній установі протиалкогольних і протинікотинних гуртків та прислудування до них членів;

2) про поширення протиалкогольної та протинікотинної літератури, яку у великому виборі має постійно на складі книгарня Рідної Школи;

3) популяризувати клич: замість на алкоголь та тютюн гроші на Рідну Школу та поширювати протиалкогольні картки Рідної Школи...” [3].

Важливими напрямом діяльності Рідної Школи було заснування 4 лютого 1933 р. при Головній Управі “Української Порадні для Вибору Звання”. Ця установа ставила перед собою такі завдання: “... уділяти поради для молоді, що по скінченні народної чи загально-освітньої середньої школи, мусить рішитися на вибір звання, на вибір тієї ділянки праці, яка має стати основним джерелом існування даної одиниці” [7]. Головою Управи “Української Порадні для Вибору Звання” стала член Головної Управи “Рідної Школи” д-р Олена Степанів-Дашкевич. Діяльність Порадні здійснювали такі секції: 1) педагогічна; 2) лікарська; 3) економічно-статистична; 4) фахового шкільництва.

Як зазначав у своїй статті М. Базник “... війна зменшила число народин, а це мусіло до певної міри від’ємно вплинути на кількість господарських витворів перших повоєнних літ. Зменшену кількість молоді спрямувала порада до відповідних фахових шкіл, розділяючи доцільно молодий нарібок між окремі ділянки господарського життя, не допускаючи таким робом до надміру робочих сил в одних галузях господарського життя, у других до нестачі” [1].

Соціально-педагогічною діяльністю займалося Українське Гігієнічне Товариство метою діяльності якого була пропаганда здорового способу життя. У 1933 році товариство нараховувало 309 членів, серед яких були студенти, лікарі, вчителі та урядовці, селяни та священники, зокрема 215 членів у Львові та 94 члени у 6 філіях [5]. Праця товариства здійснювалася в таких секціях: Пропагандова Секція, яка влаштовувала виклади, санітарно-гігієнічні курси, мандрівні гігієнічні виставки, розповсюдження спеціальної літератури та брошур, гігієнічні масла через пресу. Наприклад, у 1932 році у Львові та львівському повіті було влаштовано 109 викладів з використанням пояснювальних таблиць і фотокарток. Тематика викладів була такою: туберкульоз, венеричні захворювання, дитячі хвороби, перша допомога, гігієна жінок, догляд за хворими, анатомія і фізіологія, загальна і особиста гігієна, гігієна праці, алкоголізм, сказ і т.д. Виклади на подібні теми влаштовувало Українське Гігієнічне Товариство також у провінціях, зокрема на Терехівщині, Долинщині, Тернопільщині, Золочівщині, Станіславівщині та в інших містах та селах. Українське Гігієнічне Товариство також організовувало санітарно-гігієнічні курси на запит різних товариств та курси гігієністок, які могли після закінчення навчання займатися санітарною опікою над шкільною дітьми поза школою. Головним завданням туберкульозної секції була опіка над туберкульозним диспансером. Опікуном цієї секції був голова Українського Гігієнічного Товариства професор д-р Маркіян Панчишин. Секція фізичного виховання опікувалася кліматичною станцією на горі Соколів в селі Підлюгнім та спортивною пораднею. Станція знаходилась на землях львівської греко-католицької Митрополії серед лісу. У 1931 році послугами станції скористалося 28 дівчат і 21 хлопців, а у 1932 році – 30 хлопців та 59 дівчат. Вихованці

Фуфалько Наталія Становлення соціально-педагогічної опіки та захисту населення...

щоденно в своєму розпорядку мали ранкову зарядку, легкоатлетичні вправи, спортивні ігри і забави, повітряні та водяні ванни, прогулянки, здорове харчування. Відпочинок проходив під наглядом фахових вчителів та постійною лікарською опікою [5].

Перша світова війна призвела до різких соціально-економічних змін на західноукраїнських землях, зокрема до господарської розрухи, еміграції, зростання кількості інвалідів, немічних та хворих, що потребували догляду та допомоги. Вирішення цих завдань присвятили свою діяльність громадські об’єднання, які брали активну участь у створенні спеціальних закладів опіки і підкування над інвалідами, зокрема захистів, шкіл, склепів та робітней, які влаштовували благодійні акції.

Одним з таких об’єднань було Українське товариство допомоги інвалідам [2]. Товариство своєю діяльністю охоплювало Львівське, Станіславське, Тернопільське та Краківське воєводства. У перші повоєнні роки допомогу інвалідам надавав Український горожанський комітет м. Львова (головою якого був доктор Степан Федак). При цьому комітеті 30 травня 1921 року була створена Секція Опіки над Інвалідами, яку очолював доктор Іван Куровець. Діяльність Секції була спрямована на утримання Українського Дому Інвалідів (допомога одягом, білизною, взуттям та фінансова підтримка). Усі кошти, які отримувала Секція, йшли на лікування та протезування інвалідів. З метою соціалізації та працевлаштування інвалідів, що постраждали під час першої світової війни, у 1921–1922 рр. в Домі Інвалідів було засновано шевську та кравецьку робітню для навчання ремесла [6].

8 листопада 1922 року було засноване Українське Краєве Товариство Опіки над Інвалідами (УКТОНІ). Головою товариства був суддівський радник З. Лукавецький, член виділу Секції Опіки над інвалідами в попередніх роках. Він займав цю посаду до 1924 року. Діяльність товариства регламентував статут, який накреслював такі шляхи досягнення поставленої мети:

“1) поширювати ідею допомоги й опіки над інвалідами, як словом, так і письмом, а зокрема щоденно і періодичною пресою, видаванням брошур, улаштуванням анкет, конференцій та з’їздів;

2) закладати свої філії та інші організації допомоги опіки над інвалідами та пособляти матеріально і морально їх діяльності;

3) закладати й удержувати заведення для допомоги й опіки над інвалідами, захисти, школи, верстати праці, склепи та робітні, підшукувати для інвалідів працю та уділювати їм безплатну правну допомогу;

4) вести потрібну статистику для цілей товариства;

5) старатися о потрібні фонди для здійснення цілей товариства” [4].

Товариство існувало на пожертви української еміграції у США. Як свідчить аналіз архівних матеріалів, добровільні пожертви були дуже високими. Так, у 1924 році товариство виплачувало ренти 22 інвалідам; у Домі Інвалідів постійно утримувалося 30–35 інвалідів. У 1926 році 63 інваліди отримували ренти, а кількість осіб, що користалися допомогою товариства, досягала 227; на кінець 1928 року товариство виплачувало ренти 379

інвалідам, що в загальній сумі складало 6830 золотих місячно [6]. Окрім матеріальної допомоги товариство дбало і про освіту та працевлаштування інвалідів. Так, з 1924 року було введено окрім “науки ремесла”, освітні курси. Отже, як свідчить аналіз архівних документів соціальна діяльність Українського Товариства Допомоги Інвалідам у Львові охоплювала різні напрями роботи з цією категорією населення.

Громадські організації як суб’єкти соціальної і соціально-педагогічної діяльності, вели активну роботу, по створенню розгалуженої мережі закладів соціалізації різних категорій населення. Основними напрямками діяльності товариств були: соціальна опіка над матір’ю і дитиною до трьох років (“пораддя матерів”, ясла); опіка над дітьми дошкільного віку (захоронки, захисти, притулки для дітей-сиріт); матеріальна допомога громадськості бідним дітям та молоді (“багьківські кружки”, “акції доживлювання”, дитячі клуби, бібліотеки, вакаційні оселі і півоселі, бурси, інститути (гуртожитки); соціальний захист та опіка над дітьми-інвалідами, розумово відсталими (влаштування їх в спеціальні державні заклади для навчання та виховання), та заснування закладів для підготовки працівників в цій галузі; соціальний захист та допомога інвалідам (створення та утримання опікунських закладів, зокрема захистів, шкіл, фахових майстерень, влаштування інвалідів на роботу); допомога бідним та немічним; створення “порадні для вибору фаху”; пропаганда здорового способу життя.

Соціально-педагогічна діяльність у досліджуваній період полягала в організації виховання, навчання, та створення сприятливих умов соціалізації тих категорій населення, які потребували захисту та допомоги. Незважаючи на те, що у 1919–1939 рр. не використовувалась сучасна термінологія, у суспільстві здійснювалася ціленаправлено діяльність, спрямована на надання допомоги і підтримки різним категоріям населення, що опинилися в складних життєвих ситуаціях.

1. Базинк М. Пораддя про вибір заняття та її вага // Життя і знання. 1931. Ч. 9. С. 269.
2. Державний архів Івано-Франківської області (ДАІФО). Ф. 2 (Станіславське воєводське управління м. Станіславів, 1921–1939 рр.), оп. 3, сир. 349 (Перепіска з повноважними старостами про утвердження уставу про ресеграцію філій українського товариства охорони дітей і опіки над молоддю в повітах Станіславського воєводства). – Арк. 149.
3. З життя Рідної Школи. Об’єдник Головної Управи Рідної Школи // Рідна школа. – Львів, 1932. Ч. 2. – С. 29.
4. Статут Українського товариства допомоги інвалідам у Львові. – Львів. Накладом “Українського тов. допомоги інвалідам”, 1929. – 36 с.
5. Українське Гігієнічне товариство. Огляд діяльності // Діло. 1933. – Ч. 86. С. 2.
6. Український С. Українське Товариство Допомоги Інвалідам у Львові. // 1918–1928. 3 днів радості і смутку. Одноднівка присвячена українським інвалідам. – Львів, 1929. – 48 с.
7. Ясичук Л. Рідна Школа в ідеї і житті. Підручник для рідошкільних організацій і дітей. – Львів, 1934. – 202 с.

In the article directions and forms of work of public societies on an establishment of socially-pedagogical trusteeship on the West-Ukrainian grounds in 20-30 years XX of century are opened.

Key words: socially-pedagogical activity, social protection, the social help, social trusteeship.

УДК 37.013 (477)

ББК 74.23 (4 Укр)

Інна Шоробура

ЗАВДАННЯ ШКІЛЬНОЇ ГЕОГРАФІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ У ПОВОСННІ РОКИ

В статті розглядаються проблеми шкільної географічної освіти в повоснні роки ХХ століття. Аналізуються побудова географічних курсів в школі. Розглядаються завдання шкільної географічної освіти цього періоду та можливі шляхи їх вирішення.

Ключові слова: шкільна географічна освіта, повоснні роки.

Шкільна географічна освіта як одна із складових духовного становлення особистості потребує сьогодні нових підходів, нових шляхів розвитку. Географічна освіта покликана розкривати роль географічної науки в житті суспільства, в раціональному використанні природних багатств, формувати у школярів цілісний географічний образ планети Земля (від вивчення свого району, області, держави до світових закономірностей і процесів), виробляти вміння визначати актуальні проблеми розвитку суспільства та природи, вчити оцінювати якість довкілля, вести спостереження на місцевості, спрямовувати зусилля на розв’язання глобальної проблеми сьогодення – збереження довкілля. Не можна забувати і про роль географії у формуванні моралі й духовності учнів, особливо тих її аспектів, що стосуються поведінки людини в різних географічних, економічних і політичних умовах, виховання громадянина своєї держави, підготовки випускників шкіл до виконання соціальних ролей. Проте, подальший розвиток шкільної географічної освіти неможливий без всебічного засвоєння того, що вже було зроблено, тобто без вивчення власної історії.

Актуальність подібних розвідок відсилається й тим, що останнім часом зростає інтерес наукової та педагогічної громадськості до історико-педагогічних аспектів розвитку вітчизняної освіти, її окремих галузей.

В працях вітчизняних дослідників (Я.Жуланський, В.Корнєв, Л.Крулик, Л.Мельниченко, О.Плахотнік, А.Сиротенко та ін.), розкриваються деякі проблеми ретроспективного аналізу та сучасні науково-методичні питання розвитку шкільної географічної освіти.

Мета даної статті – подати ретроспективний аналіз системи шкільної географічної освіти у повоснні роки в Україні.

Значні зміни в житті українців внесла Друга світова та Велика Вітчизняна війни. Система освіти в роки війни витримала непрості випробування. Постраждала насамперед матеріальна база. Так, комісія з обліку цих втрат щодо загальноосвітніх шкіл, що діяла з грудня 1943 р. по осінь 1944 р. у складі понад 800 чоловік, складала 128 актів на суму 1 млрд. 870 млн. крб. Відомо, що зазнали руйнувань 20 тис. шкільних приміщень (67% від загальної кількості) [5, с.18].

У 1944 р. на засіданні Географічної секції УМС за участю географів, учителів була прийнята нова схема побудови змісту шкільної географічної освіти. В 1 та 2 класі географія як окремий предмет не виділялась, проте на

уроках пояснювального читання учні отримували початкові географічні знання, а також проводили найпростіші спостереження. В 3 та 4 класах географія виділялась в окремий самостійний предмет в обсязі 2 години на тиждень (це був початковий курс географії), в 3 класі вивчались початкові географічні поняття на основі красномовного матеріалу; в 4 класі – картини природи та життя людей в СРСР. У 5 і 6 класах (по 2 години на тиждень) – вивчалась географія частин світу та океанів і основні дані про держави. У 7 класі (2 години) вивчалась географія СРСР: загальний огляд і огляд регіонів та союзних республік – курс фізичної, економічної та політичної географії, у 8 курс загального землезнавства, у 9 (1 година) – економічна географія капіталістичних країн, у 10 (2 години) – економічна географія СРСР [1, с.91].

Характерною рисою нового 1944/1945 н.р. стало те, що в школи, професійно-технічні, середні спеціальні та вищі навчальні заклади прийшли дітвора, котрі втратили батьків на війні, а також учорашні випускники шкіл та фронтовики, які протягом останніх п'яти років не мали можливості вчитися. Масово відкривалися вечірні школи для дорослих, дитячі будинки, школи-інтернати, суворовські, нахімовські училища для дітей-сиріт військових. У зв'язку з величезними збитками, нанесеними освіті в роки окупації, держава мала виділити великі асигнування на будівництво та відродження навчальних закладів, просвітницьких установ. Тому вже в першому післявоєнному 1946 р. асигнування на освіту було збільшено на 52% порівняно з 1945 р., на 36,5% порівняно з бюджетними витратами 1941 р., на 45 % більше було виділено коштів на проведення науково-дослідної роботи на базі вищих навчальних закладів. Підвищена увага приділялася й культурно-просвітницьким навчальним закладам (бібліотеки, клуби), дошкільним установам, дитячим будинкам. Відновлювалась мережа профспілкових клубів і бібліотек. Кошти підприємств і організацій використовувались також на підготовку кадрів і на проведення науково-дослідних, конструкторських робіт [6, с.105].

Вже в 1945 р. у Постанові РНК СРСР "Про поліпшення справи підготовки вчителів" було визначено конкретну програму заходів з удосконалення роботи педагогічних вузів. Зокрема передбачалось: відмовитися від практики короткострокової підготовки вчителів з осіб, що не мають середньої освіти; відкрити педінститути, учительські інститути і педагогічні училища з постійною кількістю набору на 1-й курс; розширити аспірантуру при педагогічних інститутах і запровадити річну спеціальну підготовку до викладацької діяльності; запропонувати місцевим радам депутатів трудящих надавати допомогу педінститутам для зміцнення їх навчально-матеріальної бази, покращення культурно-побутового обслуговування студентів [7, с.24].

Після визволення України від німецько-фашистських загарбників на її території відразу ж розпочався процес впровадження державної політики, спрямованої на якнайшвидшу відбудову народного господарства, інфраструктури, соціально-культурної сфери. У повоєнні роки одним із пріоритетних напрямів діяльності державних органів УРСР в освіті стало відновлення функціонування освітньої галузі на території республіки, оскільки в респуб-

ліції простежувався низький рівень освіти громадян, гостро відчувалася нестача кваліфікованих кадрів для народного господарства. Практична реалізація державної освітньої політики належала до повноважень Ради Народних Комісарів УРСР (з 1946 р. – Ради Міністрів УРСР), Народного Комісаріату освіти УРСР (з 1946 р. – Міністерства освіти УРСР), а також обласних, районних та міських відділів народної освіти при обласних, районних і міських радах депутатів трудящих. Оскільки УРСР входила до складу Радянського Союзу, державна політика в Україні розроблялась у контексті державної політики СРСР. Керівними органами були визначені завдання розвитку освіти у повоєнні роки: безперервність освіти як органічна частина способу життя і неодмінна умова суспільного процесу; створення умов для повноцінної освіти молоді за допомогою різних типів державних навчальних закладів; приведення структури і змісту підготовки спеціалістів у вищій і середній спеціальній школі у відповідність з потребами суспільства; створення соціальних гарантій для викладачів, студентів та учнів, гідна оплата педагогічної діяльності тощо. Проте значна частина цих завдань залишилася на папері, адже залишковий принцип у фінансуванні освіти, що панував у минулому, продовжував домінувати й далі [7, с.60].

Тому у Постанові "Про заходи до дальшого поліпшення роботи шкіл УРСР" ЦК КП(б)У (1946 р.) вказувалося на наявні недоліки у роботі школи, а саме: "Урок – основна форма організації навчальної і виховної роботи в школі – проводиться в багатьох школах на низькому ідейно-політичному рівні. У викладанні присутні формалізм, недостатність наочності, мало використовуються лабораторно-практичні роботи та екскурсії, часто викладання зводиться до простого викладу фактів, без належного їх аналізу й узагальнення. Виховна робота багатьма вчителями проводиться відірвано від навчальної роботи, без зв'язку з життям" [7, с.91].

Основними положеннями, на яких відповідно до керівних документів базувалася робота школи у повоєнні роки, було уникнення ранньої спеціалізації, надання пріоритету загальноосвітнім предметам, політехнізація навчання, зміст якої полягав у засвоєнні учнями основ наук, ознайомлення їх "теоретично і практично з усіма головними галузями виробництва", впровадженні "тісного зв'язку навчання з виробничою працею". Ці положення реалізувалися в загальноосвітніх школах трьох типів: початковій (мала чотири класи); неповній середній (сім класів); середній (десять класів). З метою підвищення ефективності освіти у перші повоєнні роки було здійснено такі заходи: встановлено вік прийому дітей до школи (7 років); для більш точного оцінювання знань учнів введена цифрова п'ятибальна система оцінок; запроваджено випускні екзаменати у початковій та семирічній школі, екзаменати на атестат зрілості по закінченню середньої школи, що давало змогу виявити повноту знань учнів [7, с.92].

У програмі з географії 1947 року значну увагу приділено методиці викладання, зокрема наголошувалося на використанні наочності, насамперед карти, картини, цікавого викладу матеріалу, оскільки наочність веде до більш чіт-

ких і міцних знань [8, с.3]. Крім друкованих картин і діапозитивів, зауважувалось на використанні ілюстрацій з журналів, збиранні в навколишній природі колекцій мінералів, гербаріїв. Показуючи учням який-небудь природний або господарський ландшафт, учитель повинен був розкрити і ті фактори, що створили цей ландшафт. Вчителі мали супроводжувати викладання читанням уривків з художніх творів, зіставленням географічних фактів і зв'язку їх із сучасністю, залученням до бесіди учнів, оскільки усе це підвищує увагу, активність, успішність. Навпаки, шаблонна передача матеріалу за підручником, одноманітність методичних прийомів роблять заняття безбарвними і малопродуктивними. Зазначалось, що весь основний матеріал програми треба проробити на уроках, а на домашні заняття переносити лише повторення його, самостійне вивчення другорядних даних і практичні завдання. Підкреслювалось також, що однією з особливостей предмета географії є те, що зміст його часто поновлюється у зв'язку зі змінами, які відбуваються в господарстві, у зв'язку з політичними подіями тощо, тому вчителі географії повинні завжди стежити за цими змінами і відображати їх в курсі свого предмета [8, с.44].

У публікаціях перших повосинних років на уроках географії часто піднімались питання виховання. Так, у статті М.Куваєва 1948 р. "Виховання радянського патріотизму на уроках географії" підкреслювалось, що на уроках географії учитель має можливість розкрити гострі суперечності, властиві капіталістичній системі. З іншого боку, він має так організувати свій педагогічний процес, щоб учні добре знали свою Батьківщину, її багатства, природу, багатонаціональне населення. Наприклад, вивчаючи тему "Ріки – джерело енергії" у 5 класі, автор акцентував на патріотичному вихованні учнів. Він розповідав про будівництво Дніпрогесу, його важливість для транспортного сполучення. Звертав увагу на те, що в будівництві Дніпрогесу та його відбудові взяли участь люди різних національностей [2, с.4].

І.Паславський, вчитель Київської художньої школи, в статті "Засвоєння карти СРСР на уроках географії у 8 класі", опублікованій у тому ж 1948 р., вказував на важливість знання учнями карти, рекомендував використовувати політико-адміністративну та фізичну карту СРСР, а також карти різного масштабу, що допоможе учням краще орієнтуватися. У статті йшлося про порядок використання географічних карт при визначенні місця розташування районів СРСР. Так, спочатку рекомендувалося показувати район на політико-адміністративній карті, далі давати словесну характеристику місцезнаходженню району, звертаючи увагу на форму території. Потім учні на фізичній карті знаходили відповідні координати району. Схематичне розміщення району допомагало учням краще засвоїти карту, швидко орієнтуватися, уважно вивчати і використовувати карти, розміщені в підручнику [2, с.12–15].

Публікувались і поурочні розробки вчителів, які свідчили, що пануючим типом уроку був комбінований. Опису такого уроку для 7 класу в розділі "Південь Європейської частини СРСР" на тему "Карпати" присвячена стаття вчителя середньої школи №52 м. Києва П.Гудзенка. Він пропонував

звичайний для такого уроку план його проведення: 1) перевірка засвоєння попередньої теми (12 хв.), 2) подача нового матеріалу "Карпати" (25 хв.), 3) закріплення (7 хв.), 4) завдання додому (1 хв.). Засобами активізації пізнавальної діяльності учнів учитель вважав діалог з використанням значної кількості наочності, що використовувалася під час подання нового матеріалу [2, с.46].

Значна увага приділялась у ці роки позакласній роботі. У своїй статті "Робота географічного гуртка" вчителька географії школи №57 м. Києва Н.Завалій ділилась досвідом організації роботи географічного гуртка. В її гуртку працювали секції географічних новин, доповідей, виготовлення наочних посібників, "вігадник", завданням яких було збирати різноманітний матеріал з газет та журналів і оформляти його на окремій вітрині, складати збірники повідомлень про феноменальні явища природи ("срібний дощ", "п'ятиповерхове озеро" тощо). Цікавими формами роботи гуртка були складання альбомів, колекцій, виготовлення карт, наприклад, "План відбудови і розвитку народного господарства СРСР", "Визначні місця на карті СРСР". Пожвавлявало роботу гуртка проведення географічних ігор ("Вгадай назву", "Розрізана карта", "Подорож по паралелі"), використання та складання учнями географічних загадок, ребусів. Географічний гурток вивчав природні багатства свого краю, минуле й сучасне Києва, проводив екскурсії по Києву та його околицях. У 1946-1947 рр. гурток розширив свою роботу, організувались нові секції – обладнання шкільного географічного кабінету і видання географічного журналу. У подальшій роботі планувалось більше уваги приділити обладнанню географічного кабінету і виготовленню найпростіших саморобних посібників (посібники-панорами, макети) [2, с.19-23].

Як важливий напрям позакласної роботи в ці роки розглядалися екскурсії. Вчителі географії наголошували на необхідності організації екскурсій учнів, на тому, що краєзнавство має велике виховне значення, оскільки учні повинні знати свій край, його природні ресурси [2, с.49].

К.Житкевич, вчителька школи №13 м. Вінниці, в статті "З досвіду унаочнення уроків географії" описує власний досвід роботи географічного гуртка щодо виготовлення наочних посібників з географії. Учні збирали газетні вирізки, фотокартки, малюнки з газет і журналів і разом з учителем виготовляли географічні фотомонтажі, альбоми, в яких подавали карту республіки, її герб, особливості природи та галузей господарства [2, с.26].

Цікавим був досвід роботи М.Янка, вчительки географії Олексіїво-Дружківської середньої школи. Учні виготовляли саморобні наочні посібники з фізичної географії: карти, картограми, картодіаграми, рельєфи, барельєфи, макети, панорами, моделі, колекції (стаття "Виготовлення саморобних наочних посібників з фізичної географії"). Вчитель вважав, що саморобні посібники допоможуть учням краще уявляти предмети та явища, зрозуміти основний принцип географії – встановлення причинної залежності між різними географічними об'єктами [2, с.42].

У методичних статтях кінця 40-х рр. наголошувалось на необхідності вивчення керівних документів комуністичної партії й уряду, які стосувались географії, досягнень радянської географічної науки. Так, П.І. Удзенко у статті “Досягнення радянських дослідників у вивченні рельєфу та корисних копалин СРСР” вказував на досягнення географічної науки у вивченні рельєфу, на проведення великої кількості експедицій щодо геологічних розвідок рельєфу; наголошував на необхідності використання цього матеріалу у шкільній географічній освіті з метою виховання в учнів почуття патріотизму [3, с.19–32]. Як актуальні завдання автори методичних публікацій визначали подачу географічного матеріалу на високому науковому рівні, збереження науково-популярного викладу, зв’язок географічного матеріалу з життям, насичення художніми образами, поживлення позакласної роботи [3, с.33–84].

На початку 50-х рр. у зв’язку із включенням відповідного матеріалу до курсів географії один з випусків методичного збірника “Географія в школі” був присвячений вивченню країн народної демократії Європи в курсі географії 6 класу середньої школи. Оскільки учні отримували в цьому курсі перші відомості про зарубіжні країни взагалі, це потребувало закласти на перших уроках з країнознавства фундамент для розуміння багатьох понять. У методичному збірнику було подано конспекти уроків з вивчення тем “Польща”, “Чехословаччина”, “Угорщина”, “Румунія”, “Болгарія”, “Китайська народна республіка”, “Монгольська народна республіка”, “Корейська народно-демократична республіка”, де використовувався цікавий географічний матеріал про ці країни, значна кількість статистичних даних. Наголошувалось також, що при вивченні географії зарубіжних країн особливу увагу вчитель має приділити вихованню патріотичних почуттів учнів [4, с.23–69].

Отже, проблем, які стояли перед шкільною географічною освітою у повоснні роки, було багато. І зазначимо, що було багато зроблено для їх вирішення, зокрема розглянуто питання удосконалення навчальних програм з географії, навчально-методичного забезпечення уроку.

1. Географія в школі: Методический сборник. Випуск II. – М.: Государственное учебно-педагогическое издательство Наркомпроса РСФСР. 1944. – 122 с.
2. Географія в школі: Методичний збірник. – Випуск I. – К.: Рад. школа. 1948. – 51 с.
3. Географія в школі: Методичний збірник. – Випуск II. – К.: Рад. школа. 1950. – 94 с.
4. Географія в школі: Методичний збірник. – Випуск IV. – К.: Рад. школа. 1952. – 92 с.
5. Коваль М.В. Фашистская политика духовного, морально-политического подавления населения Украины и ее крах // Сб. научн. труд. – 1988. – С.14–20.
6. Медвідь Л.А. Історія освіти та педагогічної думки в Україні. Навч. посібник. – К.: Тов. Знання. 2003. – 335 с.
7. Постанови партії та уряду про школу. – К., 1947. – 357 с.
8. Програми середньої школи. Географія. – К.: Радянська школа. 1947. – 45 с.

Tasks of school geographical education in Ukraine in postwar years of the 20th century. In this article you can find out about the problems of school geographical education in postwar years of the 20th century. The problems which appeared in school geographical education and the opportunities of solving them are analyzed in the article

Key words: school geographical education, post-war years

ГЕОРЕТИЧНО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТЬОГО ПЕДАГОГА ДО РОБОТИ В ДОШКІЛЬНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ ПО ПОКУЛЬТУРНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРУ

<i>Ádám Erzsébet.</i> Pályakezddő óvodapedagógusok pályaképe.....	3
<i>Берега Віктор.</i> Формування компетентності майбутнього менеджера освіти як провідне завдання сучасної освітньої політики.....	9
<i>Бирко Надія.</i> Виховання толерантності як ресурсу формування ціннісних орієнтацій студентів вищих педагогічних навчальних закладів.....	17
<i>Бондарчук Світлана.</i> Креативність майбутнього педагога дошкільного навчального закладу як важливий аспект професійно-педагогічної готовності до виховання зростаючої особистості у попкультурному просторі соціуму.....	23
<i>Борис Галина.</i> Підготовка майбутніх педагогів до роботи з батьками дітей раннього віку: прикладний аспект.....	28
<i>Бучківська Галина.</i> Підготовка майбутнього педагога до роботи в дошкільному навчальному закладі попкультурного простору засобами музею народного мистецтва.....	32
<i>Васнювич Григорій.</i> Особистісно орієнтоване навчання майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів (етико-естетичний аспект).....	39
<i>Гришечко Вікторія.</i> Ретроспективний аналіз вимог до професії педагога як джерело реалізації завдань якості професійної підготовки фахівців дошкільної освіти.....	45
<i>Курста Наталя.</i> Фахова підготовка спеціалістів дошкільного профілю в умовах попкультурного середовища.....	52
<i>Кіліченко Оксана, Сав'юк Галина.</i> Ситуативне моделювання як практичний спосіб організації навчального процесу студентів педагогічного ВНЗ.....	57
<i>Кіндратюк Богдан.</i> Підготовка майбутніх педагогів до використання дивонарєтв в роботі з дошкільниками.....	62
<i>Косенко Юлія.</i> Етнопедагогічний підхід до професійної підготовки майбутніх педагогів дошкільних навчальних закладів.....	67
<i>Кузь Володимир.</i> Попкультурна парадигма підготовки майбутнього вихователя дошкільного закладу.....	71
<i>Кучерак Ірина.</i> Технологія формування готовності майбутніх учителів до професійної спеціалізації з дітьми неестетичного віку на музичних заняттях.....	79
<i>Лисенко-Гелем'юк Катерина.</i> Особливості етнопсихологічних досліджень формування особистості в умовах ВНЗ.....	84
<i>Марчій Тамара.</i> Теоретичні аспекти підготовки майбутнього педагога до роботи в навчальних закладах попкультурного освітнього простору.....	89
<i>Мисик Олеся.</i> Формування професійної компетентності майбутніх дошкільних педагогів у контексті підготовки до роботи з дітьми в попкультурному освітньому просторі.....	94
<i>Molnár Katalin.</i> A multikulturális (hallgatói) közösség hobbi tevékenységének megjelenése a személyiségfejlesztésben.....	98
<i>Поліщук Юрій.</i> Проблема опрацювання та засвоєння технологій соціально-педагогічної діяльності у процесі підготовки соціальних педагогів до роботи в дошкільному навчальному закладі.....	106
<i>Сергєєва Зоя.</i> Підготовка майбутніх вихователів до професійної діяльності в умовах попкультурного мовного середовища.....	110
<i>Труш Надія.</i> Підготовка майбутніх вихователів ДНЗ до використання етнопедагогічних засобів у формуванні валеологічного досвіду дітей 6–7-річного віку.....	114

**СВІТОВИЙ ДОСВІД ПОЛІКУЛЬТУРНОГО ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ
В СУЧАСНИХ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ:
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ КОНТЕКСТ**

<i>Дібач Арсен.</i> Використання доробку європейської педагогіки в сучасній теорії її практичній професійній підготовці вихователів ДНЗ України.....	121
<i>Jánosné Novánszki.</i> A magyar óvodai zenei nevelésben rejlt multikulturális lehetőségek.....	125
<i>Клімкіна Наталія.</i> Розвиток соціальної активності дітей із неповних сімей в умовах полікультурності: світовий досвід.....	133
<i>Король Наталія.</i> Зарубіжні інноваційні технології полікультурного виховання особистості дошкільника.....	139
<i>Lentvorszki Anna.</i> A nevelés-oktatás-képzés fejlesztési lehetőségei térségünk multikulturális közegében.....	143
<i>Маускіна Людмила.</i> Використання технології раннього навчання Елена Домана в полікультурному освітньому просторі.....	151
<i>Рекала Анна.</i> Rola edukacji w przygotowaniu do dialogu kultur.....	157
<i>Поп'юк Микола.</i> Екологічне виховання дітей дошкільного віку як умова готовності до школи у країнах Шинге-ра-тської четвірки.....	162
<i>Banaszkiewicz Teresa.</i> Kompetentny nauczyciel do edukacji wielokulturowej w przedszkolu.....	167
<i>Teleki Béla.</i> Az óvodai nevelés multikulturális aspektusai az Amerikai Egyesült Államokban.....	172

ВНІЦЯ ШКОЛА

<i>Берека Віктор.</i> Проектування змісту педагогічної практики майбутніх менеджерів освіти.....	180
<i>Борин Галина.</i> Особистісно-діяльнісний підхід у підготовці майбутніх педагогів-вихователів до роботи з батьками дітей раннього віку.....	187
<i>Зданевич Лариса.</i> Використання інформаційних технологій для надання якісної освіти студентам.....	192
<i>Кафарська Ольга.</i> Теоретико-методичні аспекти формування громадянської позиції майбутнього педагога.....	196
<i>Кузенко Петро.</i> Науково-методичний супровід ознайомлення студентів з творами сакрального мистецтва.....	202
<i>Михайлюк Ірина.</i> Актуальні аспекти професійної підготовки магістрів ВПІЗ України до педагогічної діяльності.....	206
<i>Остафійчук Ярослав.</i> Характеристика валсологічних знань і поведінки студентів-медиків.....	215
<i>Степанко Володимир.</i> Планування та організація науково-дослідної роботи студентів вищих навчальних закладів економічного профілю.....	221
<i>Фольваркова - Плахтій Валентина.</i> Теоретичні засади підготовки майбутніх учителів початкової ланки освіти до виховної роботи засобами дитячої літератури.....	229
<i>Чорба Маріанна.</i> Вивчення мотивів вибору професії майбутніми вчителями англійської мови угорської національної меншини.....	236
<i>Шацька Наталія.</i> Особливості формування мовної особистості педагога у полікультурному освітньому просторі.....	242

ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ

<i>Блазун Наталія, Круль Лариса.</i> Розвиток зв'язного мовлення молодших школярів у період навчання грамоти.....	249
---	-----

<i>Дитер Анна.</i> Важливість та значення формування екологічної свідомості у дітей дошкільного віку.....	255
<i>Куцишин Галина.</i> Казка як засіб формування творчої особистості дитини в полікультурному середовищі.....	259
<i>Попова Ірина.</i> Теоретичні аспекти понять виразного й образного мовлення.....	263

ТЕОРІЯ ВИХОВАННЯ

<i>Возна Юлія.</i> Проблема співпраці соціального педагога з батьківською громадою у мікрорайоні школи.....	270
<i>Газда Наталія.</i> Теоретичні аспекти девіантної поведінки.....	276
<i>Зобенько Наталія.</i> Педагогічні умови ефективності профілактичної роботи серед неповнолітніх з відхиленнями у поведінці.....	281

ІСТОРІЯ ОСВІТИ

<i>Білавич Галина, Савчук Борис.</i> Процес українізації в 20-ті роки ХХ сторіччя: стан і уроки.....	289
<i>Будім Людмила.</i> Культуротворча діяльність подільської еміграції першої хвилі в країнах Західної Європи і Америки.....	297
<i>Вишневецький Володимир.</i> Ідея національного виховання в педагогічній спадщині Спиритона Черкасенка.....	302
<i>Лукашук Сергій.</i> Особливості становлення та розвитку системи освіти Австрії кінця ХVІІІ ст. – початку ХХ ст. в контексті історії західноєвропейської педагогіки.....	307
<i>Оришко Світлана.</i> Журнетсько-красиавча діяльність у практиці світової і вітчизняної освіти і педагогічній науки.....	313
<i>Сахній Мирослава.</i> Зміст початкової освіти в земських школах України (кінець ХІХ – початок ХХ ст.).....	320
<i>Стинська Вікторія.</i> Мовна політика в середній освіті Галичини кінця ХІХ – початку ХХ ст.....	326
<i>Фуфалько Наталія.</i> Становлення соціально-педагогічної думки та захисту населення на західноукраїнських землях у 20–30-их рр. ХХ ст.....	332
<i>Шоробура Ірина.</i> Завдання шкільної географічної освіти в Україні у повоєнні роки.....	337

CONTENTS

THEORETIC-METHODICAL ASPECTS OF PREPARATION OF A FUTURE TEACHER TO THE WORK IN A PRESCHOOL EDUCATIONAL ESTABLISHMENT OF THE POLY-CULTURAL EDUCATIONAL SPACE

Ádám Erzsébet. The profession of a teacher from the point of view of the young teachers.....	3
Bereka Victor. The forming of the competence of a future manager of education as the leading task of the modern educational policy	9
Byrko Nadiya. The education of tolerance as the resource in the forming of the appreciated orientations of students of higher pedagogical establishments	17
Bondarchuk Svitlana. The creativeness of a future teacher of a preschool educational establishment as an important aspect of the professional-pedagogical readiness to education of a growing personality in poly-cultural space of society	23
Borin Galina. The preparation of future teachers to the work with parents of junior children: the applied aspect.....	28
Buchkiv's'ka Galina. Preparation of the future pedagogue to the work at pre-school educational institution of polycultural space by means of the museum of folk art.....	32
Iusjanovych Hryhorij. The person-oriented education of future preschool teachers (ethic and aesthetic aspect).....	39
Grinjevich Victoria. The retrospective analysis of demands for the teacher's profession as the source of achievement tasks of qualitative pre-school teacher professional training.....	45
Kyrsta Natalya. The professional preparation of specialists of the preschool type in the conditions of poly-cultural environment	52
Kilichenko Oksana, Savyuk Galina. The situation design as a practical method of the organization of the educational process of students of pedagogical higher educational establishments.....	57
Kindratiyk Bohdan. Preparation of would-be teachers for the usage of church bells and bell-ringing in working with preschool children.....	62
Kosenko Julia. Ethnopedagogical approach in professional training of pre-school specialists.....	67
Kuz Volodymyr. The poly-cultural paradigm of the preparation of a future educator of the preschool establishment.....	74
Kucherak Iryna. Technology of forming readiness of the future teachers to professional intercourse with the children of six-year-old age on musical occupations.....	79
Lysenko-Gelembuk Kateryna. Features of ethno-psychological researches of forming of a personality in the conditions of higher educational establishments.....	84
Marchiy Tamara. The theoretical aspects of the future teacher training to the work in the educational institutions of the polycultural educational space.....	89
Musuk Olesya. The forming of professional competence of future pre-school teachers in context of training for work with children in polycultural educational environment.....	94
Molnár Katalin. The influence of pastime activity on the personality's development in a multicultural student community.....	98
Polischuk Yuriy. The problem of working and mastering of technologies of the social-pedagogical activity in the process of preparation of social teachers to work in a preschool educational establishment.....	106
Sergeeva Zoja. The preparation of future tutors for professional activity in conditions of multicultural language surrounding.....	110
Trush Nadiya. The preparation of future educators of a preschool educational establishment to the use of ethno-pedagogical facilities in the forming of the valueological experience of children of the age of 6-7-years.....	114

THE WORLD EXPERIENCE OF POLY-CULTURAL EDUCATION OF A PERSONALITY IN MODERN PRESCHOOL EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS: PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL CONTENT

Dybach Arsen. The use of the experience of European Pedagogy in a modern theory and practice of professional preparation of educators of preschool educational establishments of Ukraine.....	121
Jánosné Hovánszki. Multicultural possibilities in hungarian preschool music education	125
Klimkina Nataliya. Evlopment of incomplete families children's social activity in conditions of polyculture: world experience.....	133
Korol Natalya. Foreign innovative technologies of the poly-cultural education of a personality of a preschool child.....	139
Lentvorszki Anna. Issues of educational development in our region's multicultural community.....	143
Maschkina Lyudmyla. The usage of technology of Glen Doman's primary education in polycultural educational domain.....	151
Pekala Anna. A role of the studies in a forming of the dialog of cultures	157
Popyuk Mykola. The ecological education of children of the preschool age as a condition of their readiness to school in the countries of Vishegradska four.....	162
Banaszkiewicz Teresa. Teacher's competences to the multicultural education in the kinder garden.....	167
Teleki Béla. Multicultural aspects of early childhood education in the United States of Amerika.....	172

HIGHER SCHOOL

Bereka Victor. Projection of pedagogical practice contents of future managers of education	180
Borin Galina. A self-active approach in the preparation of future teachers-educators to the work with parents of children of early age.....	187
Zdanevich Larisa. The use of information technologies for the giving of the high-quality education to students.....	192
Kafarska Olga. Theoretical-methodical aspects of the forming of a civil position of a future teacher.....	196
Kuzenko Peter. A scientifically methodical addition of the acquaintance of students with works of sacral art	202
Mikhalyyuk Iryna. Up-to-date aspects of the professional preparation of master's degrees of HEU of Ukraine to the pedagogical activity.....	206
Ostafyichuk Yaroslav. The description of valueological knowledge and behaviour of medical students	215
Stepashko Volodymyr. The planning and organization of a research work of students of higher educational establishments of economic type	221
Folvarkova-Plakhtiy Valentina. Theoretical principles of preparation of future teachers of the initial link of education to an educate work by facilities of the child's literature.....	229
Chorba Marianna. Motives of choosing teaching as a career by the pre-service teachers of English in the Hungarian national minority.....	236
Shatska Natalya. Features of the forming of a linguistic personality of a teacher in the poly-cultural educational space.....	242

STUDIES THEORY

Blagun Natalya, Krul Larisa. The development of the coherent speech of junior schoolchildren during the period of the learning of grammar.....	249
---	-----

<i>Dinter Anna.</i> Children of preschool age have importance and value of forming of ecological consciousness.....	255
<i>Kuzyshyn Galyna.</i> The story as a means of child creative personality formation in the polyethnic environment.....	259
<i>Popova Iryna.</i> Theoretical aspects of concepts of the expressive and vivid speech.....	263

EDUCATION THEORY

<i>Vozna Julia.</i> A problem of the collaboration of a social teacher with a paternal society in the microregion of school.....	270
<i>Gazda Natalya.</i> Theoretical aspects of deviant conduct.....	276
<i>Zobenko Natalya.</i> Pedagogical terms of the efficiency of a prophylactic work among teenagers with rejections in a behaviour.....	281

THE HISTORY OF EDUCATION

<i>Bilavych Halyna, Savchuk Borys.</i> Process ukrainisation in 20 th of the 20 th century: voice and lessons.....	289
<i>Budim Lyudmyla.</i> Activity of Podillya region emigration of the first wave to the countries of Western Europe and America.....	297
<i>Vyshnevskiy Volodymyr.</i> An idea of the national education in the pedagogical inheritance of Strydom Cherkasenko.....	302
<i>Lukanyuk Sergiy.</i> Features of the becoming and development of the system of the formation of Austria of the end of the XVIII century – the beginning of XX century in the context of the history of West-European Pedagogy.....	307
<i>Orishko Svitlana.</i> The tourist-regional activity in the practice of world and domestic education and pedagogical science.....	313
<i>Sakhniy Myroslava.</i> The content of the primary education in the country schools of Ukraine (at the end of XIX th-in the beginning of XX th).....	320
<i>Stynska Victoria.</i> The language policy in Galychyna secondary school at the end of XIX th – in beginning of XX th.....	326
<i>Fufalko Natalya.</i> The becoming of a social pedagogical guardianship and protection of the population in West Ukraine during 20-30th of the XX century.....	332
<i>Shorobura Inna.</i> The task of a school geographical education in Ukraine in post-war years.....	337

Вимоги

до подання статей у Вісниках Прикарпатського університету, журналах, збірниках наукових праць, матеріалах конференцій

1. Обсяг оригінальної статті – 6-12 сторінок тексту, оглядових – до 12 сторінок, коротких повідомлень – до 3 сторінок.

2. Статті подаються у форматі Microsoft Word. Назва файлу латинськими буквами повинна відповідати прізвищу першого автора. Увесь матеріал статті повинен міститись в одному файлі.

3. Текст статті повинен бути набраним через 1,5 інтервалу, шрифт “Times New Roman Cyr”, кегль 14. Поля: верхнє, нижнє, лівє – 2,5 см, правє – 1,5 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

ВІСНИК
Прикарпатського університету

ПЕДАГОГІКА
Випуск XIX–XX

Видається з 1995 р.

Адреса редколегії: 76000, м.Івано-Франківськ,
вул. Мазени, 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
№ XIX–XX Issue

Published since 1995

Publishers address: Pedagogical Institute,
Precarpathian National University named after V.Stefanyk
57, Shevchenko Str., 76025, Ivano-Frankivsk, tel. 59-60-21

Головний редактор: І ОЛОВЧАК В.М.
Літературний редактор: БУДНИК О.Б.
Комп'ютерна правка і верстка: ТРУШ Н.В.

За зміст і достовірність фактів, цитат, власних імен
та інших відомостей відповідають автори

Друкується українською мовою
Регістраційне свідоцтво КВ №435

Здано до набору 01.03.2008 р. Підп. до друку 18.03.2008 р.
Формат 60x84/16. Папір офсетний. Гарнітура "Times New Roman".
Ум. друк арк. 21,00. Тираж 100 прим. Зам. 33

Віддруковано у Видавничо-дизайнерському відділі ЦІТ
Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника
76000, м.Івано-Франківськ, вул. Бандери 1, тел. 71-56-22
Свідоцтво про внесення до Державного реєстру
від 12.12.2006 серія ДК 2718