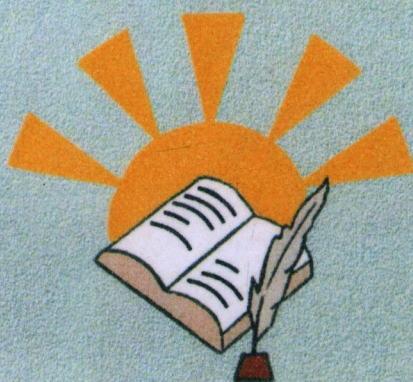


ВІСНИК  
ПРИКАРПАТСЬКОГО  
УНІВЕРСИТЕТУ



Педагогіка

Випуск I



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ПРИКАРПАТСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ ВАСИЛЯ СТЕФАНИКА

**ВІСНИК  
ПРИКАРПАТСЬКОГО  
УНІВЕРСИТЕТУ**

**Педагогіка**

*ВИПУСК I*



Івано-Франківськ

2013

ВІСНИК ПРИКАРПАТСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ.  
ПЕДАГОГІКА. 2013. ВИПУСК I

У віснику вміщено науковий доробок відомих українських та зарубіжних учених з актуальних проблем освіти дітей та молоді у сучасному полікультурному просторі в руслі її глобалізації.

Представлені результати наукових досліджень різних напрямів педагогічної науки можуть бути використані науковцями, аспірантами, педагогами і студентами. Вісник розраховано й на всіх тих, для кого означені проблеми становлять науковий інтерес.

*In the bulletin a scientific creation of the known Ukrainian and foreign scientists which concern the urgent problems of children and youth education in chanel of its globalization of modern polycultural space is contained.*

*The results of scientific researches of different tendencies of Pedagogical science can be used by research workers, graduate students, teachers and students. This 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 філос. наук, проф. С.М.Возняк; д-р філол. наук, проф. В.І.Кононенко; д-р істор. наук, проф. М.В.Кугутяк; д-р юрид. наук, проф. В.В.Луць; д-р філол. наук, проф. В.І.Матвійшин; д-р фіз.-мат. наук, проф. Б.К.Остафійчук; д-р пед. наук, проф. Н.В.Лисенко; д-р хім. наук, проф. Д.М.Фреїк.

**Редакційна колегія:** д-р пед. наук, проф. Н.В.Лисенко (*голова редколегії*); д-р пед. наук, проф. Т.К.Завгородня; д-р пед. наук, проф. А.В.Вихрущ; д-р пед. наук, проф. В.В.Кемінь; д-р пед. наук, проф. І.С.Курляк; 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.Поліщук.

Видається з 1995 р.

*Адреса редакційної колегії:*  
76000, Івано-Франківськ, вул. Мазепи, 10,  
Педагогічний інститут

Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Видавець

Видавництво Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника  
76000, м. Івано-Франківськ, вул. Бандери 1, тел. 71-56-22

## ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК94:17(477)  
ББК 63.3 (4 Укр) 6

*Білавич Галина*

### ГОСПОДАРСЬКО-ЕКОНОМІЧНЕ ПРОСВІТНИЦТВО ДОРΟΣЛИХ У ЗАХІДНІЙ УКРАЇНІ (кінець XIX – початок XX ст.)

*У статті йдеться про роль українських громадських товариств щодо підвищення господарської культури дітей і дорослих, організації фахової освіти Західної України наприкінці XIX – на початку XX ст.*

**Ключові слова:** українські товариства, господарська культура, діти, дорослі, фахова освіта.

Заявлена у назві статті тема є актуальною не лише з огляду на те, що це питання є малодослідженим у вітчизняній науці, а й під кутом особливої ролі селянства в національному, соціально-економічному, культурно-освітньому житті держави. Сьогодні Україна все більше віддаляється від української традиції господарювання селянина-одноосібника. Найгострішими проблемами українського села є відсутність робочих місць, бідність, трудова міграція, занепад соціальної інфраструктури, поглиблення демографічної кризи та відмирання сіл тощо. Основні причини цього, на наше глибоке переконання, криються в низькій рентабельності та конкурентоспроможності сільського господарства як галузі, неналежному рівні технічного забезпечення сільськогосподарського виробництва та підприємницької ініціативи на селі, вилученні з процесу аграрного реформування кооперації як засобу реалізації інтересів дрібних та середніх сільськогосподарських товаровиробників, фінансовому “знекровленні” сільськогосподарських товаровиробників через монополізацію продовольчого ланцюга інтегрованими структурами та посередниками (зернотрейдери, перекупники тощо), інерційності мислення і поведінки селян у розв’язанні проблем самозабезпечення, працевлаштування, задоволення побутових та соціально-культурних потреб; слабкості місцевого самоврядування; низькому рівні інформаційно-просвітницької діяльності, господарсько-економічного дорадництва, спрямованого на підвищення господарської культури людей, ін. Подібний комплекс проблем стояв і перед західноукраїнським селянством на межі XIX–XX сторіч. Утім, українські громадські товариства зуміли зорганізувати селян, залучити їх до активного суспільного життя через систему масового господарсько-економічного просвітництва, створення мережі фахового шкільництва усіх рівнів (від початкового до вищого) істотно підвищили рівень господарювання українців, їхню господарську культуру загалом. Цей досвід необхідно актуалізувати сьогодні.

Мета статті - аналіз засобів і форм господарсько-економічного просвітництва дорослих у Західній Україні (кінець XIX – початок XX ст.).

Незважаючи на те, що діяльність українських громадських товариств, що діяли у Західній Україні за досліджуваного періоду, висвітлена у працях Т.Вісіної, І.Зуляка, Л.Рєви-Родіонової, Б.Савчука, Г.Шайнер, Г.Шевчук, інших авторів, проте заявлена у назві статті проблема не знайшла належного відображення у вітчизняній історико-педагогічній науці.

За досліджуваного періоду на західноукраїнських землях були вироблені оригінальні концепція і система масового національного господарсько-економічного просвітництва українського населення. Безумовно, це твердження стосується насамперед

Галичини, позаяк на Буковині, Волині, Закарпатті, де суспільно-політичне життя мало свої особливості, українці зазвичай не тільки використовували досвід галичан, а й висунули чимало цінних ідей і думок у цій ділянці. Аналіз джерел уможливує висновок про відносну цілісність позашкільної системи розвитку господарської культури, адже, хоча її складниками були різні за характером суспільні інституції, вони мали єдину мету та використовували спільні методи, засоби і форми праці.

Наприкінці XIX сторіччя у фарватері національного життя українців була “Просвіта”. Для розгортання цілеспрямованої пропагандистсько-економічної праці 1906 р. при її Головному відділі у Львові 1906 р. створили господарсько-промислову комісію у складі відомих діячів О.Гарасевича (голова), Р.Залозецького, В.Знайкевича, М.Коцюби. Сформульовані ними завдання і компетенції комісії підносили її значення до свого роду “українського міністерства сільського господарства” в Австро-Угорщині. Задля реалізації мети - “пляново и интенсивно переводити в житте задачи товариства... [з] піднесення економічного добробуту руського народу” – вона мала “обняти пляновою, ситематичною, а тривалою акцією всі области економічного життя” та “будити духа” щодо закладання спілок і кооперативів, “старатися о теоретичне і практичне образование” тощо [14, арк. 1-3]. Функції створеного 1908 р. торговельного відділу “Просвіти” незабаром передали “Сільському господарю”, що стало першим кроком до розмежування компетенцій цих товариств [12, с. 280].

За таким прикладом для розвитку економічного просвітництва діяли господарсько-промислові комісії при товариствах “Просвіти” на Волині та Закарпатті, що мали сприяти відкриттю економічних установ різного гатунку та розвитку фахового шкільництва [4, с. 2].

Паралельно з виробленням ідеологічних і дидактичних засад господарсько-економічного просвітництва відбувався пошук і вдосконалення організаційних форм їх практичної реалізації. Це знайшло прояв, по-перше, у функціонуванні відповідних структурних підрозділів (комісій, секцій, комітетів, ін.) при керівних органах і низових осередках масових громадських організацій та освітніх підрозділів при кооперативних установах різних рівнів. По-друге, цій проблемі присвячували різні форми колективних зібрань (віча, наради, анкети, з'їзди, конференції тощо), що визначали і корегували поступ українства в цій ділянці. Процес становлення таких структурних підрозділів увиразнює еволюція “Сільського господаря”, де їхня видозміна при Головній управі відображає пріоритетні вектори та потенційні можливості поширення окремих напрямів агрокультурних знань. Якщо за довоєнного періоду їх фактично не було, то в 1930-х рр. діяло від шести до 11 фахових та організаційних секцій при Головній управі товариства, які також створювалися при первинних його осередках залежно від потенційних можливостей розвитку відповідних галузей господарства в конкретних місцевостях. Після стабільного зростання фахових секцій у другій половині 1920-х – першій половині 1930-х рр., упродовж 1936-1938 рр., цей тренд зберігався лише щодо “шпихлірових” секцій (для збереження зерна), число яких подвоїлося, та меншою мірою щодо садівничо-городничих і пасічницьких секцій та секцій годівлі рогатої худоби, а кількість секцій охорони тварин, годівлі свиней, годівлі “дробу” незворотно зменшувалася.

Головним універсальним підручником із суспільної агрономії стала праця Є.Храпливого “За хлібробську справу. Про те як основувати кружки та філії “Сільського господаря” та як в них працювати” (1932 р.), що окреслювала її зміст, методи і форми. Через книгу наскрізно проходить ідея, що агрономічна допомога має надаватися селянам, які ведуть господарство за “власною волею і розумінням”. Визначалися такі наріжні напрями впливу на їхні “розум, волю, свідомість”: масове просвітництво; позашкільне теоретичне і практичне навчання; усна пропаганда і друковане слово тощо. До основних методів, засобів і форм, які забезпечували проведення такої діяльності,

належали бесіди, відчити (лекції), курси, періодична преса, фахова література, виставки, екскурсії, показово-демонстраційні заходи, ін.

Механізми і підходи їх реалізації деталізували, конкретизували інші навчально-методичні розробки. Так, для переконання селян у необхідності й корисності особистої участі в практичному навчанні зі здобуття господарських знань, умінь і навичок пропонували застосовувати “показові заходи і наглядний приклад”, “змагально-заохочувані”, “організаційно-виробничі” та інші методи і прийоми роботи. “Самодопомога” і “самодіяльність” селян уважали найоптимальнішими шляхами і засобами стимулювання агрономічної праці через мережу кружків та створення при них фахових секцій. Якщо їхній зміст і форми залишалися майже не змінними від початку XX ст., то в 1930-х рр. стали активно реалізовувати інноваційні підходи і методи вивчення функціонування селянських господарств, пов'язані з допомогою у визначенні їх виробничої структури, складанні організаційних планів і бюджетів тощо.

Якісно нові потенційні можливості щодо раціоналізації та піднесення ефективності ведення господарства давало навчання селян ведення бухгалтерії, яка мала охоплювати всі сторони господарства та бути простою і зрозумілою за формою. Слід було навчити і привчити хлібороба вести щоденні записи з бюджетно-фінансової діяльності, використання робочого часу, доходів і витрат тощо [3].

Масштабна організаційна праця агрономів забезпечила відновлення структури та агрокультурної праці “Сільського господаря”. У 1924-1927 рр., використовуючи практику “мандрівних учителів”, вони, згідно з графіками, системно об'їжджали села. За тиждень відвідували чотири – сім громад, зупиняючись у читальнях, кооперативах, приватних хатах. За цей час агрономи провели 96 віч і 1250 нарад пропагандистсько-агітаційного характеру, які супроводжувалися гострими дискусіями та обговоренням злободенних питань і перспектив розвитку сільського і домашнього господарства. Поряд із цим відбувалися фахові відчити і курси. На проведення такої діяльності витратили 163,8 тис. зл. [5; 7, 30; с. 30]. Вона дала потужний поштовх пробудженню українського села, формуючи розуміння необхідності модернізувати традиційний уклад життєдіяльності і способи господарювання, та утверджувала переконання, що досягнути цього можна лише шляхом нагромадження нових технологічних знань, умінь, навичок його ведення. Відтак поїздки штатних працівників “у терен” (1934 р. їх відбулося 92, 1935 р. – 195, 1936 р. – 226 [6; 8]) носили цілеспрямований адресний характер. Вони проводилися відповідно до запитів селян щодо розв'язання певних організаційних питань та роз'яснення і додаткових знань з удосконалення праці в різних галузях господарства.

Завдяки популяризації нових ідей і можливостей українські громадські організації за підтримки кооперації зробили справжній прорив у поширенні й піднесенні таких спеціальних галузей, як садівництво і городництво, пасічництво, рибальство, шовківництво, збереження і переробка продукції. З розвитком ринкових відносин вони стали розглядатися не лише як “домоміжні” (засіб покращення життєдіяльності окремих господарств), а як перспективні галузі, що можуть стати предметом широкого промислового виробництва і основним видом професійної діяльності, приносячи чималі прибутки. З цією метою, поряд із традиційними секціями, 1936 р. при централі та філіях і кружках “Сільського господаря” виникли три нові: плантаторів потюну; плантаторів цукрового буряка; плантаторів волокнистих рослин (переробки льону, коноплі). Згідно з “правильниками”, що визначали зміст роботи, їхні члени мали розв'язувати спільне завдання:

а) поглиблювати свої знання через влаштування спеціальних відчитів, анкет, курсів та виписування й читання відповідних фахових часописів і книжок;

б) в організованій спосіб обстоювати свої права та захищати свої інтереси”; улаштувати спеціальні майстер-класи для вдосконалення знань і навичок з технології вироблення відповідної продукції тощо [8, с. 36].



Улаштування колективних зібрань у різних формах має глибоку традицію, адже українські громади таким чином розв'язували болючі питання своєї життєдіяльності. Про це виразно засвідчують віча, які наприкінці XIX – у першій третині XX ст. улаштовували в містах і селах Галичини й інших західноукраїнських земель задля обговорення становища і перспектив розвитку різних сфер суспільного життя. Чимало з них присвячувалося господарським справам. Прикметною особливістю таких масових заходів стало те, що вони не лише висували на порядок денний актуальні економічні проблеми та шляхом спільного обговорення шукали шляхи їх розв'язання, а й давали практичні рекомендації щодо ведення певних галузей господарства. Це явище увиразнюють господарські та господарські-кооперативні віча, організовані “Просвітою”, “Сільським господарем” спільно з іншими інституціями за передвоєнного періоду. У 1912 р. вони відбулися майже в усіх містах і містечках Галичини, збираючи від 50 до 600 учасників з довколишніх сіл. На них обговорювали широкий комплекс економічних питань: про значення і необхідність поширення “просвіти господарської”; заснування спілок господарсько-торговельних; збут овочів і розвиток садівництва; значення станової організації у житті хліборобів; розведення нових порід свійських тварин та їх раціональне годування; перспективи сільськогосподарської кооперації і промислу; управа сіножатей та ін. [10, с. 26].

За міжвоєнного періоду посилювалася агітаційно-пропагандистська спрямованість господарських віч, які стали значно масовішими та вустами знаних кооперативних і культурних діячів декларували потребу гуртуватися у спілки та закликали до опанування новими господарськими знаннями і технологіями. Таким промовистим прикладом слугує лютневе 1932 р. хліборобське віче у Станіславі, що збило 5 тис. селян. Ухвалена на ньому резолюція стверджувала потребу в розбудові національного економічного життя орієнтуватися на “власні сили” та розвивати фахову вишкільну працю як один з головних чинників досягнення окремішності національного організму та його внутрішнє скріплення [2].

Лише в 1925-1927 рр. “Сільський господар”, кооперативні й інші економічні установи влаштовували 32 господарські віча, в яких пересічно брали участь 350 осіб. Вони послідовно реалізовували визначені у відповідних інструкціях завдання: ознайомити українське селянство із сучасними умовами ведення господарства; зацікавити його справою організації господарських товариств і споживчих кооперативів; виявити протест проти державної економічної політики стосовно до українського хліборобського населення західноукраїнських земель; мобілізувати його до “самооборони перед подальшою господарською руйною” [7, с. 28].

У 1920-х, особливо 1930-х рр., “Союзом українок” спільно з іншими національними інституціями в містах і селах улаштовували жіночі просвітньо-господарські та господарсько-кооперативні віча, які збирали від кількох десятків до 6 тис. учасників, переважно з числа селянок. Тут приймали ухвали про необхідність поширення господарсько-кооперативної освіти, фахових шкіл і курсів для жінок, забезпечення їх масового членства в кооперативах, створення для них окремих підприємств тощо [13, с. 158–158].

Подібні завдання та ідеї й гасла але вже на місцевому локальному рівні розв'язували й пропагували селянські сходи, що влаштовувалися в окремих селах чи громадах та мали по кілька десятків учасників. Лише в 1925-1927 рр. відбулося близько 1250 таких “вужчих” нарад [7, с. 28], а надалі їх кількість невпинно зростала. Віча і сходи розбурхували традиційно консервативну селянську масу, змушували її включатися у вир ринкових відносин, формували розуміння нових перспектив і можливостей та водночас можливих загроз і перешкод, які вони спричинювали, спонукали до оволодіння новими знаннями і навичками господарювання.

Питання стратегії, напрямів, форм та змісту господарського просвітництва обговорювалися на численних нарадах українських економічних та культурно-освітніх установ, а також на з'їздах масових громадських організацій та щорічних з'їздах “Сільського господаря”. Приміром, березнева 1930 р. нарада чільних діячів українських господарських кооперативних установ, визначаючи “план боротьби з селянською нуждою”, на перше місце висунула завдання “навчити [селян] господарити по-новітньому, щоби господарство давало якнайбільші зиски” [11, с. 446]. Такі заходи демонстрували пріоритетність цієї справи та необхідність консолідації усіх національних сил щодо її розв'язання.

Винятково важливу роль у поширенні агрокультурних знань і досвіду відігравали фахівці з різних галузей господарства, що в різний спосіб гуртувалися і працювали у громадських об'єднаннях, насамперед у “Сільському господарі”. Про його інтелектуальний потенціал засвідчує той факт, що вже на початку відновлення повоєнної діяльності товариства в секціях організаційній, видавничій, садівничо-городничій, шкільній працювали 47 інженерів-агрономів, 4 юристи, 3 ветеринарні лікарі, 21 інженер, двоє економістів, 25 фахівців з різних галузей сільського господарства [9, с. 10].

Розвитку окремих напрямів просвітницької роботи сприяли колективні зібрання фахівців з різних галузей господарства. Так, восени 1934, 1936, 1937, 1938 рр. відбувалися з'їзди українських садівників і городників, де присутні від 34 до 100 делегатів обмінювалися досвідом та обговорювали шляхи й перспективи розвитку цієї справи [1, с. 177]. Таке ж покликання виконували щорічні з'їзди українських пасічників 1929-1939 рр., що представляли членів секцій пасічників “Сільського господаря”, кооперативу “Рій” та фахівців зі всіх західноукраїнських земель, з радянської України й з еміграції. З 1937 р. стали проводити повітові з'їзди пасічників [1, с. 177–183].

Отже, на межі XIX і XX ст. українські громадські товариства та інституції вагомо спричинилися до підвищення господарсько-економічної культури українців: займалися просвітою серед населення, налагодили систему сільськогосподарської освіти дітей і дорослих, дбали про піднесення рівня господарювання українців, підвищення їх добробуту.

1. Боровський М. Головна садівничо-городнича секція т-ва “Сільський господар” / Михайло Боровський // Крайове господарське товариство “Сільський господар” у Львові 1899-1939. – Нью-Йорк, 1970. – С. 134–142.
2. Велике хліборобське віче у Станіславові // Сільський господар. – 1932. – Ч. 3. – С. 47.
3. Волинець Б. Плянова агрономічна робота та способи її ведення / Б. Волинець // Кооперативна республіка. – 1928. – Ч. 7–8. – С. 340–346.
4. Завдання економічної діяльності “Просвіти” // Господарь: часопис для поднесення господарства і добробуту селян. – Ужгород, 1920. – 15 липня. – Чис. 6. – С. 1–3.
5. Загальні Збори Товариства “Сільський господар”. 27 грудня 1927 // Сільський господар. – 1928. – Ч. 1. – С. 10.
6. Загальні Збори Товариства “Сільський господар” // Сільський господар. – 1937. – Ч. 8. – С. 1–2.
7. Звідомлення із діяльності краевого товариства господарського “Сільський Господар” у Львові за час від 24 листопада 1924 до 30 листопада 1927 р. – Львів, 1927. – С. 29.
8. Звідомлення з діяльності Ревізійного союзу українських кооперативів за час від 1 січня до 31 грудня 1936 р. – Львів, 1937. – 37 с.
9. Звіт Сільськогосподарського Краєвого Товариства “Сільський господар” з діяльності за 1928 рік. – Львів: Сільський господар, 1929. – 58 с.
10. Звіт товариства “Просьвіта” з діяльності за час від 1 січня 1910 до 31 грудня 1912. – Львів, 1912. – С. 109.
11. Зуляк І. Діяльність “Просвіти” у Західній Україні в міжвоєнний період (1919–1939) / Іван Зуляк. – Тернопіль: Воля, 2005. – 946 с.
12. Кузик С. Економічна діяльність товариства “Просьвіта” у Львові / Степан Кузик // Економіст. – Львів, 1910. – Чис. 12. – С. 275–281.
13. Савчук Б. Жіноцтво в суспільному житті Західної України (Остання третина XIX – 1939 р.) / Борис Савчук. – Івано-Франківськ, 1998. – 278 с.
14. ЦДА, ф. 48, Спр. 7632. Протоколи засідань Головної управи товариства 1905-1910. – 32 арк.

*The article referred to the role of the Ukrainian public companies of improve the economic culture of women, children and adults, the organization of vocational education in Western Ukraine in the late XIX - early XX century.*

**Key words:** *Ukrainian society, economic culture, children, adults, professional education.*

УДК 631.171 (075)

ББК 63.3 (4Укр)

*Білавич Іван*

### **ІВАН КУЗИЧ-БЕРЕЗОВСЬКИЙ ТА ВАСИЛЬ БІЛАВИЧ: ДВІ ПОСТАТІ Й ОДНА ІДЕЯ**

*У статті проаналізовано життєдіяльність маловідомих в українській науці постатей Івана Михайловича Кузича-Березовського (1903-1985) та Василя Івановича Білавича (1941-1989), схарактеризовано їхній внесок у розвиток вітчизняної освіти, науки, культури, означено ключові вектори їхньої праці в ділянці розвитку шкільництва, спрямованої на всебічний розвиток особистості.*

**Ключові слова:** *І. Кузич-Березовський, В. Білавич, освіта, наука, новаторство, авторська школа.*

За умов становлення незалежної української держави набуває значущості вивчення її минушини, об'єктивного, неупередженого висвітлення її забутих чи замовчуваних дотепер сторінок. За радянської доби в центрі уваги науковців були біографії героїв революції, політичних лідерів та партійних вождів, ватажків народних повстанців тощо. Сьогодні вектор наукової та педагогічної громадськості повернений до історико-педагогічних проблем, що спричинено можливістю об'єктивного висвітлення подій, явищ, фактів, зокрема тих, які з ідеологічних причин не могли стати предметом дослідження за радянської доби чи висвітлювалися тенденційно.

Історія України – це не просто навчальна дисципліна чи галузь наукових знань. Історія країни має трактуватися (як це є в європейських державах) як складник національного світогляду, неодмінний компонент загальної культури суспільства загалом і кожної людини зокрема. З іншого боку, нова парадигма вітчизняної науки вимагає гуманізації її змісту: у центрі уваги вчених мають постати не класові протистояння, війни, революції тощо, а етнос, його культура, матеріальна й духовна, а також звичайні люди, чия життєтворчість репрезентує ту чи іншу історичну епоху; нині, коли Україна інтегрує до Європейського простору, акценти повинні зміститися на будівничих її державності, носіїв загальнолюдських цінностей. Звідси актуалізується і проблема формування національно-свідомого справжнього громадянина, який виховується на прикладах постатей, які залишили певний слід у історії українського народу. Окрім іншого, вивчення життя і діяльності окремих непересічних історичних постатей сприяє культивуванню в юнацтва позитивних ціннісних орієнтацій.

До таких належать Іван Кузич-Березовський (1903-1985) та Василь Білавич (1941-1989). Саме вони є тими особистостями, які мали яскраво виражену індивідуальність, володіли здатністю мислення, самопізнання, були тісно пов'язані з певним історико-культурними процесами в історії українського народу, залишили виразний слід у ділянці освіти й науки. Вони стали своєрідними камертонами своєї епохи, не просто задавали тональність життя суспільству, а повсякчас випереджали свій час, постійно піднімаючи планку суспільних прагнень, культивуючи нові еволюційні ідеї та втілюючи їх у життя.

Постать Івана Кузича, як показав аналіз джерел, практично не відома науковому загалові. На увагу заслуговують статейні публікації Л.Геник [5], А.Григорук [6], монографічні дослідження Г.Білавич та Б.Савчука [3], документально-публіцистичні нариси Л.Білавич-Кузич [4].

Попри те, що в українській історико-педагогічній науці є низка розвідок, у яких автори (А.Асмолов, М.Капраль, М.Раттер, С.Перклі, Н.Побірченко, А.Саранов, М.Сміт, Т.Серджіованні, Т.Перекрестова, Т.Цирліна, Ю.Юрчонок) досліджують проблеми новаторських педагогічних систем, творчий здобуток В. Білавича [1; 7; 8], висвітлений недостатньо: масо нечисленні праці, у яких ідеться про діяльність педагога-новатора, з-поміж авторів назвемо А.Іваночка, В.Модзігона, Л.Момот, В.Моцак, М.Капраль, М.Ярмаченка та ін.

**Мета статті** – проаналізувати життєдіяльність Івана Кузича-Березовського та Василя Білавича, схарактеризувати їх роль у розвитку вітчизняної освіти, науки, культури.

Іван Кузич та Василь Білавич репрезентують різні епохи, різні держави, понад те, різні материки, різні суспільно-політичні, соціо-економічні, культурно-освітні умови, за яких їм довелося жити і працювати, утім, об'єднувала їх ідея одна – беззастережне служіння рідній землі, невтомна праця на благо України.

Визначальними ознакою Івана Кузича-Березовського та Василя Білавича є насамперед глибокий патріотизм, наступною рисою, яка їх споріднює, – новаторство, еволюційність поглядів, перспективність наукових ідей, уміння ставити мету, відтак мобілізувати сили для її досягнення.

І. Кузича та В. Білавича поєднує не тільки той факт, що були пов'язані родинними зв'язками: тесть та зять, до слова, ніколи не бачилися і не спілкувалися: радянська залізна завеса не давала можливості для цього. Вони мали ще низку спільних ознак: обидва шляхетського роду, обидва десь зовні подібні: статечні, високочолі; обидва педагоги, які пройшли шлях від учителя до директора однієї і тієї ж школи – Середньоберезівської, що на Косівщині. Обидва в освітній ділянці використовували новітні педагогічні технології. Обидвох можна віднести до небуденних постатей в історії освіти і педагогічної думки в Україні. У центрі виховної системи і І. Кузича, і В. Білавича був школяр, відтак мета – виховання всебічно розвиненої особистості сільської дитини.

Цікаво, що й досі широкий загал в Україні знає дуже мало про цю Івана Михайловича Кузича-Березовського – людину, яка стала проявом служіння українській ідеї. Шлях, який вибрав Іван Кузич-Березовський, – просвітництво через знання, через правдиву об'єктивну історію України, через культивування ідеї самобутності держави, автохтонності її народу, через самовіддану працю на ниві науки. Його кінцева мета – виховання національної свідомості особистості.

Рід Кузичів давній. Це славний березівський боярський рід. Свій неписаний родовід веде ще від Івана Кузича, який в австрійській армії воював проти Наполеона. Михайло Андрійович Кузич (1880-1971) був січовим стрільцем. Йому не вдалося здобути освіти, тому мріяв дати освіту своїм синам, однак доля повернулася інакше. 1916 року він виїхав до Канади, ставши трудовим емігрантом. Дружині Олені Кузич важко було виховувати дітей, особливо близнюків Мирона і Василя, і за згодою чоловіка вона відправила їх 1924 року до Канади. Михайлові Кузичу випала нелегка доля українця на чужині. 1937 року він надіслав листи дружині та синові Іванові, у яких просить продавати у Березові маєтки та їхати до Канади, бо в Європі очікуються суспільні катаклізми. Проте Олена відмовилася покидати рідну землю і їхати на чужину [4].

Кузич Іван Михайлович народився 22 червня 1903 року в с. Нижній Березів (тепер Косівський район Івано-Франківської області), по закінченні початкової школи, вступив до Коломийської гімназії (1914), яку закінчив із відзнакою; приватно продовживши



студії, склав екстерном випускні іспити в Сокальській учительській семінарії. 1924 р. мобілізований до війська, де закінчив технічну військову школу підхорунжих [9]. 1933 року одружився з Ганною Урусською, яка закінчила Коломийську вчительську семінарію (навчалася у Петра Франка, Ярослава Барнича), була жінкою вольовою, красивою, непересічних здібностей. У сім'ї народилися двійко доньок – Оріся (1936) та Люба (1940). Хатнім господарством управляла матір Івана – майстерна газдиня, про яку кажуть ПРАЦЯ. У їхній стайні зажди стояло зо п'ять корів, кінь, три-чотири свині, тож тут порати допомагала служниця. А до роботи на кількасотих городу та численних луках залучали робітників залежно від потреб [5].

Просвітництво, наука, освіта – ось наріжні принципи світогляду і діяльності Івана Кузича в 1930 - на початку 1940-х років – громадянина, гуманіста, віруючої в Христа і Україну людини. Для неї, для її майбутнього за умов окупаційних режимів він працював чесно і сумлінно, вболіваючи за національну справу. Це викликало упереджене і вороже ставлення з боку адміністративних чинників. Неодноразово вони влаштовували проти І. Кузича, що змагав за відкриття “збірних лекцій”, “Рідної школи”, організацію плебісцитів за введення української мови навчання в державній школі тощо, провокаційні акції: польські урядовці “за неблагоннадійність” забороняли працювати в освітніх закладах; підкидали зброю до оселі, щоб потім звинуватити в “нелояльності до Речі Посполитої”; підстерігали у засідці, щоб зловмисно вбити, й под. [9].

Громадсько-суспільний, культурно-просвітницький, господарсько-економічний поступ рідного села Нижнього Березова в 1920-1930-х рр. репрезентували численні національні інституції: “Просвіта”, “Рідна школа”, “Карпатсько-лещатарський клуб”, “Союз українок”, “Сільський господар”, споживча кооператива, молочарня, господарські курси, а на початку століття щей “Січ”. В епіцентрі цього національного життя був Іван Кузич. Секретар осередків “Просвіти” і “Рідної школи”, він вагомо спричинився до відкриття “збірних лекцій” (1926) та 7-класної народної школи із 140 учнями, вечірнього університету для дорослих (80 осіб), про що свідчить його листування з Головною управою Українського педагогічного товариства “Рідна школа” у Львові, Головним Віділом “Просвіти” (ці листи зберігаються у фондах Центрального державного історичного архіву України у Львові) [3, с. 134–135].

Він дбав не лише про належний рівень навчання (близько 50 учнів, яких приватно навчало подружжя Ганни та Івана Кузичів, успішно продовжили освіту в середніх та середніх спеціальних навчальних закладах), а й виховання зростаючої особистості, формуючи в молодих людей моральні чесноти, глибокий патріотизм, віру в майбутню вільну Україну. Його вихованці взяли участь у других національно-визвольних змаганнях, де й загинули. Дещо пізніше, за 1940-х років, І. Кузич – директор рідної школи у Середньому Березові, де організував навчання за програмою середньої школи. За сприянням митрополита Андрія Шептицького влаштував на навчання у львівських технічній, хімічній школах, учительській семінарії 96 здібних учнів. 1943 р. був арештований гестапо, на клопотання дружини й колишніх учнів, які апелювали до Українського допомогового комітету, організувавши делегацію до Володимира Кубійовича, котрий особисто звернувся до губернатора Вехтера з проханням звільнити знаного українського вчителя, його випустили на волю [5; 9].

Перед приходом Червоної армії 1944 р. емігрував до Канади, відтак – до США. Навіть за важких табірних умов Австрії він для дітей емігрантів організував шкільні заняття. Мешкаючи за океаном, працював робітником на заводі Форда, продовжуючи наукову й громадську діяльність (член Гетьманського комітету). Разом із сином Ігорем Кузичем створив ілюстрований український буквар для дітей діаспори.

У радянській періодиці навколо імені вченого Івана Кузича-Березовського (так він підписував свої книжки, підкреслюючи свої шляхетські коріння) та його наукових

пошуків у 1970-х роках було піднято антипропагандистський галас, його оголошено “буржуазним націоналістом”, а науковий здобуток (праці “Березівське боярство”, “Суверени України”, “Оріяна” (у 2-х томах), “Жінка і держава”, яка, до речі, перевидана в Україні 1994 р.) – “націоналістичним”.

Життєвий шлях Івана Кузича типовий для будителя національної свідомості тогочасного галицького селянства, людини, яка активно працювала на національну ідею, та за тогочасних суспільно-політичних умов не змогла до кінця реалізувати її в рідному краї. Доля його сім'ї – типова доля галицької родини, яка радянською ідеологією була таврована як “буржуазно націоналістична” та піддана репресіям.

Постать Василя Івановича Білавича – окрема сторінка в історії розвитку освіти України. Народився 24 серпня 1941 року в с. Середній Березів, що на Косівщині. Навчався на фізико-математичному факультеті Івано-Франківського в Яблунівській допоміжній школі, відтак Лючанській восьмирічній школі. 1971 р. очолив педагогічний колектив Середньоберезівської середньої школи. Енергійний, сповнений далекоглядних планів, талановитий, активний, він зумів сформувати потужне ядро однодумців, які невдовзі разом з ним вписали славному сторінку в літопис школи, яку перетворив у Школу Радості, яку знали в тодішньому Радянському Союзі, її досвід вивчали не тільки вітчизняні, а й російські, білоруські, азербайджанські педагоги; про яку говорили з гордістю і гідністю: “Це школа Білавича”; школу, назву якої ми, її випускники, вимовляємо із честю і пошаною: “Я закінчував Середньоберезівську школу Білавича”.

Однодумцем В. Білавича була його дружина Любов Іванівна Білавич-Кузич. За час учителювання підготувала до вступу на філологічний факультет (російська мова і література) інститутів та університетів 33 учнів. Власне, її “неблагоннадійність” (“вивезена до Сибіру”; “бацько в Америці”, “родина в УПА”) була однією з причин постійного шельмування не тільки з боку відповідних органів, а й колег, які не поділяли новаторських ідей директора.

Тернистим був шлях до найзаповітнішої мети – будівництва нової школи, храму науки. Символічно, що фундамент нової школи заклади ми, учні, та вчителі на чолі з директором, який понад усе любив дітей – учнів, яких знав кожного зокрема, з якими залюбки спілкувався, косив, прибирав, зводив школу, веселився і святкував, з якими привітно ручкався і запитував повсякчас про життя-буття та про всяку всячину, дітей, для яких, власне, понадміру працював, для яких дбав і для яких жив.

Діяльність авторської школи була високо оцінена Міністерством освіти УРСР, Українським інститутом педагогіки Академії наук УРСР, очільник якого доктор педагогічних наук, академік М. Ярмаченко назве її директора “прикарпатським Макаренком”. 1978 року В. Білавича з-поміж інших обласних освітян було делеговано на республіканський з'їзд учителів, а відтак – на V Всесоюзний учительський з'їзд до Москви. Від друзів і однодумців надходили цікаві щедри й спокусливі пропозиції щодо спокійнішого й вигіднішого місця праці, проте В. Білавич не зрадив ані своєму покликанню – діти, ані своїй батьківщині – Березову.

З-поміж тодішніх науковців авторитет В. Білавича як вченого-практика зростав з року в рік. Досвід школи був високо оцінений лабораторією трудового навчання Українського інституту педагогіки АПН УРСР, заслуханий на колегії Міністерства освіти України та схвалений Міністерством освіти тодішнього Радянського Союзу [1; 7]. Десятки делегацій з різних куточків 1/6 суші їхали до Середньоберезівської школи за новаторським досвідом.

На освітянській ниві, саме в царині трудового виховання йому не було рівних, це був оригінальний задум поєднати продуктивну працю з навчанням, новаторський підхід: діти навчаються, працюють, заробляючи гроші, забезпечуючи себе продуктами харчування, виробляючи продукцію, отримуючи професійні навички, гармонійно і

всебічно розвиваючись. На той час це було новітнім словом в педагогіці, новим підходом до навчально-виховного процесу. Його так і називали “варіант Білавича” [2]. Тому й запропонували науково обґрунтувати та описати його в дисертаційному дослідженні. Невдовзі були успішно складені кандидатські іспити. На екзамені з педагогіки, відійшовши від процедури та регламенту, члени комісії після ґрунтовної відповіді здобувача, яка засвідчила його ерудицію, інтелект, глибокі знання освітньої теорії і практики, творчий підхід до вирішення тих чи інших педагогічних проблем, а також особисті якості: емпатію, дотепність, природне почуття гумору, не втрималися й аплодували директорові. Це було визнання не лише його як здобувача наукового ступеня, це радше були овації тим педагогам-одномудцям, які в повсякденній освітній практиці впроваджували творчі ідеї в життя, всьому учнівству, яке своїми здобутками в навчанні, трудовій та художньо-мистецькій діяльності примножувало славу рідної школи. А ще невдовзі з’явився рукопис дисертаційного дослідження, проте публічно захистити свої наукові здобутки В. Білавичеві вже не вдалося: 15 березня 1989 року його не стало.

Науковий світ Радянського Союзу й України зокрема був уже ознайомлений із цими напрацюваннями В. Білавича через низку наукових статей у педагогічних союзних та республіканських журналах, газетах, через численні радіо- та телепередачі, через участь і виступи на всесоюзних, республіканських, регіональних наукових конференціях, через візитації до школи делегацій освітян.

Підсумовуючи сказане, зазначимо, постаті Івана Кузича-Березовського, ученого зі світовим ім’ям, та Василя Білавича, педагога-новатора, мають посісти почесне місце в українській історії, а їхня творчість та внесок у розвитку науки, культури, освіти повинні бути глибоко вивчені та творчо опрацьовані за умов незалежної України. Вони цікаві для сучасників передовсім як громадяни-патріоти, життєвий шлях яких – яскраве свідчення синівської любові до рідного народу, особистості дитини, служіння землі, на якій зріс, віри в краще майбутнє України.

1. Анотований каталог матеріалів Центральної картотеки передового педагогічного досвіду Української РСР. – К. : Міністерство освіти УРСР Центральный інститут удосконалення вчителів, 1981. – 62 с.
2. Білавич В.І. Кого ростити школі / В.І. Білавич // Радянська школа. – 1989. – № 1. – С. 24–29.
3. Білавич Г. Товариство “Рідна школа” 1881-1939 / Галина Білавич, Борис Савчук. – Івано-Франківськ : Лілея-НВ, 1998. – 200 с.
4. Білавич-Кузич Л. Сибірська сага. – Косів : Писаний Камінь, 2008. – 376 с.
5. Генік Л. І. Кузич-Березовський – історик і педагог / Любов Генік // Рідна школа. – 2003. – № 7. – С. 43–46.
6. Григорук А. На відстані Слова: Статті, розвідки, портрети / Аделя Григорук. – Косів : Писаний Камінь, 2008. – 336 с. – С. 300–333.
7. Збірник наказів та інструкцій Мін-ва освіти УРСР. – 1984. – № 11. – С. 3–10; Збірник наказів та інструкцій Мін-ва освіти УРСР. – 1985. – № 2. – С. 3–24.
8. Капраль М. Діяльність учителів-гуманістів у вихованні школярів (1970-1980-ті рр.) / Марта Капраль // Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського простору. Додаток 4. – Київ, 2010. – Том VII (25). – С. 204–212.
9. Кузич-Березовський І. Автобіографія. – Детройт, рукопис (родинний архів).

*The article analyzes the livelihoods of the little-known figures in science Ukrainian Ivan Mikhailovich Kuzich-Berezovsky (1903-1985) and Vasily Iwanovich Bilavych (1941-1989), are characterized their contribution to the development of education, science, culture, definitions key vectors of their work in the area of schooling directed to the full development of the individual.*

**Key words:** I. Kuzych-Berezovsky V. Bilavych, education, science, innovation, art school.

УДК 374.71 (410)  
ББК 74.58 (4Англ.)

*Коваленко С., Клочко Л.*

## ОСОБЛИВОСТІ СУЧАСНИХ РЕФОРМ В АНГЛІЇ ЩОДО РЕГУЛЮВАННЯ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ

*У статті розкривається організаційна структура управління системою освіти дорослих в Англії на сучасному етапі, аналізується діяльність основних державних підрозділів, що регулюють освіту дорослих, у контексті останніх структурних реформ, ретроспективно оглянуто загальні напрямки освітньої політики британського уряду у досліджуваній галузі.*

**Ключові слова:** освіта дорослих, структурні реформи, управління (регулювання) системою освіти, доцентрові тенденції, децентралізація.

**Постановка проблеми.** У числі актуальних проблем, які на сьогодні виникають перед українською системою освіти дорослих постає питання продуктивного регулювання цієї системою, створення фундаментальної та потужної вертикалі влади, що дозволить максимально чітко регулювати цю систему задля забезпечення зростаючих освітніх потреб дорослої людини у самореалізації, соціально-культурному розвитку, подоланні конкуренції на ринку праці. Одним із шляхів вирішення окресленої проблеми є врахування досвіду високорозвинених країн світу, зокрема Англії, де освіта дорослих є одним із пріоритетів державної політики, ґрунтується на давніх історичних традиціях, високоякісних показниках, ґрунтовних науково-педагогічних дослідженнях, а практика реалізації довела свою дієвість та ефективність.

**Аналіз актуальних досліджень.** На сучасному етапі розвитку педагогічної науки проблема управління освітою дорослих набула великого значення. Методологічне значення для розуміння й усвідомлення проблем державного управління в нових соціально-економічних умовах мають положення, викладені у працях В. Андрущенко, Т. Бутирської, С. Гончаренка, В. Грабовського, І. Зязюна, В. Кременя, С. Крисюка, В. Лугового, Т. Лукіної, А. Мазака та ін. Аналіз сучасних наукових розробок вітчизняних авторів свідчить, що до окремих теоретичних і практичних аспектів державного управління освітою в європейських країнах зверталися А. Василюк, Л. Гаєвська, Я. Гречка, Л. Гриневич, І. Ковчина, К. Корсак, В. Щербаченко, Н. Яковець.

Водночас аналіз науково-педагогічних джерел дає можливість стверджувати, що проблема регулювання освітою дорослих на сучасному етапі матеріалі Англії не була предметом системного вивчення та спеціального аналізу. Отже, актуальність проблеми оптимізації процесу управління освітньою системою України та відсутність вичерпних досліджень на прикладі англійської освітньої системи дорослих, з огляду на її домінуючу позицію у цьому питанні, зумовлює необхідність проведення відповідного дослідження. Отже, **метою** даної публікації є висвітлення векторів сучасних реформаційних процесів у галузі регулювання системи освіти дорослих в Англії.

**Виклад основного матеріалу.** Ретроспективний аналіз становлення та динаміки розвитку англійської системи освіти дорослих показав, що до початку ХХ століття державна роль щодо регулювання цим сектором практично зводилася до мінімуму, але потреба в активному залученні уряду була очевидною. Першим масштабним кроком на шляху до активного державного регулювання системи освіти дорослих на законодавчому рівні став Закон 1944 р. “Про освіту”, яким передбачалося створення єдиної національної системи освіти та офіційне включення до цієї системи освіти дорослих. Важливим акцентом зазначеного закону було збереження історичної традиції децентралізації в управлінні освітою, що передбачала регулювання освіти дорослих на двох рівнях – центральному (через новостворений Департамент з питань освіти та



науки) та місцевому (через створені у 1902 р. місцеві органи управління освітою (LEAs)), але орієнтувалася насамперед на розвиток місцевої ініціативи. Саме тому англійська система освіти дорослих традиційно характеризувалася як “національна система, що регулюється на місцевому рівні” [1, с. 458].

Проте в кінці 70-х рр. механізм державного регулювання системи освіти дорослих в Англії зазнав кардинальних перетворень у контексті науково-технічного прогресу, загальної економічної кризи на фоні краху “держави загального благоденства” та переходу країни до системи вільних ринкових відносин. Це суттєво позначилося і на системі освіти дорослих, що означало розвиток приватної ініціативи, підтримку здорової конкуренції між провайдерами освітніх послуг та посилення влади центрального уряду в управлінні освітою.

Основи сучасної моделі державного управління системою освіти дорослих були поступово закладені з прийняттям ряду нормативних актів: 1988 р. – “Про реформу освіти” (The Education Reform Act), 1992 р. – “Про подальшу та вищу освіту” (The Further and Higher Education Act), 2000 р. – “Про навчання та професійні вміння” (The Learning and Skills Act), 2006 р. – “Про освіту та інспекцію” (The Education and Inspections Act), 2007 р. – “Про подальшу освіту та підвищення кваліфікації” (The Further Education and Training Act), 2009 р. – “Про учнівство, вміння, учнів шкіл та навчання” (The Apprenticeship, Skills, Children and Learning Act). Необхідно зауважити, що кожним із згаданих законодавчих актів в Англії поетапно поглиблюються доцентрові тенденції, що передбачають відхід від крайніх форм децентралізації та перехід до так званої “змішаної” моделі регулювання системи освіти дорослих – децентралізованого централізму. Одним із переконливих доказів вказаної трансформації моделі керівництва освітою дорослих є поступове звуження, а на сьогодні майже повне обмеження кола повноважень органів місцевих органів управління освітою та розподіл основних обов’язків між новоствореними підрозділами та субструктурами **Департаменту у справах бізнесу, інновацій та вмінь** (Department for Business, Innovations and Skills), який на сьогодні опікується освітою дорослих у країні. Це, за твердженням англійського дослідника П. Ейнлі, “перетворило англійську систему освіти з національної системи, яка регулюється на місцевому рівні, у місцеву систему, яка керується на національному рівні” [1, с. 461].

Значимо, що центральна влада, яка регулює діяльність системи освіти дорослих в Англії, являє собою конгломерат різноманітних за функціями та завданнями як державних, так і недержавних інституцій. На нашу думку, представлені на національному рівні громадські та волонтерські організації свідчать про глибокі демократичні засади управлінського апарату центрального уряду Англії.

Отже, національний рівень організаційної структури управління системою освіти дорослих в Англії утворюють: Департамент у справах бізнесу, інновацій та вмінь (BIS), *органи фінансування*–Агенція з питань фінансування вмінь (Skills Funding Agency) та Рада з питань фінансування вищої освіти Англії (Higher Education Funding Council for England); *органи інспекції*–Відділ освітніх стандартів (Office for Standards in Education) та Агенція з питань якості Великої Британії (Quality Assurance Agency – UK-wide) (сектор вищої освіти); *консультаційні організації* – Національний інститут продовженої освіти дорослих (National Institute of Adult Continuing Learning), Комісія з питань зайнятості та вмінь (UK Commission for Employment and Skills).

Головним органом, що відповідає за планування, моніторинг та реалізацію урядової політики у галузі освіти дорослих є **Департамент у справах бізнесу, інновацій та вмінь (БІВ)**, що підпорядковується Державному секретареві Англії у справах бізнесу, інновацій та вмінь. Департамент був створений у червні 2009 року.

На наш погляд, постійна зміна назви Департаменту чітко відображає ринкову спрямованість освітньої політики уряду Англії останньої чверті ХХ – початку ХХІ століття. З 1945 р. до 1995 р. міністерство функціонувало під назвою Департамент з питань освіти та науки, з 1995 р. перетворюється на Департамент освіти та праці, законом 2000 року назва змінилася на Департамент у справах освіти та вмінь, потім у 2007 році Департамент розділився на дві незалежні структури і освітою дорослих опікувався новостворений Департамент з питань інновацій, університетів та вмінь. А на сучасному етапі, як уже зазначалося, працює під назвою Департамент у справах бізнесу, інновацій та вмінь. Така послідовна зміна назви дає можливість прослідкувати провідні тенденції соціально-економічного розвитку Англії. Якщо основними рисами післявоєнного періоду стали бурхливі темпи науково-технічного прогресу, то після економічної кризи 1970-80-х рр. головною проблемою, яку вирішує уряд у тісній співпраці з Департаментом праці, стає працевлаштування та зниження рівня безробіття в країні. Відновлення економічної стабільності у другій половині 1990-х рр. поставило нову проблему – проблему підвищення рівня компетентності та професіоналізму кадрів, що, на думку багатьох вчених, є одним із провідних факторів забезпечення конкурентоспроможності держави у світовому економічному просторі. У цьому контексті значна увага Департаменту прикута до проблем освіти дорослого населення країни. Досягнення поставленої мети відбувається через тісну співпрацю з підпорядкованими центральними та місцевими органами, а також громадськими та приватними структурами, надання фінансової підтримки першим двом та активне залучення фондів останніх.

**Агенція з питань фінансування вмінь (АФВ)** (розпочала свою діяльність у 2009 р.) являє собою міністерський урядовий підрозділ Департаменту у справах бізнесу, інновацій та вмінь відповідно за координовану та узгоджену роботу всього сектору післяшкільної освіти (крім вищої освіти). Очевидно, що основним лейтмотивом створення нового підрозділу була потреба у реструктуризації системи після обов’язкової освіти та намагання деякою мірою раціоналізувати адміністративні витрати шляхом скорочення апарату управління.

Слід зазначити, що саме створення АФВ яскраво ілюструє активні доцентрові тенденції в управлінні системою освіти дорослих в Англії. На першому етапі в 1992 р. держава посилює адміністративний та фінансовий тиск у секторі професійної освіти дорослих, на другому етапі подібні заходи спостерігаються в секторі непрофесійної освіти дорослих. Так, згідно із Законом “Про навчання та вміння” (2000 р.) держава відновила право місцевої влади отримувати мінімальні гранти на фінансування непрофесійної освіти дорослих, проте розподіл коштів є обов’язком Агенції, а не місцевих органів управління освітою, що було характерним до початку 1990-х рр.

Аналіз функцій АФВ з питань фінансування вмінь дає можливість окреслити мережу навчальних закладів та освітніх установ, діяльність яких фінансується та координується Агенцією: школи (старша школа та деякі курси для дорослих, що проводяться у шкільних приміщеннях); коледжі сектору подальшої освіти; центри з навчання дорослих; професійна підготовка на робочому місці (переважно система учнівства для молоді); приватні навчальні заклади з професійної підготовки та добровільні організації. Першочерговим завданням цього відділу є задоволення освітніх потреб бізнесу, окремих фізичних осіб та громад шляхом створення когерентної та послідовної системи фінансування.

До березня 2010 року АФВ функціонувала через мережу 47 місцевих рад з питань навчання та вмінь, які займалися плануванням та координацією надання освітніх послуг на місцях. На сьогодні у контексті доцентрових структурних реформ ці ради були закриті і їх подальше існування залишається невідомим.

Попередньо (до 2009 р.) до складу АФВ входили представники приватних організацій (роботодавці), тред-юніонів, громадських спілок та навчальних закладів. На нашу думку, такий досить гнучкий підхід влади до управління системою післясередньої освіти підкреслював глибокі демократичні засади освітньої політики держави, а також давав можливість враховувати та задовольняти широке коло освітніх потреб всіх представників англійського суспільства. Структурні реформи уряду отримали схвалення багатьох працівників системи освіти дорослих, а Національний інститут продовженої освіти дорослих називав такий підхід “новою епохою для дорослих, що навчаються” [141, с. 4]. На сучасному етапі набуття Агенцією статусу міністерського підрозділу можна розцінювати як ще один доказ загального вектору державної освітньої політики в бік централізації та жорсткого управління освітою дорослих.

Розподіл та контроль за коштами у системі вищої освіти, яку на сучасному етапі більш ніж на 40% становлять “дорослі” студенти, здійснюється **Радою з питань фінансування вищої освіти Англії (РФВОА)**, що була створена законом “Про подальшу та вищу освіту” (1992 р.) та за юридичним статусом представляє собою неміністерський урядовий відділ.

На наше переконання, послідовно проведені реформи вищої освіти – реформа 1988 р., згідно з якою були створені окремі адміністративні одиниці центрального уряду (Рада з питань фінансування університетів (РФУ) і Рада з питань фінансування політехнікумів та коледжів (РФПК)), відповідальні за розподіл коштів у системі вищої освіти, а також реформа 1992 р., яка перетворила систему вищої освіти на унітарну та об’єднала функції РФУ та РФПК у єдину РФВОА, значною мірою “підірвали” традиційну автономність англійської вищої школи, ініціювавши уніфіковану систему фінансування для всіх вищих навчальних закладів через “посередника” центрального уряду.

Слід зауважити, що до запровадження законів 1988 та 1992 рр. діяльність Департаменту освіти стосовно розподілу коштів на фінансування вищої школи мала переважно консультативний характер. На сучасному етапі діяльність РФВОА можна розглядати як посилення тенденції централізації в управлінні освітою, що виявляється у чітко контрольованому розосередженні коштів між вищими навчальними закладами без безпосереднього втручання місцевої влади (місцеві органи управління освітою втратили це право після закону 1988 р., який дозволив вищим навчальним закладам неуніверситетського сектору стати незалежними корпораціями).

Головним контролюючим та перевіряючим органом у справах якості та стандартів сектору освіти дорослих є **Відділ освітніх стандартів (ВОС)**, створений у 2006 році Законом “Про освіту та інспекцію”. За статусом це неміністерський урядовий підрозділ, що здійснює свою діяльність під керівництвом Головного Інспектора Інспекторату Її Величності. На сьогодні штат інспекторів налічує 443 особи, з них близько 140 працюють у секторі післясередньої освіти.

Головним завданням ВОС є проведення регулярних перевірок всіх форм та видів освіти дорослих, що частково або повністю фінансуються за рахунок фондів держави. Таким чином, інспектори повинні екзамінувати якість освітніх послуг, що надаються місцевими органами управління освітою, громадськими та добровільними організаціями, навчальними закладами подальшої освіти, коледжами-інтернатами для дорослих та іншими навчальними закладами, що задовольняють освітні потреби дорослого контингенту та підпадають під зазначену категорію інституцій для перевірки. Крім того, на основі проведеного аналізу якості освітніх програм Відділ є відповідальним за визначення тенденцій розвитку системи освіти дорослих та надання відповідних консультацій і рекомендацій Державному секретарю та іншим урядовим особам щодо наслідків запланованих проектів у галузі якості освіти й освітніх стандартів та перспективних напрямків вдосконалення цієї галузі.

Цікавою, на наш погляд, є схема інспектування навчальних закладів та центрів освіти дорослих, що проводиться за спеціально розробленою програмою “Загальна структура інспекції” (Common Inspection Framework). Відповідно до цієї програми інспектори повинні перевіряти якість освіти, що пропонується та одержується, відповідно до таких показників:

- *рівень навчальних досягнень студентів*. Інспектор повинен визначити рівень навчального прогресу порівняно з попередніми досягненнями студента, ступінь його навчальних досягнень відповідно до загальних освітніх завдань та стандартів, а також ступінь особистісного розвитку студента;

- *якість освітніх послуг*. Передбачає оцінку роботи педагогічного персоналу (їх компетентність та професіоналізм); обладнання навчальних приміщень (використання новітніх інформаційно-комунікаційних технологій та навчальних матеріалів, їх доступність та відповідність потребам всіх категорій студентів); ефективність системи оцінювання та контролю рівня навчальних досягнень студентів (застосування різноманітних видів контролю та оцінки в залежності від програми; чесність, прозорість та охайність; інформування студентів щодо їх навчальних досягнень, а також за бажанням їх батьків чи роботодавців); відповідність навчальних програм реальним освітнім потребам дорослого контингенту студентів, а також більш широким потребам громади чи роботодавця; забезпечення якісної консультації та орієнтації студентів щодо їх освітніх можливостей (діагностика індивідуальних освітніх потреб дорослих, оперативність та доступність консультаційних послуг);

- *ефективність керівництва та управління освітньою інституцією*. Інспектору необхідно вказати, наскільки чітко та прозоро здійснюється планування організації навчальної діяльності (постановка конкретних завдань, цілей, які повністю усвідомлюються всіма учасниками навчального процесу), оптимально розподіляються фінансові ресурси, регулярно проводяться заходи щодо підвищення рівня майстерності та професіоналізму педагогічних кадрів [215, с. 10-23].

Сектор вищої освіти, в тому числі й вищої освіти дорослих, інспектується **Агенцією Великої Британії з питань якості (Quality Assurance Agency – UK wide)**, що почала свою діяльність у 1997 році як приватна компанія з обмеженою відповідальністю. Основним завданням Агенції є координація та контроль за якістю освітніх послуг, що надаються вищими навчальними закладами. Одним з напрямків діяльності Агенції, що стосується лише освіти дорослих, є ліцензування коледжів продовженої освіти щодо організації та проведення підготовчих курсів (access courses), розрахованих на дорослих студентів, що не мають необхідної кваліфікації для вступу до вищого навчального закладу.

Консультаційні національні органи у справі освіти дорослих представлені в Англії переважно громадськими та добровільними структурами. Однією з найдосвідченіших у цьому напрямку організацій є **Національний інститут продовженої освіти дорослих (НПОД)** (1921 рік заснування), що являє собою національну незалежну добровільну організацію з обмеженою відповідальністю. Основною метою Інституту є підвищення активності дорослого контингенту у справі залучення до навчальної діяльності будь-яких типів та форм. Для досягнення своєї мети Інститут проводить багатогранну та широкомасштабну роботу за такими провідними напрямками: активно впроваджує національну освітню політику при широкій підтримці та в тісній співпраці з національними, регіональними та місцевими агенціями; надає послуги інформування, консультації та орієнтації як окремим фізичним особам, так і навчальним закладам та організаціям; проводить науково-дослідну роботу, наукові конференції та семінари, координує спільно з Департаментом освіти та іншими національними організаціями ряд освітніх ініціатив, розрахованих на дорослих



осіб; публікує періодичні видання, журнали, монографії з проблем освіти дорослих; координує масштабний національний проект "Тиждень освіти дорослих".

Значна частина діяльності організації концентрується на освітніх потребах "проблемних" або маргінальних груп населення, що передбачає роботу з підвищення рівня базових вмінь дорослих (спільно з Агенцією з питань базових вмінь), вирішення проблем освіти для людей третього віку, етнічних меншин, жінок, дорослих осіб зі спеціальними освітніми потребами та дорослою молоді.

Членами організації є представники всіх ланок освіти, що тією чи іншою мірою пов'язані з освітою дорослих: всі місцеві органи управління освітою, 134 навчальні заклади подальшої освіти, 47 вищих навчальних закладів, інші професійні, національні, громадські та добровільні об'єднання, церкви, трейд-юніони, телерадіотрансляційні організації. На сьогоднішній день загальна кількість становить понад 260 представників.

Центральним національним органом управління галузі професійної освіти та перепідготовки є **Комісія з питань зайнятості та вмінь (КЗВ)**, яка є незалежною компанією з обмеженою відповідальністю. Метою КЗВ є розвиток, регулювання, управління та підтримка діяльності 25 **Галузевих рад з питань професійних вмінь (Sector Skills Councils)** і, таким чином, забезпечення економіки країни кваліфікованою робочою силою, яка має достатній рівень професійних вмінь та навичок, щоб гнучко адаптуватися до постійно мінливих ринкових умов.

До 2010 року місцевий рівень управління системою освіти дорослих в Англії представляли 47 **місцевих рад з питань навчання та вмінь (Local Learning and Skills Councils)** та 150 **місцевих органів управління освітою (Local Education Authorities)**, що включали всі графства Англії, поділені на округи. Але за останні роки повноваження місцевих органів управління освітою (МОУО) стосовно освіти дорослих зазнали значних змін, що було викликано доцентровими тенденціями у сфері державного регулювання системи освіти. У цьому контексті місцеві ради з питань навчання та вмінь були закриті, а функції МОУО зведені до регулювання обмеженого спектру питань у галузі шкільної освіти.

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** Таким чином, проаналізовані організаційні форми та методи державного управління системою освіти дорослих в Англії виникли в результаті тривалої історичної еволюції та значною мірою зумовлюються особливостями державного устрою та специфікою соціальних, політичних та економічних традицій даної країни. Одним з актуальних завдань у галузі управління освіти дорослих в Англії є оптимальне збалансування ролі та функцій центральної та місцевої влади, що на різних етапах розвитку англійського суспільства має суперечливий характер та відрізняється крайніми формами: до кінця 1980-х рр. - крайня децентралізація, після реформ кінця 1980-х рр. - початку 2000 рр. - жорстка централізація.

Проведене дослідження не претендує на довершене. Перспективним полем подальшої наукової роботи може бути аналіз діяльності різноманітних агенцій та організацій у галузі освіти дорослих у Великій Британії, детальна характеристика реформаційних процесів на різних етапах розвитку системи освіти дорослих у зазначених просторових рамках дослідження.

1. 21st Century Skills. Realising Our Potential. Individuals, Employers, Nation. – London: HMSO, 2003. – 141 p.

2. Ainley P. From a National System Locally Administered to a National System Nationally Administered: The New Leviathan in Education and Training in England // Journal of Social Policy. – 2001. – № 30 (3). – P. 457–476.

3. Guidance for providers on the inspection of adult and community learning. Interpreting the Common Inspection Framework. – London: Adult Learning Inspectorate, 2002. – 26 p.

4. The Department for Business, Innovation and Skills [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [www.gov.uk/government/organisations/departments-for-business-innovation-skills](http://www.gov.uk/government/organisations/departments-for-business-innovation-skills).

5. The National Institute of Adult Continuing Learning [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [www.niace.org.uk](http://www.niace.org.uk)

6. The Office of Standards in Education, Children's Services and Skills [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ofsted.gov.uk/>

7. The UK Commission for Employment and Skills [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ukces.org.uk/>

*One of the actual problems facing the Ukrainian adult education system of today is the issue of its effective management to provide better regulation of the mentioned system in order to satisfy the growing educational demands of an adult person in self-realization, social and cultural development, being competitive on the labour market. One of the ways to solve the given problem is to take into account the positive experience of the other developed countries like England where adult education is one of the priorities of the governmental policy.*

*The article is aimed at pointing out the strategic directions of contemporary reforms of adult education in England.*

*Historical analysis of the development of adult education in England proved that state took a minimal part in its regulation. The first step to control the system became "The Education Law" (1944) which created the unique national education system with adult education included. Adult education was regulated by two major bodies – central government (The Department of Education and Science) and local government (Local Education Authorities), where the latter took major responsibility. In 1980s the system started to fall down alongside with strengthening the control of the central government. So there were visual evidences that testify to the tendencies of a mixed model of adult education regulation or it is called decentralized centralization. Nowadays the national level of adult education system regulation includes the following bodies: Department for Business, Innovation and Skills, financing bodies – Skills Funding Agency and Higher Education Funding Council for England; inspection bodies – Office for Standards in Education and Quality Assurance Agency – UK-wide (higher adult education); consulting bodies – National Institute of Adult Continuing Learning, UK Commission for Employment and Skills. The responsibilities of the Local education authorities are limited today to school sector only. So we can conclude that today's system of adult education in England is regulated by the central governmental bodies and totally exclude the part of local authorities, and historical tradition of education decentralization has exhausted itself.*

**Key words:** *adult education, structural reforms, education management, centralization, decentralization tendency.*

УДК 81.22

ББК 81.1

Лихачев Сергей

## ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ АВТОРА ОБЩЕСТВЕННОЙ НАДПИСИ: СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К КЛАССИФИКАЦИИ

*В статье рассматриваются типы языковой личности авторов общественных надписей. Автор использует уже существующие классификации языковых личностей, но добавляет некоторые новые типы. Языковая личность реконструируется по результатам речевой деятельности. В результате выделено и обосновано восемь типов языковых личностей.*

**Ключевые слова:** *автор, языковая личность, надпись, текст, общественный.*

Понимание любого речевого произведения от отдельной реплики до развернутого текста происходит с учетом информации об авторе, известной получателю сообщения. При изучении общественных надписей приходится иметь дело с ситуацией, когда автор неизвестен получателю, но можно исследовать его как языковую личность. Понятие языковой личности трактуют по-разному. С одной стороны, под языковой личностью могут иметься в виду различные качества человека, влияющие на речь: "Под языковой личностью я понимаю совокупность способностей и характеристик человека,

обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов), которые различаются а) степенью структурно-языковой сложности, б) глубиной и точностью отражения действительности, в) определенной целевой направленностью“ [4, с. 3]. С другой стороны, языковую личность можно понимать и более узко, как свойства речевой деятельности: “Прежде всего, под “языковой личностью“ понимается человек как носитель языка, взятый со стороны его способности к речевой деятельности“ [1, с. 67]. Оба подхода в равной мере могут быть оправданы в условиях разной исследовательской ситуации. При изучении общественных надписей возможно реализовать только второй подход, так как никакие качества личности автора текста, кроме собственно речевых, исследователю известны быть не могут.

Возможны два направления изучения языковых личностей: с одной стороны, от известного типа личности (ребенок, интеллигент) к сбору и изучению особенностей ее языка, с другой стороны, от особенностей текста – к формированию образа языковой личности. При изучении общественных надписей лишь второе направление возможно, так как тип личности автора исследователю неизвестен.

Вопрос о текстовых границах между типами личностей и группировке признаков решается следующим образом. Общественные надписи проявляли консерватизм и стабильность, поскольку опираются на привычные образцы текстов, которыми можно пользоваться, не проявляя оригинальность языка и взглядов. Такое речевое поведение в большинстве случаев будет коммуникативно целесообразным, признаем на этом основании использующую его личность гармоничной.

В случае использования маркированных средств языка мотивировка выявления образа автора как языковой личности основана на реконструкции по языковым и экстралингвистическим критериям, среди них выделяются: владение автором нормами языка (орфографическими и пунктуационными, лексическими и грамматическими); умение обеспечить коммуникативную целесообразность читаемого текста, а также соблюдение автором норм речевой этики; соответствие общественной надписи представлениям о здравом смысле, который во многом продиктован языком, и самооценка автора текста (в том числе языковые маски); намеренная демонстрация своих возможностей, например, эрудиции.

В соответствии с перечисленными выше свойствами можно выделить несколько условных типов людей, создающих общественную надпись.

Выделяемым социальным типам естественно будет дать названия, которые, при желании, могли бы выглядеть научно (с использованием латинско-греческих словообразовательных элементов), но следование уже имеющемуся в русской лингвистической науке образцу позволяет избрать другой путь наименования. Подобно тому, как В.И. Карасик среди языковых личностей выделяет такие типы как “Братан“, “Новый русский“, “Телевизионный ведущий“ [2, с. 12], в настоящей работе названия типов языковых личностей также будут русскоязычными и типологически емкими, но поскольку при изучении общественных надписей мы не располагаем информацией о социальной принадлежности и социальном типаже автора, то характеристика языковой личности сводится, главным образом, к речевому портрету.

Соответственно, названия выделяемых типов должны отражать характеристики речевого портрета, и такие названия известны в лингвистической науке: “иногда используется термин “маргинальная языковая личность“: здесь рассматриваются люди с низким уровнем интеллектуального развития, не умеющие формулировать свои мысли, имеющие бедный словарный запас, не владеющие жанровым разнообразием речи, и носители иной лингвокультуры, говорящие на данном языке с ошибками, и люди, намеренно нарушающие этические нормы поведения, использующие грубые и непристойные выражения. На наш взгляд, эти три типа людей следует

противопоставить друг другу, например под названиями “примитивная, инокультурная и вульгарная языковые личности“ [3, с. 180].

Помимо предложенных В.И. Карасиком примитивной, инокультурной, и вульгарной языковых личностей, для общественных надписей характерно наличие также еще пяти типов, названия которых также построим исходя их наиболее ярких черт речевого портрета, имея в виду, что самая яркая черта может оказаться не единственной. Названия новых типов языковых личностей могут звучать так: гармоничная, высокомерная, ироничная, клишированная, дезорганизованная.

**Примитивная языковая личность** характеризуется лингвистическими свойствами, которые отражают в основном ошибки против норм литературного языка. К ним относятся единичные нарушения орфографических норм в таких хрестоматийных случаях, как правописание безударных гласных, слитное и раздельное написание выступают как основные маркеры языковой личности “простого“ человека, например: “огурчики тонкокожие мелкозернистые“ (sic), правописание сокращенных слов “дезинфекция отходов“.

Причем языковая личность может не соответствовать той социальной роли, которая определяется для автора, исходя из ситуации и содержания текста. Автор текста, например, из области техники безопасности на сложном производственном объекте – котле – должен быть человеком компетентным и образованным, поскольку на нем лежит серьезная ответственность. Но грубая орфографическая ошибка: “Запрещается открывать ЗК ТА при наличии давления воды в ТА“ – убеждает, что автор текста принадлежал к типу примитивной языковой личности.

Использование просторечной лексики, не нарушающей намеренно этические нормы, например: “помидоры оболденные“ (sic), “классная селедочка“ является осознанной самохарактеристикой примитивной личности, используемой для привлечения внимания, сообщения адресату того факта, что автор считает его и себя “своими“ людьми, между которыми возможно просторечных выражений.

Примитивной языковой личности принадлежат тексты с лексическими ошибками, в частности, речевая избыточность, связанная с непониманием значения заимствованного слова, например, в тексте на этикетке сухого синтетического топлива читаем: “При горении не выделяет вредных веществ, влияющих на экологию окружающей среды“ – избыточным является слово *экология*. Кроме того, маркером примитивной языковой личности может быть лексическая недостаточность, например, “Магазин / по одной цене“ – пропущено слово “товаров“.

В текстах, автор которых характеризуется как примитивная языковая личность, встречаются и синтаксические нарушения в виде отсутствия в тексте синтаксической связи частей, например, “Ловля удочкой / опасно / провода“.

Наконец, признаком демонстративного отказа от делового тона, обычно в торговле, могут быть уменьшительные суффиксы, например: “Чесночок“, “Магазинчик красивых вещей“, “Свежачок“ – что не является речевой ошибкой, но не вполне уместно и характеризует автора как примитивную языковую личность.

Итак, к лингвистическим характеристикам примитивной языковой личности относятся орфографические ошибки, просторечная лексика, народная этимология, лексическая избыточность и недостаточность, синтаксическая несогласованность и излишнее использование уменьшительных суффиксов.

**Клишированная языковая личность** – распространенный тип автора, в роли самоназвания которого часто выступает собирательное имя существительное “администрация“, используемое для подписи и отражающее стремление к деперсонализации. Языковая личность такого автора проявляется совокупностью лингвистических свойств, способствующих шаблонности, “канцеляриту“, статичности,



формальной полноте, педантичности, официальности выражений, зачастую в ущерб ясности и коммуникативной уместности.

Заметное место в текстах такого типа занимает использование книжных слов, произведенных по модели “существительное образуется от глагола путем нулевой суффиксации”, например в текстах: “выгул собак запрещен” и “стол для забора крови” – встречаем слова *выгул* и *забор* (второе слово в значении существительного от глагола *забирать*), причем использование осложняет омонимия со словом *забор* в значении “ограда”, что затрудняет понимание. Среди книжной лексики встречаются также неологизмы, например, сложное слово в тексте “Отстойно-разворотная площадка автобусов” или второе слово в тексте “Кабинет взятия крови” – в литературном языке слово *взятие* используется только в значении, как в сочетании *взятие крепости*.

Обращает на себя внимание использование номенклатурной лексики, в частности узкоспециальных сложных прилагательных, например, “Ткань плательно-костюм. шерстяная” (sic). Канцеляризм – излишне официальные, книжные выражения, в речи автора-бюрократа заменяют собой привычные в повседневном общении слова, как в примере: “Въезд на территорию родильного дома №5 / на выписку не более 3-х машин одновременно / за каждой выписной женщиной / разрешен въезд по одной машине” – где выражение *выписная женщина* можно было бы заменить на несколько менее официально *выписываемая молодая мама*.

Клишированную языковую личность характеризует многословие, проявляемое в неоправданных тавтологиях, выделенных курсивом в примере: “*Работать* на станке *допускаются* лица имеющие *допуск работы* на нем”. Многословие отражает особую постановку речевых задач, поскольку автор предпринимает усилия, чтобы привести речь в соответствие со своим представлением об официальнойности и точности, не забывая при этом о доступности информации адресату.

Типичные для клишированной личности ошибки в управлении, обычно в выборе предлога, распространены и в общественных надписях, например: “Окно № 2 / Пропуска на посетителей” – верно было бы *для посетителей*. Такого рода ошибки могут приходиться в надпись собственно из юридического дискурса, если там название организации зафиксировано уже с ошибкой, например, так появилась вывеска: “Государственный университет по землеустройству” – правильное было бы *университет землеустройства*.

Вызванная случайным сочетанием слов, неуместная синтаксическая полисемия затрудняет понимание надписей клишированной личности в разных сферах: и в университете, и в магазине, к примеру: “Кафедра физиологии и экологии человека с основами медицинских знаний” (сочетается “человека с основами”); “Ящик для белья на колесиках”, где ошибочно выражение “белье на колесиках”.

В некоторых случаях синтаксическая полисемия наблюдается в пределах словосочетания, например, в тексте “Центр гуманитарного и делового сотрудничества с соотечественниками за рубежом” неясно значение выражения *соотечественники за рубежом*: то ли имеются в виду эмигранты, то ли граждане России, пребывающие за границей, то ли русские жители бывших советских республик, то ли центр находится за рубежом. Кроме того, словоформа *за рубежом* может соотноситься как со словом *соотечественники*, так и со словом *сотрудничество*.

В итоге можно обобщить следующие свойства речи, характеризующие языковую личность бюрократа-канцеляриста, среди которых: неоправданное словотворчество, канцеляризм, многословие (а именно тавтологичность речи), ошибки в управлении (в частности, в выборе предлога), синтаксическая полисемия.

**Инокультурная языковая личность** может характеризоваться по-разному: “Условно можно разграничить следующие типы языковых личностей: <...> человек, для

которого естественным является общение на чужом языке в его коммуникативной среде <...>; человек который говорит на чужом языке с учебными целями, не относящимися к характеристикам естественной среды общения” [2, с. 10–11]. Изучая общественные надписи можно выделить также автора, который в своей языковой среде использует чужой язык, в расчете на адресата-иностранца. Выделим лингвистические свойства инокультурной языковой личности.

Для него характерна множественность орфографических ошибок, к примеру, объявление на кафе: “Мы гаварим па руски” или текст ценника на рынке: “Маянес” (Майонез). В других случаях инокультурный автор отступает от фонетического принципа и использует известные ему сложные буквосочетания, например, удвоенную букву “н”, чтобы поднять оценку своей языковой компетенции, что также может быть признаком инофона, например: “Куринни окорочка”.

Другим отличительным свойством текстов, созданных инокультурной языковой личностью, оказываются написания, отражающие невозможные для носителя родного ошибки в произношении, например: “Пиво чехский” – где не отражаются результаты исторического чередования; “Трусси муж.” – где смягчен звук [с], звук [ы] заменен на [и]. В результате текст может стать труднопонятным, например: “Маркуп жултый”, где, имелась в виду *морковь желтая*.

Показательны для инокультурной языковой личности ошибки в морфологических формах, например, падежных: “Остановку предупреждать заранее” – объявление в маршрутном такси. Особенно часто встречаются нарушения в выборе родовых форм имен прилагательных и существительных, например: “Мороженный даф”, “Картошка молодой”, “Калготка”, “Лампа максимальный 40 W”.

Инокультурной языковой личности свойственны грубые лексические ошибки в использовании нейтральных слов активного запаса, в частности, по причине смешения паронимов, например: “Абдельваем машины” – вывеска на автосервисе, в которой общепотребительное слово заменено пейоративным паронимом.

В итоге анализа языкового облика инокультурного автора надписи отметим, что все обнаруженные черты его языковой личности свойственны инофону и в иной речевой деятельности. К таким чертам относятся главным образом разного рода ошибки: фонетическое письмо с элементами имитации орфографической грамотности, спонтанное смещение кириллической и латинской графики, ошибки в произношении инвариантных звуков, лексические ошибки в употреблении слов активного словарного запаса, искажения инвариантных морфологических форм.

#### **Вульгарная языковая личность.**

Вульгарную языковую личность отличает нарушение речевой этики, речевая агрессия, обценная лексика и т.д. В качестве обращения используется бранная лексика, в том числе зоонимная метафора, например: “Свиньи подселившиеся в наш подъезд украли лампочки на 1-м и 2-м этажах. Теперь там темно! А вам хорошо / свиньи?!” или текст на автомобиле, нанесенный помадой: “Скотина, отрегулируй сигнализацию”. Кроме того, для номинации адресата используется жаргонная лексика: “Не будь *лохом* – бросай свой мусор в урну”, а также “Уважаемые *быдло* соседи! Пожалуйста! Выбрасывайте мусор в контейнер”. Второй, заметной в последнем примере, чертой вульгарной языковой личности оказывается использование вежливых выражений в сочетании со сниженными. Таким образом, автор показывает стремление маркировать себя как культурного человека, чтобы избежать оценки своей речевой деятельности как вульгарной.

Представителями типа вульгарной языковой личности являются и агрессоры, которые наводят порядок методами физического воздействия, и, возможно, в подростковом возрасте отличались девиантным поведением. Эта группа

характеризуется использованием предложно-падежной формы “по + дательный косвенного объекта” в значении угрозы физической расправой в тексте особого типа, например: “Уважаемые господа /убедительная просьба / мусор не бросать!!!! Извините, штраф – по морде!!!!” – здесь вульгарность усилена использованием грубого слова “морда”. В такой предложно-падежной конструкции типично использование существительного со значением части тела: “Не бросай бутылку – получишь по затылку”. Распространенность примера с угрозой “штраф лопатой по стеклу” указывает и на распространенность вульгарной языковой личности.

Типичным речевым средством для вульгарной языковой личности являются глаголы, обозначающие физическое воздействие (расправу), например: “Собака не кусает! Хозяева дерутся!” или “Какая свинья бросает сюда мусор??? Поймаю..... / заставлю – сожрать!!!!”. Агрессивной личностью можно считать из-за использования глагола “ненавидеть” в форме 1-го лица единственного числа, например: “Ненавижу BMW”, “ненавижу газели” – на поврежденных автомобилях.

Для вульгарной личности характерно ненормативное, но активное и экспрессивное использование знаков препинания, в особенности, восклицательных, например: “Скрутишь!!!! Убью!!!!!!!!!!!!” – предупреждает текст в подъезде около лампочки. Наконец, вульгарной языковой личности свойственно использовать обращение “ты” к неблизким людям и паразитные слова: “Кабельщик ты достал! Открыл щит – посмотрел на свои кабеля – закрывай блин щит!”.

В сумме лингвистические свойства вульгарной языковой личности могут быть представлены так: объединены бранные зоонимные и жаргонные обращения, используются глаголы и падежная форма физического воздействия на получателя, доминируют экспрессивные знаки препинания в ненормативном использовании, отмечается фамильярное обращение на “ты” и паразитные слова.

**О принадлежности автора текста к типу дезорганизованной языковой личности** говорят нарушения логики, здравого смысла как в вербальном, так и в невербальном аспекте. Дезорганизованная личность склонна считать привычное в обиходе значение слова прямым или единственным, что видно в тексте вывески ресторана “Il Patio”: текст “Семь цезарей в одном меню” – автор не учел, что слово цезарь может обозначать не только салат, но и римского императора.

Автор изучаемого типа допускает в тексте конфликт лексической и синтаксической структуры, как в примере: “Стой! Стоянка автомашин запрещена” – где в позицию контекстных антонимов поставлены синонимические выражения, что вызывает внутреннее противоречие в тексте.

Дезорганизованной личности свойственно нарушать законы языковой логики в области отражения процессов и результатов. Русский язык предполагает результативное мышление, поэтому мы говорим *варить кашу*, а не *варить молоко* и т.д. Следуя такой логике, вывеска на ремонтных предприятиях должна сообщать о починенной технике, а не о проблемной. Значит, вывески “Мастерская / Глючная трубка” и “Вирус – все для компьютера” нарушают логику языкового мышления, так как речь идет не о результате работы, а состоянии обслуживаемой техники.

Помимо лингвистических свойств, относящихся к системе языка, у дезорганизованной личности можно выделить характеристики, связанные с прагматикой высказывания. Заметны противоречия в использовании индексных знаков и речевых дейктических средств. Например, под стрелкой вниз написано “вверх”, поскольку автор указывает на слово, а слово указывает совсем другое направление.

В целом дезорганизованная языковая личность характеризуется следующими системно-лингвистическими и прагматическими свойствами: неразличением полисемии в связи с ограниченностью взгляда на ситуацию общения; конфликтом лексического и

синтаксического строя текста; разрушением результативной языковой логики; конфликтом индексных знаков и вербальных дейктических знаков.

**Название ироничной языковой личности** объединяет авторов юмористических надписей. Для характеристики ироничной языковой личности, выделим лингвистические свойства юмористического аспекта ее текстов.

Об ироничной языковой личности можно говорить, когда отправитель текста отождествляет себя с фигурой говорящего и использует шутливую отрицательную характеристику для персоны, называемой формами первого лица. Например, в тексте на автомобиле “Ничего не вижу – иду по приборам”, что фактически невозможно, поэтому может считаться шуткой отправителя сообщения.

Юмористическая самооценка может быть дополнена речевой маской – намеренно допускаемыми очевидными речевыми ошибками: “Не едь за мной я заблудился”, где использование просторечной формы *есть* – маска, создающая образ безграмотного недалекого человека за рулем. Юмористическое содержание общественной надписи может сводиться к оценке личности предполагаемого получателя сообщения. Например, отправительница текста на футболке: “Ведусь на конфетки, шарики и пустые обещания” использует жаргонное слово “ведусь”, которое обозначает свойство “быть доверчивым к очевидному обману”. Такое слово обычно используется во втором или третьем лице, так как в первом лице представляет собой иллокутивное самоубийство, поэтому в нашем случае форма первого лица отнюдь не обозначает характеристику говорящего или отправителя, это скорее характеристика получателя как обманщика в оценке отправителя.

Юмор ироничной языковой личности строится и на стилистическом снижении шаблонных моделей надписей. Так поступил автор вывески кафе “Мир курей”, использовав в шаблоне “Мир + родительный падеж множественного числа объекта” просторечное слово *курей*. Способом создания иронии являются иноstileвые вкрапления, как в объявлении в гардеробе библиотеки: “Уважаемые читатели. Убедительно просим Вас не забыть взять из сумок карандаши, ручки, обеды и прочие атрибуты, которые вам могут понадобиться в читальном зале”, где книжное слово *атрибут* не укладывается в общий быденный стиль. Помимо того, с целью создания комического эффекта может быть использованы тропы, в частности метафора, например, в вывеске с дополнительным текстом “Гриль / куриный солярий”, где слово *солярий* метафорически обозначает то же, что и *гриль*.

Итак, ироничная языковая личность характеризуется следующими свойствами: отрицательной оценкой субъекта, обозначенного формами первого лица; речевой маской говорящего, создаваемой с помощью преднамеренных ошибок; использованием в качестве самоназвания слова, обозначающего социальный стереотип; стилистическим диссонансом и снижением речи; использованием тропов.

**Выделение характеристик высокомерной языковой личности** в отдельный тип наименее обосновано, так как в общественных надписях имеются лишь единичные примеры ее языковой деятельности, объединенные на основе стремления проявить эрудицию, когда получатель текста может не владеть информацией.

Конкретным языковым свойством высокомерной языковой личности оказывается интертекстовое вкрапление в надписи, в частности, когда автор цитирует афоризм, “Только моральные уроды способны гадить, где попало / Марк Аврелий / Вы это сделали? Поздравляем!!!!”. Повод для античной цитаты оказывается неподходящим, так как объявление вывешено над мусорными контейнерами.

Интересен пример снобизма, заключенный в тексте вывески: “Булошная”. Преднамеренная орфографическая ошибка призвана отразить знание старомосковского произношения, проявить свое знакомство с филологией.

Обобщим, что речевыми свойствами высокомерного автора являются цитация, скрытая интертекстуальность, кроме того, достаточная языковая культура.

Итак, исследуя общественные надписи, можно выделить восемь групп языковых личностей авторов: *гармоничная, примитивная, клишированная, инокультурная, вульгарная, дезорганизованная, ироничная и высокомерная*. У каждого типа, кроме гармоничной личности, существуют свои собственные языковые свойства, не характерные для других типов. Гармоничная личность выделяется на основе отсутствия признаков других типов – т.е. значимого нулевого показателя тех черт, которые, следует маркировать как экспрессивно окрашенные.

1. Воркачев С. Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании // Филологические науки. – 2001. - № 1. – С. 64–72.
2. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – Москва: Гнозис, 2004. – 390 с.
3. Карасик В. И. Языковые ключи. - М.: Гнозис, 2009. – 406 с.
4. Караулов Ю. Н. Русская языковая личность и задачи её изучения // Язык и личность. - М.: Наука, 1989. – С. 3–8.

*The paper describes the types of linguistic identity of authors of public inscriptions. The author uses the existing classification of linguistic personalities, but adds some new types. Linguistic identity is reconstructed based on the results of speech activity. As a result, isolated and grounded eight types of language personalities.*

**Key words:** *author, linguistic identity, lettering, text, public.*

УДК 378.14.032.  
ББК 74.03

*Поп'юк Микола*

### **ІНШОМОВНА ОСВІТА В КРАЇНАХ ВИШЕГРАДСЬКОЇ ЧЕТВІРКИ**

*У статті проаналізовано стан дослідженості питання щодо іншомовної освіти в країнах Вишеградської четвірки. Висвітлено можливості творчого використання результатів актуалізованих праць за умов реформування мовної освіти в Україні.*

**Ключові слова:** *іншомовна освіта, соціокультурний компонент, Європейський Союз, реформування, початкова школа.*

**Постановка проблеми.** Глобалізаційні тенденції розвитку сучасного суспільства ставлять нові вимоги перед освітою, що відіграє вирішальну роль у становленні молодої людини. З утвердженням гуманістичної концепції в новій філософії освіти зростає роль особистості учня/студента і вчителя/викладача як індивідуальностей, що постійно співпрацюють і розвиваються, ведуть освітньо-культурний діалог у таких напрямках: знання, культура комунікації, новітні технології спілкування, проникнення в сутність предметів, явищ; ціннісні відношення і нові смисли. Стратегічною метою сучасної освіти є формування високоосвіченої, інтелігентної, самодостатньої творчої особистості з інноваційним типом мислення і діяльності, здатної гідно відповісти на виклики цивілізації. Усе це потребує оновлення методології та змісту освіти загалом і мовної зокрема.

Актуальність вивчення питання про мовну освіту зумовлена насамперед такими основними чинниками:

- світовими процесами глобалізації та інформатизації суспільства;
- зростаючим попитом суспільства на мислячу, діяльну, творчу, самодостатню особистість і визначальною роллю мови в її формуванні.

**Мета статті** - проаналізувати стан дослідження питання щодо іншомовної освіти в країнах Вишеградської четвірки.

**Виклад основного матеріалу.** Вишеградська четвірка – угруповання чотирьох центральноєвропейських країн: Польщі, Чехії, Угорщини і Словаччини, що з'явилося 15 лютого 1991 року в угорському місті Вишеград, поставивши перед собою головну мету – інтеграцію до євроатлантичних структур.

На необхідності вивчення європейського досвіду розвитку іншомовної освіти наголошують українські вчені-компаративісти: Людмила Гульпа, Софія Ніколаєва, Оксана Першукова та інші. Певну групу праць у контексті нашої проблематики становлять дослідження окремих аспектів реформування початкової освіти. Тут насамперед виокремлюємо дисертаційне дослідження Л. Гульпи [1, с. 8], де зазначено, що в Угорщині спеціальним урядовим розпорядженням “Вивчення мови – політична доктрина розвитку” (2002-2003) увиразнено завдання і шляхи переосмислення усталених підходів до сфери освіти з урахуванням вимог часу та рекомендацій Ради Європи. Такий підхід уможливило періодичний порівняльний аналіз напрацьованих угорських учених і практиків з дотичними європейськими стандартами задля інтерпретації одержаних результатів в інших країнах, зокрема й в Україні [1, с. 8].

Дослідниця підкреслює, що іншомовна освіта в Угорщині еволюціонувала під впливом ідей західноєвропейської педагогіки, творчих напрацьованих угорських учених і педагогів, міжпоколінневої трансмісії культурних освітніх традицій народу. Її спрямованість зумовлювали соціально-економічні та політичні особливості тогочасного устрою європейських держав.

Для нашого дослідження важливими є висновки Л. Гульпи про вагомість впливу демократичних реформ освіти в розвинених європейських державах на сферу іншомовної освіти в Угорщині. У розвитку іншомовної освіти в середніх навчальних закладах кінця ХХ сторіччя науковець увиразнює низку тенденцій, а саме: забезпечення можливостей для утвердження і самореалізації особистості в європейському просторі; підготовка молоді до багатомовності; створення умов для здобуття кожним престижної спеціальності з пріоритетною складником – знанням не менше однієї іноземної мови. При цьому відкритість суспільства з орієнтуванням на гуманістичні цінності європейської культури сприяли ознайомленню, поширенню та практичному втіленню рекомендацій Ради Європи з мовної освіти, утвердженню її концептуальних принципів у середніх навчальних закладах Угорської Республіки.

Тенденціям розвитку іншомовної освіти в Угорській Республіці початку ХХІ ст. притаманні цілепокладання на розбудову та адаптацію європейської моделі мовної освіти у контексті таких документів: “Вивчення мови – політична доктрина розвитку” (2002-2003), Національний стандарт освіти (2003), Програма розвитку іншомовної освіти (2003); організація мовних таборів відпочинку з інтенсивним вивченням мови на природі тощо [1, с. 167].

Сьогодні стратегію у галузі вивчення іноземних мов початкової освіти визначають дві групи чинників – економічні й суспільно-культурні. Пріоритетний напрям розвитку й активізації системного, ефективного й скоординованого навчання іноземних мов у початковій школі, багатомовність і різноманітність мов розглядаються як важливі напрями європейської мовної стратегії, розвиток яких нерозривно пов'язаний із потребою вдосконалювати якість викладання, підвищувати рівень володіння іноземними мовами.

Вагомий внесок у вивчення питання щодо мовної освіти в європейських країнах здійснено завдяки дослідженням О. Першукової [4], зокрема, щодо розвитку соціокультурного компонента змісту навчання іноземної мови у Європейському Союзі. У дисертаційній роботі науковець розглядає соціокультурний компонент змісту навчання іноземної мови як систему знань, умінь та навичок, що сприяють розвитку соціокультурної компетенції учнів, формуванню світогляду, моралі та поведінки,



готують до життя в багатокультурному суспільстві. Вчена зазначає, що “в більшості європейських країн його визнано істотною частиною змісту навчання будь-якої іноземної мови. Але в Україні він і досі належно не висвітлений у загальнометодичному аспекті. Навчання іноземних мов на сучасному етапі розглядається як створення умов для усвідомлення відмінностей у рідній та іншомовній культурі, виховання толерантного ставлення до представників інших народів, формування навичок іншомовної міжкультурної комунікації та готовності до діалогу культур [4, с. 11].

Під кутом вивчення європейського досвіду реформування початкової освіти наукову цінність убачаємо і в дослідженнях С. Ніколаєвої, де, окрім розробки рівнів оволодіння іноземним мовленням (контекст мовного спілкування, комунікативних завдань і кінцевої мети навчання, окреслення тем для спілкування з позицій загальних рекомендацій Комітету з питань освіти при Раді Європи), автор порушує проблему мовної підготовки майбутніх фахівців іноземної мови, показує, що здійснення диференційованого навчання іноземних мов можливе за таких дидактичних умов: 1) передбачення викладачем іноземної мови труднощів, що можуть виникнути у студентів під час засвоєння граматичного, фонетичного або лексичного матеріалу; 2) урахування загальної готовності студентів до наступного виду діяльності, тобто перевірка рівня сформованих знань з іноземної мови та здатності самостійно працювати; 3) впровадження диференційованих завдань з іноземної мови для самостійного позааудиторного виконання як засобу організації самоосвіти кожного студента та сприяння пізнавальній і розумовій активності у процесі оволодіння знаннями; 4) використання в системі диференційованих завдань індивідуального та групового характеру; 5) забезпечення творчої активності та самостійності студентів під час виконання диференційованих завдань з іноземної мови; 6) проведення перспективного аналізу: для чого плануються завдання, чому їх треба використати на цьому етапі заняття, як продовжити роботу на наступних заняттях тощо [3, с. 39].

**Висновки.** Досвід розвитку іншомовної освіти в державах Вишеградської четвірки є корисним для нашої освітньої системи, де здійснюється навчання іноземних мов. У Програмі для загальноосвітніх навчальних закладів України (2001) сформульовано вимоги до рівня соціокультурної компетенції учнів початкових шкіл України. Але підходи до формування та механізми реалізації соціокультурного компонента змісту навчання іноземної мови поки що не розроблені. Тому вважаємо, що дослідження розвитку соціокультурного компонента змісту навчання іноземної мови в європейській шкільній освіті є актуальним і перспективним для української педагогічної теорії і практики.

Поза увагою української науки залишаються питання щодо визначення історичних періодів формування соціокультурного компонента змісту навчання іноземної мови, щодо ефективних форм його реалізації в європейських країнах, а також, що важливо в контексті нашого дослідження, питання щодо стратегії країн Європи у галузі навчання іноземних мов, зокрема у початковій ланці освіти.

1. Гульпа Л.Ю. Тенденції розвитку іншомовної освіти у середніх навчальних закладах Угорської Республіки: дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Гульпа Людмила Юліївна. – К., 2007. – 231 с.

2. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://uk.wikipedia.org>.

3. Ніколаєва С.Ю. Рівні володіння іноземним мовленням / С.Ю. Ніколаєва, О.М. Шерстюк // Іноземні мови. – 2000. – №2. – С. 69–72.

4. Першукова О. Розвиток соціально-культурного компонента змісту навчання іноземної мови в європейській шкільній освіті: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / О.О. Першукова. – К., 2002. – 20 с.

*This paper analyzes the research issue of foreign language education in Visegrad Four. Deals with the possibilities of creative use of the results of such research in language education reform in Ukraine.*

**Key words:** foreign language education, sociocultural component, European Union, reforms, primary school.

УДК 37.011.31:37.018.55

ББК 74.204.21

*Салига Наталія*

## **ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛЯ У ФІЛОСОФСЬКО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ДУМЦІ СТАРОДАВНЬОЇ ГРЕЦІЇ ТА РИМУ**

*У статті проаналізовано погляди античних філософів на проблему педагогічної майстерності вчителя, висвітлено питання місця та ролі моральних якостей як складової частини професійних якостей вчителів.*

**Ключові слова:** педагогічна майстерність, вчитель, античні філософи, мораль, якості, виховання.

**Постановка проблеми.** Реформування системи освіти має сприяти утвердженню людини як найвищої соціальної цінності, найповнішому розкриттю її здібностей, задоволенню різноманітних освітніх потреб, гармонії стосунків людини і навколишнього середовища, суспільства і природи. Практична реалізація визначених завдань залежить насамперед від учителя. Жодна інша професія не ставить таких вимог до людини, як професія педагога. “Педагог, учитель, вихователь - довірена особа суспільства, якій воно довіряє найдорожче і найцінніше - дітей, свою надію, своє майбутнє. Доля дітей в руках педагога, в його золотому серці, він має бути джерелом радісного пізнавального і морального зростання своїх вихованців” [3, 18]. Суспільство ставить перед вчителем завдання бути не тільки неповторною особистістю, носієм загальнолюдських цінностей, глибоких знань та високої культури, а й прагнути до втілення в собі людського ідеалу.

Проблема педагогічної майстерності вчителя залишається актуальною і потребує переосмислення і нових оцінок щодо як вітчизняного, так і зарубіжного досвіду з метою упровадження у вітчизняну практику певних позитивних аспектів.

**Мета статті** – здійснити аналіз поглядів античних філософів на проблеми педагогічної майстерності вчителя.

**Аналіз досліджень з проблеми.** Аналіз сутності і змісту педагогічної майстерності вчителя засвідчив, що зазначена наукова проблема в українській педагогіці не є новою. Сучасні дослідники (І.Зязюн, Н.Кузьміна, М.Кухарев, О.Кучерявий, П.Лузан, Н.Побірченко, О.Рудик, Н.Тарасевич, В.Теслюк, Л.Шовкун та ін.), виходячи з нових вимог до вчителя, продовжують працювати над пошуками шляхів і засобів формування його педагогічної майстерності.

**Виклад основного матеріалу.** Аналіз сутності та змісту педагогічної майстерності педагога засвідчив, що окреслена наукова проблема у сучасній педагогіці має глибокі історичні корені. Ще в давньогрецькій літературі знаходимо характеристику особистості вчителя (поема Аполлонія Родоського “Аргонавти”, поема Гомера “Іліада”). Вихователь міфічних героїв Ясона і Ахіла кентавр Хірон наділяється якостями непересічного інтелекту, мужності, хоробрості, чесності, естетичними засадами [1, 145–146].

Питання про професійну майстерність учителя порушується у педагогічних теоріях мислителів Давньої Греції і Риму. Античні філософи ввели у вжиток термін “виховуюче мистецтво”, яке розглядалося як ступінь оволодіння вчителем майстерністю виховання і навчання [6,39].

Зокрема, взірцем педагогічної майстерності була педагогічна діяльність Сократа (469-399 рр. до н.е.). У тісному зв'язку із своїм вченням про природу людини та її здібності Сократ розглядає проблему вихователя. Основне завдання учительської діяльності зводилось до того, щоб викликати до життя кращі душевні сили вихованця на основі уважного вивчення його нахилів і здібностей. Мислитель вважав, що вихователь несе велику педагогічну відповідальність за результати своєї праці. На думку Сократа, мистецтво педагога складається із стимулювання в учня потягу до істини, розвитку самостійного мислення, а не з повідомлення готових положень. Істинне знання не можна вкласти у свідомість учня ззовні, воно повинно вирости з глибин його особистості і за допомогою учителя вийти на світ у всеозброєнні. Сократ сам не давав у вигляді готових тверджень того, що вважав істиною. Він проводив викладання способом запитань і відповідей, спонукаючи слухачів самих за допомогою вчителя знаходити правильне розв'язання питання. Філософ тільки допомагав їм “народжувати” знання із самих себе. Мабуть, саме тому широко використовував метод бесіди, названий пізніше сократівським.

Сократ був переконаний, що догматичні методи подачі матеріалу не можуть привести до свідомого засвоєння знань, бо мистецтво викладання – це “божественне покликання”, котре потребує ще й певної підготовки, щоб вміти зробити душу виховання прекрасною, навчити його справедливо, чесно і розумно жити. Сократівський метод змушував слухачів спільно шукати правильні відповіді, розвивав їх самодіяльність. Так у спільних з учнями пошуках істини Сократ виходив із свого знаменитого положення: “Я знаю, що я нічого не знаю”. Він поділяв свій метод на дві частини: іронію – заперечну частину спільного дослідження, виявлення суперечностей в міркуваннях учня, переконання в помилці; майевтику – частину позитивну, відшукування істини. Сократ часто починав із конкретних предметів і явищ, добре знайомих співрозмовникові, від яких переходив до висновку. Учительська діяльність для Сократа була дорожча за життя. У хвилини смертельної небезпеки у своїй промові на суді, коли перед Сократом стояла дилема: життя поза діяльністю чи смерть, то він свідомо вибрав друге.

Погляди Платона (427-347 рр. до н.е.) багато в чому збігаються з думками його вчителя Сократа. В першу чергу це стосується вчення про неприпустимість насильницького викладання дітям основ наук. Зокрема, Платон зазначав: “Жодну науку вільна людина не повинна вивчати як раб. Тому не по-насильницьки викладай дітям науки, а через гру; тоді ти краще побачиш, хто до чого схильний” [2; с.9]. Саме йому належить ідея суспільного дошкільного виховання як вищої філософської освіти. Важливу роль Платон відводив вихователю. Це жінка-наглядачка, няня, яка повинна добре знати характер дітей, покликана не тільки навчати, а й оберігати вихованців від поганих впливів. Платон пред'являє вимоги застосовувати гуманістичні методи в навчанні дітей: похвалу, прохання, змагання. У процесі навчання перед вихователями повинні стояти завдання: формування дружніх взаємин з дитиною, вивчення здібностей та інтересів дітей для того, щоб їх успішно розвивати [4, 42]. Педагогічна система Платона відзначається незвичайною стрункістю. Кожне положення своєї педагогіки Платон послідовно обґрунтовує власними методологічними настановами. Платон уперше пов'язав виховання із психологією та політикою.

Низку окремих положень педагогічної системи Платона сприйняв його учень Арістотель (384-322 рр. до н.е.). Він вважав виховання результатом праці і таланту. Зробивши вагомий внесок в теорію красномовства та розробку прийомів оволодіння ораторським мистецтвом, філософ обґрунтував основи риторики, визначаючи її як

здатність знаходити можливі способи переконання стосовно кожного окремого предмета. Арістотель вважав, що необхідні для життя знання людина повинна засвоювати не шляхом пасивного заучування, а в ході активної самостійної роботи. Потяг до знань – у природі людини, призначення її – у розумовій діяльності [4,45]. У працях Арістотеля “Нікомахова етика”, “Евдемова етика”, “Велика етика” розкривається суспільна природа моралі, її вплив на формування етики особистості, зміст етики як регулятора взаємовідношень між вчителем й учнем.

Римська теоретична педагогіка яскраво представлена твором Марка Фабія Квінтіліана (42-118 рр.) “Про виховання оратора”, який витримав понад сто видань і читався з величезним інтересом. Ідеалом для вченого є бездоганний державний діяч, який у відповідності з вимогами епохи повинен бути добрим оратором. Тому педагогіка розглядається ним у тісному зв'язку з риторикою. Вона є типово римською і її сила не в сміливих теоретичних побудовах, а в практично застосовуваних правилах. На думку Марка Фабія Квінтіліана, у майбутнього оратора необхідно розвивати пам'ять, почуття художнього слова, ритму, хорошу дикцію та інтонацію. Із цією метою важливо вивчати і декламувати вірші. Квінтіліан одним з перших в зарубіжній педагогіці сформулював вимоги до вчителя, які неодноразово цитувались в європейській педагогіці: “Нехай учитель насамперед викличе в собі батьківські почуття до своїх учнів. Нехай учитель не буде роздратованим, і в той же час нехай не потурає тим, хто потребує виправлення. Нехай він буде простий у викладанні, терплячий у роботі, більш старанний, ніж вимогливий. Нехай охоче відповідає тим, хто питає, і нехай поставити питання мовчазним. На похвали нехай він не буде надто скуний, а й не буде надто марнотратним, бо перше позбавляє бажання до роботи, а друге породжує безтурботність. Нехай він кожного дня скаже учням щось таке, що в них назавжди лишилося б у пам'яті. Мова вчителя має бути чіткою, простою і ясною. Недоречно пишномовність і висування напоказ своїх обдарувань означає не силу, а слабкість розуму” [4; с.51].

Вимагаючи від учителя ґрунтовної підготовки, Марк Фабій Квінтіліан рішуче відкидав думку, що для молодшого шкільного віку придатний менш здібний і підготовлений учитель, ніж для старшого віку. Якщо початкове навчання доручити поганому вчителю, то за дальшого навчання буде важко виправляти його помилки. Учитель-практик вважав, що дитячим головам шкодить надмірна вимогливість учителя, так як від неї народжується боязкість, зневіра і, нарешті, огида до навчання. Він застерігав вчителя від використання примусу, щоб учень не зненавидів учіння, орієнтував його на використання позитивних відчуттів. Марк Фабій Квінтіліан негативно ставився до покарань, вважаючи кращим способом активізації пізнавального інтересу учня змагання.

Ретроспектива проблематики педагогічної майстерності вчителя у зарубіжній античній філософсько-педагогічній думці дозволяє стверджувати, що предметом наукового вивчення античних філософів були не лише тогочасна освіта та гуманістичні ідеали, але й особистість учителя, вимоги до нього.

1. Афанасенко В. Філософія: Підруч. для вищої школи / Василь Григорович Кремень (заг.ред.), Микола Іванович Горлач (заг. ред.). – 3-вид., перероб. та доп. – Х. : Прапор, 2004. – 735 с.
2. Жураховский Г. Е. Очерки по истории античной педагогике / Г. Жураховский. – М.: Педагогика, 1963. – 474 с.
3. Концепція національного виховання // Рідна школа. – 1995. – № 6. – С. 18–25.
4. Кравець В. Історія класичної зарубіжної педагогіки та шкільництва / В. Кравець. – Тернопіль, 1996. – 436 с.
5. Кун М. А. Міфи давньої Греції. – К., 1993.
6. Теслюк В. М., Лузан П. Г., Шовкун Л. М. Основи педагогічної майстерності: навч. посібник / В. М. Теслюк, П. Г. Лузан, Л. М. Шовкун. – К.: НАККІМ, 2010. – 244с.

*It is examined the views of ancient philosophers on the problem of pedagogical skills of a teacher in the article, the place and role of moral character as a part of the teachers' professional qualities are determined.*

**Key words:** *teaching skills, teacher, ancient philosophers, ethics, qualities, education.*

УДК 37.013.32

ББК 74.580.051.31

*Страженикова Інна*

## **ШЛЯХИ ВИХОВАННЯ ТВОРЧИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У РУСЛІ РОЗВИТКУ ОСВІТНІХ СИСТЕМ (на основі сучасних досліджень)**

*У статті аналізуються цивілізаційні тенденції розвитку освітніх систем у процесі модернізації національної системи освіти, шляхи виховання творчих якостей у майбутніх педагогів, взаємозв'язок вищих навчальних закладів та загальноосвітніх, роль педагогічної практики у формуванні активного й креативного вчителя.*

**Ключові слова:** *національна система освіти, інноваційне мислення, навчання, професійна діяльність, самостійна робота, педагогічна практика.*

У зв'язку з переходом від індустріальних до науково-інформаційних технологій усі світові та останнім часом національні стандарти в основу навчання ставлять самостійну, творчу роботу того, хто навчається. Отже, надзвичайно важливо, щоб усього суспільства. Як наголошує академік В. Г. Кремень, людина стає центром усіх сфер життєдіяльності суспільства, і тому необхідно "забезпечити високу функціональність людини в умовах, коли зміна ідей, знань і технологій відбувається набагато швидше, ніж зміна покоління людей. Також потрібно віднайти раціональні схеми співвідношення між лавиноподібним розвитком знань, високих технологій і людською здатністю їх творчо засвоїти" [3, с. 387]. Адже світовий освітній простір стрімко змінюється: світ рухається до інформаційного суспільства, "нерепресивного соціуму" і відповідно реформуються системи освіти.

Питання розвитку педагогічної освіти розглядали І. Гавриш, Т. Завгородня, розвитком освітніх технологій – О. Янкович, проблемою самостійної роботи майбутніх вчителів – Л. Артемова, В. Бенера, А. Кузьмінський, Ю. Піменова, М. Сичова та ін.

**Метою статті** є аналіз та узагальнення накопиченого досвіду щодо виховання творчих здібностей майбутніх учителів та особливості функціонування національних систем освіти України.

Сьогодні в освітньому просторі високорозвинених держав співіснують, взаємодіють і конкурують, визначаючи особливості функціонування національних систем педагогічної освіти, такі наукові підходи до підготовки творчого вчителя: академічно-традиційний, особистісно орієнтований, індивідуальний.

З огляду на це досить корисним для українських фахівців може виявитися досвід організації педагогічної практики, пов'язаний із започаткуванням взаємовідносин партнерства між педагогічними навчальними закладами та школою. Система партнерства включає спільну відповідальність педагогічного ВНЗ і школи за розробку та реалізацію програм підготовки вчителів, структури й змісту педагогічної практики, методик викладання дисциплін спеціалізації й дисциплін навчального плану школи, методик перевірки знань студентів, програм підвищення кваліфікації та передбачає спільну перевірку кінцевого результату професійно-педагогічної підготовки. За опитування вчителів-практиків та студентів 2-3 курсів Прикарпатського національного

університету імені В. Стефаніка більшість респондентів (89%) вважають залучення досвідчених шкільних учителів до партнерства у справі підготовки творчих майбутніх освітян – досить ефективним, хоча педагогічна практика студентів у загальному становить 6 тижнів на 4 курсі (обрані факультети, інститути). Тому положення технологічної парадигми педагогічної освіти в умовах переходу від індустріального до інформаційного типу суспільства вона втратила свою актуальність, оскільки спрямована на підготовку компетентного, але безініціативного і нетворчого виконавця. А виховати творчу особистість, спроможну до успішної життєдіяльності в суспільстві, якому притаманні риси складності та мінливості, у якому вирішальною для подальшого прогресу країни виявляється роль інтелектуальної еліти, може лише творчий, інноваційно спрямований учитель-професіонал.

Ще одним напрямом виховання творчості майбутніх вчителів є самостійна робота. На основі аналізу наукових джерел і досвіду роботи у вищому навчальному закладі можна сформулювати основні функції самостійної роботи студентів у вищих навчальних закладах:

- пізнавальна функція, яка пов'язана із засвоєнням систематизованих знань відповідно до освітньо-професійної програми підготовки учителя;
- планувальна функція формування вмінь і навичок, самостійного їх оновлення й творчого застосування;
- прогностична функція, яка полягає в повсякчасному передбаченні та оцінюванні студентами як можливого результату, так і саме виконання завдання в майбутній педагогічній діяльності;
- коригувальна функція, яка полягає в потребі своєчасної корекції своєї діяльності;
- виховна функція, яка пов'язана з формуванням самостійності як риси характеру майбутнього педагога;
- функція персоналізації, яка дає змогу наблизити навчальну діяльність до майбутньої професії через систему типових завдань із професійно-орієнтованих дисциплін нормативного та варіативного циклів.

Однією з перших дисертаційних робіт, які стосуються організації самостійної роботи у вищому педагогічному навчальному закладі, є дослідження Ю. С. Піменової. У її міркуваннях простежується децю перебільшене значення самостійності, яка "визначає всі основні прояви особистості в її діяльності". На її думку, самостійна робота над навчальним матеріалом полягає в раціональному засвоєнні, різноманітному освоєнні і поглибленні програмних завдань; розвитку й удосконаленні творчого мислення, умінь і навичок; у формуванні в процесі подібної систематичної роботи хорошого фахівця й особистості студента, зокрема, волі, характеру, почуттів і світогляду [5, с. 85–86].

Дослідження організації самостійної роботи студентів педагогічного навчального закладу однією з перших здійснила в умовах особистісно орієнтованого навчання М. І. Сичова [7]. Автор констатує беззаперечний факт, що оптимізація самостійної роботи можлива в умовах особистісно орієнтованого навчання, але при цьому залишається відкритою ціла низка питань, пов'язаних з даною проблемою. Тому це дослідження можна розглядати як один із можливих підходів до розв'язання складної дидактичної проблеми, а не її розв'язання.

Сучасний погляд на проблему самостійної роботи у вищій школі висловлює та реалізує в роботі зі студентами професор Л. В. Артемова, яка підкреслює, що самостійна робота – це суттєвий етап переходу від здобування знань під час лекції до набування певних практичних умінь на семінарських, практичних, лабораторних заняттях [1, с. 169]. Із досвіду роботи провідних вищих навчальних закладів відомо, що творча (евристична), наближена до наукового осмислення й узагальнення робота можлива



лише як результат організації самостійного навчання з обов'язковою наявністю в ній цілепокладання та його досягнення за допомогою ефективних технологічних схем самоосвіти. Крім того, така робота повинна бути індивідуалізованою з урахуванням рівня творчих можливостей студента, його навчальних здобутків, інтересів, навчальної активності тощо [4, с. 16]. А. І. Кузьмінський наголошував і про другий бік самостійної роботи студента – її виховну роль. Вона формує самостійність як важливу рису характеру, що займає провідне місце в структурі особистості сучасного фахівця. Учені, педагоги, враховуючи ці закономірності, завжди наголошували на необхідності організації самостійної пізнавальної діяльності людини [3, с. 309].

На основі концептуально-порівняльного та системного аналізу наукових джерел, навчально-методичного забезпечення організації самостійної роботи, досвіду роботи ВНЗ із досліджуваної проблеми можемо зробити висновок, що відмінність бачення важливості самостійної роботи студентів викладачами вищих навчальних закладів освіти спричиняє різні підходи до її організації (умовно діляться на три групи):

- самостійна робота студентів не планується, а завдання для самостійної роботи видаються як вимушений захід для участі в семінарі, для завершення лабораторної (практичної) роботи;

- завдання для самостійної роботи плануються епізодично для комплексного оцінювання знань і вмінь студентів наприкінці вивчення певної теми курсу (змістового модуля);

- самостійна робота має систематичний планомірний характер.

Очевидним є те, що самостійна робота для більшості студентів ще не стала надійною базою оновлення навчального процесу в межах чинної традиційної технології навчання. Разом з тим, стає очевидним, що розв'язання проблеми самостійної роботи в умовах модернізації вищої освіти вимагає нових ідей і підходів.

У зв'язку з розбудовою інформаційного суспільства освіта ХХІ ст. “постала перед рядом історичних викликів” (В. Кремень): має забезпечити успішне функціонування особистості в умовах інноваційного типу суспільного життя, що веде за собою модернізацію на засадах інноваційного підходу (здатність до інноваційної діяльності та інноваційного типу мислення). Найважливіша роль в інноваційному навчанні належить учителю, готовність якого до роботи за інноваційними канонами обумовлюється його особистісними якостями, наявністю спеціальних теоретичних знань і практичного досвіду.

Головним чинником формування й вдосконалення педагогічної майстерності є самовиховання вчителя. Самовиховання є саме тим “золотим ключем”, який відкриває чарівні двері краси педагогічної дії (І. Зязюн) – свободи, творчості, педагогічної майстерності. Розглядаючи самовиховання як діяльність і вищу форму активності й творчості людини, не можна забувати, що ця діяльність, як і будь-яка інша, є своєрідним соціальним досвідом, який треба набувати. Самовиховання – це завжди спрямована діяльність, яка мотивується внутрішнім бажанням людини вдосконалити себе, яке у свою чергу народжується у результаті суперечностей між бажаннями і можливостями. З усвідомленням особистості себе як об'єкта самовиховання, з підвищенням рівня усвідомлення самовиховання воно стає все значнішим чинником у формуванні особистості. В умовах професійної підготовки фахівців головною метою стає виховання особистості, що володіє засобами пізнання себе й навколишнього світу, здатної до професійної та особистої самореалізації - самовиховання постає як цілеспрямований процес, який є продовженням професійного виховання, коли майбутній вчитель з об'єкта виховного впливу перетворюється на суб'єкт організації власної життєдіяльності: самостійно обирає мету самовдосконалення, постійно аналізує здобутки професійного зростання, займається самоосвітою [2, с. 7].

При цьому самовиховання здійснюється за допомогою таких методів як самостереження, самоаналіз, самопізнання, самооцінка, самоосвіта, самотренування, самонавіювання, самозаохочення, самопремування, слідування позитивному прикладу, пошук в собі нових можливостей тощо. Ще до початку професійної діяльності майбутньому педагогові бажано закласти основи для майбутньої стратегії самовиховання, яка б ураховувала конкретні особливості та запити студента, й включала особистісне самопрогнозування й самопрограмування, виробку системи “правил життя”, які поступово стають принципами поведінки й діяльності особистості. Також слід зазначити, що самовиховання є важливішим інструментом вироблення саморегуляції вчителя, яка гармонізує усі рівні індивідуальності з вимогами педагогічної діяльності й умовами середовища. При максимальному збігу об'єктивних вимог та найбільш виразних індивідуальних особливостей вчитель досягає високих результатів з найменшою витратою сил та енергії, відчуває почуття задоволення від професійної діяльності [2, с.8]. Суб'єктивна система педагогічних цінностей вчителя, ієрархія його професійних мотивів, своєрідна композиція педагогічних поглядів, почуттів, установок, особистісно значущі підходи до вирішення педагогічних завдань, оригінальність замислів і втілень, обрані педагогічні технології, індивідуально-неповторна манера педагогічної взаємодії, способи знаходження оптимальної сумісності з учнями – все це визначає унікальність педагогічного досвіду кожного конкретного вчителя та водночас є внеском у педагогічну культуру та уявлень про педагогічну майстерність.

Серед якостей, необхідних творчому вчителю для професійної діяльності називають здатність до інноваційної професійної діяльності, відповідного типу мислення, високий рівень інтелектуального розвитку, креативність, динамічний характер, позитивну Я-концепцію, зрілість та емоційну стабільність. Тому метою освіти визнається становлення та розвиток професійної індивідуальності вчителя, що досягається завдяки:

- діагностуванню й розвитку професійних інтересів студентів;

- відмові як від чітко окресленого змісту навчання, так і від орієнтації на регулярний, жорсткий контроль його результатів, які гальмують ініціативу майбутнього вчителя, виключають можливість його особистісного розвитку;

- створенню умов для професійної самоактуалізації студентів, що передбачає діагностування рівня сформованості професійної діяльності майбутнього вчителя, порівняння зі стандартом педагогічної поведінки, розробку програми подолання недоліків, індивідуальну підтримку;

- формуванню готовності студентів до роботи за особистісно орієнтованими технологіями [6, с. 53].

Саме тому для якісного оновлення й удосконалення змісту підготовки педагога для української школи майбутнього необхідне звернення до об'єктивного історичного аналізу діяльності вищих педагогічних навчальних закладів України, вивчення досягнень сучасної української і світової педагогічної думки щодо цивілізаційних тенденцій розвитку освітніх систем у світі, проблеми самостійної роботи майбутніх учителів, переходу від підтримуючого типу навчання до інноваційного у вищих навчальних закладах України минулого й сьогодення.

1. Артемова Л. В. Педагогіка і методика вищої школи: Навчально-методичний посібник для викладачів, аспірантів, студентів магістратури / Л. В. Артемова. – К.: Кондор, 2008. – 272 с.

2. Бойко А. І. Самовиховання вчителя як чинник вдосконалення педагогічної майстерності / А. І. Бойко // Вісник національного техн. ун-ту України “Київський політехнічний інститут”: Філософія. Психологія. Педагогіка. - 2009. - № 3. – С. 7–9.

3. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. / А. І. Кузьмінський. – К.: Знання, 2005. – 486 с. – (Вища освіта ХХІ століття).

4. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу: досвід впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу у ТНПУ імені Володимира Гнатюка. – Частина 3. /За ред. В.В.Грубінка. – Тернопіль: Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2005. – 272 с.

5. Пименова Ю. С. Самостоятельная работа студентов пединститутів по педагогическому циклу: дис... к.п.н. / Ю. С. Пименова – М., 1958. – С. 85–86.

6. Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності / Л. П. Пуховська. – К.: Вища школа, 1997. – 180 с.

7. Сичова М. І. Організація самостійної роботи студентів педагогічного училища в умовах особистісно орієнтованого навчання: Автореф. дис... к.п.н.: 13.00.04 / М. І. Сичова / Національний педагогічний ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2000. – 20 с.

*In the article civilization progress of the educational systems trends are analysed in the process of modernisation of the national system of education, ways of education of creative internalss for future teachers, intercommunication of higher educational establishments and general, role of pedagogical practice in forming of active and creative teacher.*

**Key words:** national system of education, innovative thinking, studies, professional activity, independent work, pedagogical practice.

УДК 37.048.4

ББК 74.04 (4/8)

Тименко Марія

### ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОЇ РОБОТИ У ШКОЛАХ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

*У статті автор розкриває особливості профорієнтаційної роботи у школах Великої Британії. Визначає її послідовні етапи, навчально-методичні заходи, які проводяться у середніх навчальних закладах, показує місце та значення профорієнтаційної роботи в школах країни.*

**Ключові слова:** профорієнтація, розвиток кар'єри, Велика Британія, кар'єрний ріст, профконсультанти, навчально-методичні заходи, середня школа, навчання, світ професій, вчителі-профконсультанти.

**Постанова проблеми.** Зміни у суспільно-економічному житті України вимагають суттєвих удосконалень системи профорієнтації учнівської молоді як невід'ємної ланки процесу відтворення трудових ресурсів. З огляду на ці зміни, досвід Великої Британії щодо організації та розвитку профорієнтаційної роботи у школах різного типу, може бути використана і в Україні.

Орієнтація на певну професійну діяльність, свідомий вибір свого життєвого шляху є невід'ємною складовою всього навчально-виховного процесу в школах Великої Британії, адже обирається не просто професія, а разом з цим і певний спосіб та стиль життя. Відомо, що справжнього успіху досягають тільки ті люди, які люблять свою справу. Тому саме профорієнтація учнів в школі може допомогти їм на шляху вибору своєї майбутньої професії. І окрім знання того, чим би хотілося займатися в цьому житті, вони також повинні вміти поводитись у різних життєвих ситуаціях, пов'язаних з кар'єрою. Профорієнтація, або "освіта спрямована на кар'єру" (такий термін вживають у Великій Британії) спрямовує учнів на:

- розуміння того, які можливості може мати професія у подальшому кар'єрному рісті;

- отримання певних знань у світі професій, враховуючи свої індивідуальні можливості та використання їх на майбутніх перехідних етапах кар'єри;

- розуміння того, якою іншою справою вони могли б оволодіти та усвідомлення реакції інших людей, щодо вибору іншого професійного шляху, прогнозування можливих наслідків цих дій для себе та свого стилю життя;

- бути готовими до чогось нового та вміти пристосовуватися до перехідних етапів кар'єри протягом життя.

- вміти справлятися із незадоволенням, розчаруванням та відмовою у кар'єрному зростанні;

- усвідомлення того, що знання які отримали у школі можуть допомогти у подальшому професійному розвитку.

Навчання в школах Великої Британії триває 12 років і на кожному віковому етапі з учнями працюють профконсультанти. Британська система профорієнтації багато в чому залежить від місцевих органів освіти. Її фінансування визначається на місцях: чим більше бюджет школи, тим більшу кількість профконсультантів вона може прийняти в штат. Відповідно до диференціації учнів у процесі навчання в різних типах шкіл, профконсультант передбачає різну освітню орієнтацію учнів та допомагає обрати майбутню професію.

Середня школа Великої Британії має декілька профілей навчання: граматичний, сучасний, технічний, об'єднаний. Ці навчальні заклади досить відрізняються один від одного навчальними планами, кваліфікацією викладачів, навчальним обладнанням, а також за можливостями соціального та професійного розвитку, які вони надають. Так після закінчення початкової школи, настає важлива подія, коли дитині виповнюється 11 років необхідно прийняти рішення, щодо вибору типу школи для подальшого навчання. В цей відповідальний період профконсультанти надають допомогу учню та його родині. З цією метою в навчальний розклад початкової школи входять спеціальні заняття, які зосереджують увагу на особистості учня. В процесі індивідуальних та групових бесід, профконсультанти обговорюють з учнями їх успіхи у навчанні, інтереси та здібності, захоплення, плани подальшого навчання. Вчителі надають інформацію щодо переважаючих здібностей в тій чи іншій сфері знань та уподобань. Профконсультанти обговорюють плани школярів з їх батьками. В результаті такої психолого-педагогічної роботи, батьки та учні приймають рішення щодо вибору типу школи, де буде продовжено навчання. У середній школі, окрім особистого розвитку учнів, все більшого значення надається набуттю практичного досвіду в тій чи іншій професії. Наголос робиться на активних формах та методах навчання. З цією метою в навчальний процес вводяться різноманітні імітаційні програми, а також трудова практика. Наприклад, імітаційне моделювання різних трудових операцій здійснюється за допомоги рольових ігор. Вони розроблені з урахуванням специфіки британського ринку праці та відтворюють різноманітні соціальні та трудові ситуації: планування робочого дня, напрацювання власного стилю трудової діяльності, поведінкою в ситуації втрати роботи, визначення балансу між сімейним життям та роботою. Більш того, після досягнення 15-ти річного віку учні мають можливість у позанавчальний час організувати "свою компанію", "міні-підприємство", де можна виробляти товари або надавати послуги, здійснювати всі види маркетингової діяльності. Значну допомогу у створенні таких підприємств відіграє співпраця банку та школи. Такі проекти дають можливість учням навчитися брати на себе відповідальність керувати справами; виявляти свої можливості в отриманні реальної роботи для себе або навчатися основам підприємницької діяльності в малому бізнесі; допомагають учням займати активнішу позицію у вирішенні життєвих проблем.

У британській школі існує кілька методик навчання, що використовуються у профорієнтаційній роботі і окреслюють програму заходів допомоги учням у виборі

майбутньої професії, що допомагають учням приймати рішення, щодо майбутньої професії. Серед них можна виділити:

- навчально-методичні заходи з профорієнтації, які забезпечують учнів сучасною, доступною, мультимедійною інформацією щодо роботи та можливостей у світі професій;

- пропонується індивідуальна та групова допомога в прийнятті рішень у виборі майбутньої професії. Такі заняття організуються за допомогою штату співробітників "служби кар'єри" разом з пасторським піклуванням, а також профорієнтатором.

- взаємозв'язок особистісно-зорієнтованого трудового життя з соціальною спрямованістю освіти;

- робота спеціаліста з профорієнтації пропонує плановий схематичний комплекс робіт, які демонструють трудові операції певної професії та виконується вчителями-спеціалістами;

- інтегрована робота – робота, де предметна значимість професійної підготовки особливо розвинена, як це зазвичай відбувається в процесі вивчення англійської мови, географії, технології та інших предметів. Така стратегія може розвинути в більш широкую програму та поєднати вивчення предмету та ситуації трудового життя;

- робота пов'язана з суспільством. Пропонуються розширення навчальних ресурсів, пов'язаних з роботою в суспільстві, проектами, направленими на визначення своєї ролі в суспільстві через спілкування, співпрацю зі сферою бізнесу. Особливого значення набуває досвід людей, які працюють саме у тій сфері, що найбільш їх цікавить.

Деякі частини цього переліку зустрічаються в одній школі, деякі в іншій. Не так багато шкіл використовують всі заходи. Але потенціальних напрямів у розвитку профорієнтаційної роботи на сучасному етапі набагато більше ніж раніше. Професійна орієнтація в школах Великої Британії здійснюється в кілька етапів, а саме: I етап – у процесі навчання учнів у початковій школі; II етап – диференціація учнів 4 класу; III етап – орієнтація учнів 5 класу на навчання з метою вступу до вищого навчального закладу або влаштування на роботу; IV етап – орієнтація учнів 6 класів з диференціацією на академічні й професійні відділення.

Британські школи намагаються розв'язати такі завдання професійної орієнтації: допомогти учням досягнути інтелектуальної, емоційної та соціальної зрілості; сприяти розумінню свого потенціалу й подолання власних недоліків; розвивати комунікативні здібності; накопичувати знання у вирішенні вибору майбутньої професії. Зазначені завдання вирішуються в ході вивчення учнями загальноосвітніх предметів практичного спрямування та спеціального предмета "Вибір професії", а також в процесі накопичення знань та навичок з різних сфер трудового життя, навчальної практики на виробництві, в позакласній роботі. Школи Великої Британії створюють усі умови для професійного самовизначення учнів, для вільного й свідомого вибору ними майбутньої професії. З цією метою, наприкінці ХХ століття вони не лише почали тісно співпрацювати з підприємствами, ввели до своїх штатів посади профконсультантів, які допомагають школярам обрати професію та навчальний заклад для здобуття подальшої освіти, а й створили фонди профорієнтаційної літератури, проводили чимало профорієнтаційних заходів. У школах профорієнтацію здійснюють вчителі-предметники, класні керівники, вчителі-профорієнтатори, спеціальні радники з профорієнтації (профконсультанти), співробітники служб професійної кар'єри. Окрім того в позашкільних закладах працюють профконсультаційні пункти, які також допомагають учням у виборі майбутньої професії. Значну допомогу у виборі майбутньої професії надають шкільні професійні бібліотеки, тематичні шкільні конференції, які регулярно проводяться для батьків і учнів.

У Британії діє Комісія з трудових ресурсів при міністерстві зайнятості (головний координатор діяльності з профорієнтації в країні) та Національна консультативна рада з професійної кар'єри, які також опікуються проблемами професійної орієнтації. Значну роль у цій роботі відіграють профспілки та представники підприємств, які працюють з випускниками шкіл в закладах освіти та на виробництві. Зокрема, профспілки беруть участь у проведенні шкільних зборів та конференцій, проводять бесіди з учнями, відвідують уроки профорієнтації тощо. На сьогодні трудова підготовка учнів в школах Великої Британії здійснюється через: обов'язкове вивчення всіма учнями таких предметів як "Дизайн і технологія", обов'язковість введення в навчальні дисципліни актуальних проблем і тем: "Економіка та індустрія", "Вибір кар'єри", "Здоров'я і довкілля"; вивчення необов'язкових предметів ("Керівництво" вибором кар'єри", "Досвід роботи"), різноманітних курсів, а також через виробничу практику на міні-підприємствах. Навчальний курс "Дизайн і технологія" обов'язковий для вивчення в перших трьох класах середньої школи. На це відводять по 2 години на тиждень. Починаючи з четвертого класу середньої школи, трудове навчання входить до списку обов'язкових предметів за вибором, що становить від 4 до 7 годин на тиждень. Навчальний курс має на меті підвищення загальнотехнічної культури та обізнаності школярів. Це інтегрований предмет, який передбачає вивчення таких напрямів: створення і використання об'єктів, систем та елементів довкілля; робота з різноманітними матеріалами та інструментами; інформаційна підготовка: пошук, розробка, передача ідей; задоволення потреб споживача та виховання культури підприємства.

Навчальна програма даного курсу складається з чотирьох ключових етапів та десяти рівнів складностей. Кожен етап відповідає певному віку ( 5-7 років, 8-11 років, 12-14 років, 15-16 років) та має дві частини – обов'язкову і додаткову.

Мета допрофесійних курсів, які відвідують 16-19-річні учні, полягає у наданні їм можливості випробувати свої сили в різних сферах життєдіяльності, а також визначитися у сфері професійної діяльності, оволодіти відповідними знаннями та досвідом, сформувати певні професійні інтереси.

Програма таких курсів складається з трьох частин:

1. основна частина – ядро, що становить 10 сфер;
2. професійне вивчення: орієнтація на професію та дослідження;
3. додаткове навчання: для більш поглибленого вивчення першого і другого пунктів.

Ці курси можна назвати курсами за вибором, адже їх програма може бути складена у відповідності до інтересів та бажань школярів. Наприклад, дівчата і юнаки можуть за своїм бажанням обрати для вивчення курс "Домашня економіка" або "Домогосподарство", мета якого – допомогти учням вести ефективний стиль особистого життя, особистостям, що є членами суспільства. Під час вивчення даного курсу учні навчаються шити і прости, оволодівають навичками рукоділля та кулінарним мистецтвом.

Ще однією формою трудової підготовки учнів британських шкіл є виробнича практика. Її проводять для учнів двох старших класів загальної обов'язкової школи на підприємствах, у торгівлі, адміністрації або у сфері обслуговування. Практикою охоплюють меншу половину учнів 14-15 річного віку, які обрали для вивчення предмети практичного спрямування. Вона триває 1-3 тижні (6 годин на тиждень), або протягом семестру (1 день щотижня). Порядок проходження практики та її характер залежать від економічних особливостей кожного регіону. Виконана робота в процесі практики – не оплачується.

**Висновки.** Значна увага серед навчальних закладів Великої Британії до вибору учнями майбутньої професії зумовлена тим, що країна зорієнтована на підготовку молоді до життя у мінливому майбутньому. Тому школи забезпечують засвоєння знань на рівні діючих стандартів, допомагають визначити сферу майбутньої професійної



діяльності, піклуються про розвиток здібностей і нахилів своїх вихованців; дбають про виховання вільної, незалежної особистості, з розвинутим почуттям власної гідності, вірою у свої можливості, власні сили та підготовку до життя у суспільстві. Тобто, допомагають кожній дитині реалізувати власний потенціал, застосовувати на практиці свої здібності та реалізовувати поставлені життєві цілі.

1. Гриншпун С. С. Организация профориентации школьников в Великобритании / С. С. Гриншпун // Педагогика. - 2005. - №7. - С. 100–105.

2. Слюсаренко Н. В., Мороз Н. С. Виховання учнів у середніх навчальних закладах Великої Британії: навчально-методичний посібник / Н. В. Слюсаренко, Н. С. Мороз. Херсон: КВНЗ "Херсонська академія неперервної освіти", 2012. – 230 с.

3. Щелкин Г. В. Теория и практика управления персоналом: Навч.-метод. посіб. / Г. В. Щелкин. - К.: МАУП, 2003. - С. 65–66.

4. David Andrews. Career education in schools/ David Andrews. – Highflyer Publishing Ltd, Stafford, Staffordshire ST174LT, 2011. – 156 с.

5. A.G. Watts, Bill Law, John Killeen, Jennifer M. Kidd, Ruth Hawthorn. Rethinking careers education and guidance. – Routledge, London. New York. 2002. – 403 p.

*The article introduces main peculiarities of career guidance work in schools of Great Britain. It describes the successive steps, learning and teaching events which are held in institutions of the country. The article highlights the place and importance of career guidance work in the system of Great Britain school work.*

**Key words:** career guidance, career guidance work, career development, Great Britain, career advisers, career world, secondary school, teaching, school teacher-career advisers.

УДК 371(091)(520)

ББК 74.03 (4Нім)

Федчишин Надія

### РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ НА ЗАСАДАХ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ШКОЛИ ТА СУСПІЛЬСТВА У КОНТЕКСТІ ГЕРБАРТІАНСТВА

*У статті з'ясовано взаємозв'язок школи і суспільства у розумінні гербартианців та вплив їх вчення на соціальну педагогіку; розкрито зміст полемічних питань соціальної педагогіки представниками гербартианства; проаналізовано симбіоз індивідуальної та колективної педагогіки, зорієнтованих на релігію, мораль та національність.*

**Ключові слова:** гербартианська педагогіка, соціальна педагогіка, моральна особистість, школа і суспільство, соціалізація навчання і виховання, освітній процес.

**Постановка проблеми.** Освітня сфера розвинутих країн стала стратегічним "пунктом росту" нашого століття. Як показує світовий досвід, розвиток освіти формує інвестиційну привабливість країни, забезпечує її технологічний прорив. Розвиток освіти складає один із вирішальних факторів міжнародної позиції України. В умовах зміни внутрішнього, зовнішнього статусу України зростає значення використання зарубіжного досвіду, зацікавленість до різних педагогічних напрямів і течій. Історія успіху педагогічної концепції Й.-Ф. Гербарта та, у більшій мірі, його послідовників може послужити прикладом для багатьох країн як необхідний для пояснення феномен. Поштовхом для системного дослідження гербартианської педагогіки й виокремлення серед інших концепцій стала освітня практика навчальних закладів Німеччини. Й.-Ф. Гербарта та його вчення про виховання і навчання незважаючи на різні прояви й навіть суперечності гербартианської концепції стали певним орієнтиром. Позаяк сьогодні піддається перегляду протиставлення гербартианської педагогіки реформаторській й тому велике значення може мати неупереджений розгляд актуальних питань.

**Аналіз останніх досліджень.** До даного питання зверталися відомі зарубіжні вчені Д. Беннер (D. Benner), А. Бліднер (A. Bliedner), В.-Р. Вендт (W.R. Wendt), М. Вінклер (M. Winkler), К. Гілленбранд (C. Hillenbrand), Б. Доллінгер (B. Dollinger), В. Клінгберг (W. Klingberg), Р. Коріанд (R. Coriand), Г. Кронен (H. Kronen), Р. Кьоренц (R. Körenz), К. Мартенс (K. Martens), П. Метц (P. Metz), К. Мюллер (C. Müller), А. Немет (A. Nemeth), К. Пранге (K. Prange), Е. Протнер (E. Protner), Р. Ріссманн (R. Rissmann), Б. Швенк (B. Schwenk), В. Шрьоер (W. Schröer) та ін.

**Метою** статті є аналіз взаємозв'язку школи і суспільства у розумінні гербартианців та вплив їх вчення на соціальну педагогіку. Для досягнення поставленої мети необхідно вирішити наступні **завдання:** розкрити зміст полемічних питань соціальної педагогіки представниками гербартианства та проаналізувати симбіоз індивідуальної та колективної педагогіки, зорієнтованих на релігію, мораль та національність.

**Виклад основного матеріалу.** В історії педагогіки складними є взаємовідносини школи та суспільства. Не втрачають актуальності пошуки різних форм (PISA) і прийомів в освіті як, напр., залежність питань школи та освіти від зовнішньо-шкільних факторів (приналежність до різних верств населення). Сьогодні по-новому постає питання впливу суспільного життя на школу, чи навпаки: питання впливу школи на життя суспільства потребує термінового вирішення. Неупереджено слід сприймати побоювання батьків, вчителів, педагогів, які вказують на основні педагогічні проблеми. Постановка дискусійного питання долягає у вирішенні основної проблеми, чи виховує суспільство, а педагоги лише подають деякі вказівки, які охоплюють не весь виховний процес, а спрямовані лише на його окремі складові.

В історіографії педагогіки недослідженим залишається зв'язок гербартианських поглядів із соціальною педагогікою. Останню розуміли як спеціальну педагогіку, чи педагогіку допомоги. У зв'язку з цим слід звернути увагу на розробку соціальних ідей гербартианця Й. Трюпера у педагогіці. В 1890 році він опублікував працю "Виховання і суспільство" у "Щорічнику Спілки наукової педагогіки", у якій гербартианець намагався заповнити прогалини в "основі педагогічної системи" та дослідити взаємозв'язок між школою і вихованням та суспільством, з одного боку, й школознавством і суспільними науками, з іншого [12, с.197]. Й. Трюпер подав доповнення до принципу індивідуальності у педагогіці через соціальний принцип та пропонував орієнтуватися на сучасність. Це підтверджує думку про нього як раннього соціального педагога. Соціально-педагогічні погляди Й. Трюпера слід розглядати з позиції неокантізму, передусім П. Наторпа. Водночас гербартианці О. Вільманн (1839 – 1920) та В. Райн (1847 – 1929) брали участь у різних дискусіях з позиції соціально-наукової проблематики гербартианства [4, с.277].

Поняття "соціальна педагогіка" вперше було вжите у 1844 році гербартианцем К. Магером. Саме К. Магер, а не Ф. Дістервег, як про це заявлено в історіографії соціальної педагогіки, є автором терміну "соціальна педагогіка" [6]. Він говорив, що "помилково вважати новітню педагогіку з часів Локка, Руссо, філантропістів, Песталоцці, Гербарта та ін. педагогікою індивідууму" [8, с.171]. Він неодноразово пояснював, що наука постійно перебуває у розвитку, доповнюється педагогікою колективу і, водночас, важливо у контексті соціальної педагогіки враховувати педагогіку старості.

На перший погляд К. Магер чітко відмежовується від Й.-Ф. Гербарта і гербартианської педагогіки, яку він характеризував як педагогіку індивідууму. З іншого боку, система, яку гербартианець ідентифікував у соціальній педагогіці як синтез індивідуальної та колективної педагогіки, явно відповідає філософії Гегеля [9]. Вище зазначене доводить, що чітко заперечується індивідуальна педагогіка, але частково переноситься у соціальну педагогіку, яка, у свою чергу, не є повною без індивідуальної педагогіки гербартианства.

В. Лангбайн та А. Бліднер відмітили, що у праці “Про філософію Гегеля” К. Магер аналізував соціальну сферу Гегеля, “поступовий перехід від філософії й світогляду останнього до реалізму Гербарта” [3, с.439; 7, с.324]. При детальному розгляді такого твердження з’ясуємо диференційоване ставлення К. Магера як до Гегеля, так і до Гербарта, оскільки він виступав з різкою критикою вчення послідовників Гегеля й не мав претензій до представників гербартианства. К. Магера вважали гербартианцем і той факт, що він першим обґрунтував соціальну педагогіку, кануло в небуття [9, с.203].

Приписування К. Магера до гербартианців видається ще більш заплутаним через соціально-педагогічні питання. Спершу Й. Трюпер називає К. Магера тим, хто вийшов із школи Гегеля, привніс соціальні погляди у гербартианство і був першим, хто зробив вагомий внесок у соціальну педагогіку [12, с.216]. З іншого боку, Й. Трюпер вказав на наукову зв’язку Магер-Дьорпфельд (останній частково використав у питанні шкільного статуту спадщину Магера [9, с.148]). У розумінні головного постулату К. Магера – самоврядування, який можна сприймати як основу і попередній етап саморегулювання, Р. Весслер заявив, що “серед шкільних практиків Магер був першим, котрий свідомо виступив проти регулювання шкільних питань державою та подав конкретні й детальні пропозиції ліберального самоврядування для школи” [13, с.128]). І хоча К. Магер відмежувався від гербартианської педагогіки індивідууму, проте суголосно із гербартианцями виступив з педагогічно вмотивованою критикою державного втручання у справу школи.

Відтак відмічаємо бажання К. Магера поєднати шкільну освіту з діяльністю громадських інституцій (освітні асоціації та корпорації) [5, с.146; 9, с.48]), що підготувало передумови соціальної освіти з метою виховання всіх членів суспільства. К. Магер теоретично обґрунтував індивідуальність й моральність гербартианства через соціальні питання та поєднав реалізм гербартианства з діалектичним мисленням Гегеля.

Дискусійні зауваження більше стосуються Й.Ф. Гербарта та гербартианської педагогіки, аніж це видається на перший погляд. Мало лише сказати, що Й.Ф. Гербарт та гербартианська педагогіка неправильно розуміли чи, навіть, ігнорували взаємозв’язки між суспільством і педагогікою, як і соціально-педагогічні проблеми. Цей закид є ще значимішим у тому розумінні, що з ним пов’язували твердження, що гербартианська педагогіка є відбитком тогочасних педагогічних проблем, які з появою соціального питання і соціальної науки уважалися соціальними. Певною мірою цю позицію поділяв і поборник соціальної педагогіки Р. Ріссманн (1851 – 1913). Він видавав журнал німецької спілки вчителів “Німецька школа” і позиціонувався як критик гербартианської платформи соціальної педагогіки [9]. У своїй праці “Чому я відмовляюся від гербартианської педагогіки” він обґрунтував свою позицію: для нього “соціальна педагогіка була спробою соціального виховання, тобто громадським, суспільним життям” і в “опозиції” до педагогіки Й.Ф. Гербарта та гербартианців [10, с.26]. Загально він підійшов до критики гербартианської педагогіки й, здебільшого індивідуалістично, оскільки гербартианство передбачало виховання кожного індивідууму.

Разом із критичними зауваженнями до індивідуалізму педагогіки гербартианців Р. Ріссманн висловився і проти передбачуваної моралі та інтелектуалізму. Р. Ріссманн у цьому був не єдиний. Як зазначив Б. Доллінгер, І. Бамбергер представив Й.Ф. Гербарта як екстремального педагога-індивідуаліста [1, с.29; 5, с.15], хоча визнавав, що тодішня соціальна педагогіка пов’язана з іменами Й. Трюпера, Ф.-В. Дьорпфельда та ін. бере свій початок від гербартианської педагогіки.

Р. Ріссманн вимагав своєчасного переорієнтування педагогіки: соціальна педагогіка повинна сприяти індивідуальності й відкритості та ухилятися від соціологізму, оскільки є небезпека опуститися до односторонності. При цьому слід

звернути увагу на два моменти: по-перше, індивідуальність не повинна розчинитися у масі, а зберегти своєрідність. По-друге, “не змушувати до подальшого культурного розвитку”, оскільки це залежить від волі індивідууму, тобто виховання слід розглядати як формування внутрішньої свободи – “моральне формування”, що є головним завданням [10, с.27]. Р. Ріссманн наголошував на своїй позиції, що виховання знаходить мету в індивідуальності. Це, на перший погляд, не відрізняється від поглядів гербартианців. Сама термінологія відповідає гербартианській, яка визнавала головною метою виховання не лише моральне формування індивідууму [11], а “внутрішню свободу” як результат волі та розуму. Відповідно до цього регулює внутрішня свобода моральну поведінку.

У чому полягає відмінність ідей гербартианського вчення від поглядів Р. Ріссманна? Гербартианська концепція не подає конкретного пояснення, як поводить себе індивідуум, в той час коли Р. Ріссманн прагнув до тенденції “чистої поведінки”, що, власне, суперечило поглядам гербартианства. Заявляв, що індивідуум повинен бути активним у суспільстві [10, с.26]. У його розумінні виховання є “соціальним обов’язком” і має сприяти розвитку суспільства і культури. Відтак саме у Р. Ріссманна помітною є ідея “ідеального суспільства”.

Гербартианська педагогіка враховувала динаміку змін у суспільстві, результатом чого була постановка завдань і цілей для підготовки всесторонньо розвиненої, моральної особистості. Самозрозумілим для гербартианців був той факт, що не лише школа формує особистість. Під “шкільним вихованням” вони мали на увазі взаємодію специфічних установ з іншими інституціями. Д. Беннер назвав безпідставну критику розуміння значення школи у гербартианстві “випадком історичного сарказму” [2, с.24]. Починаючи від Й.-Ф. Гербарта, який ґрунтовно пояснив педагогічну поведінку і пізніше його послідовників, які надалі розвинули ідею державного управління школою, їх вчення і погляди були неправильно трактовані. Критики Й.-Ф. Гербарта і його школи вважали, що виховання у гербартианців покликане призвести до конфронтації у суспільстві. Мета виховання та різносторонність інтересів, що забезпечують загальну освіту, не мали можливості бути реалізованими в освітньому проекті гербартианства. Зрештою Гербарт не говорив відкрито про цю розбіжність як і його послідовники не зробили відповідних висновків, а вказали на недостатність діяльності на противагу ідеї моральності [2, с.64]. Можна припустити, що гербартианці подали своє твердження з огляду на удавану необхідність політичної стабільності та безпеку неконтрольованого розвитку ситуації, що “зарезервувало” політичну роль педагогіки.

**Висновки.** Замовчування гербартианської концепції у контексті соціальної педагогіки могло визначити інші шляхи розвитку даної науки, адже історія теорії соціальної педагогіки почалася саме із “боротьби за Гербарта”. Соціально-педагогічні критики гербартианства (К. Німейер, Р. Ріссманн) вимагали власне повернення до оригінальності. Розуміння, що фахове сприяння позашкільному вихованню може стати основою соціально-педагогічної рефлексії у дусі педагогічних реформаторських рухів, які використовували наукову педагогіку та спиралися на так званій “соціально-педагогічний рух” у 20 роках ХХ ст., поєднало й поглибило взаємозв’язки між гербартианською концепцією та соціальною педагогікою. Це можна розглядати з позиції соціальної педагогіки у зв’язку з гербартианською концепцією моралі і чи взагалі Р. Ріссманн спроможний був розв’язати дилему між індивідуальною автономією і суспільній зорієнтованості у соціальній педагогіці. Відкритим і значимим залишилося питання відображення цієї проблематики (ідея спільноти, у гіршому випадку – ідеологія спільноти) у сучасній соціальній педагогіці з огляду на індивідуальність та загальність.

1. Bamberger I. Die sozialpädagogischen Strömungen der Gegenwart / Isaak Bamberger. – Bern: Scheitlin-Spring&Cie Verlag. – 1906. – 95 s.
2. Benner D. Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien / D. Benner. – München: List Paul; Auflage: 2., neubearb. u. erw. A., 2001. – 376 s.
3. Bliedner A. Karl Magers philosophische Entwicklung / Arno Bliedner. – In: Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik. – Jg. 4. Langensalza, 1897. – S. 423–446.
4. Coriand R. Bio-doxographisches Korpus pädagogischer Herbartianismus – Zwischenergebnisse eines DFG-Projekts als Kooperationsimpuls. / Rotraud Coriand, Gabriela Böhme. – Bad Heilbrunn, 2003. – S. 269–296.
5. Dollinger B. Die Pädagogik der Sozialen Frage / Bernd Dollinger // (Sozial-) Pädagogische Theorie vom Beginn des 19. Jahrhunderts bis zum Ende der Weimarer Republik. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH, 2006. – 481 s.
6. Kronen H. Sozialpädagogik – Geschichte und Bedeutung des Begriffs / Heinrich Kronen. – Frankfurt/Main: Haag und Herchen, 1980. – 172 s.
7. Langbein W. Dr. Carl Magers Leben / Wilhelm Langbein // Pädagogische Revue. – Bd. XLIX. – № 10. – S. 309–388.
8. Mager K.W. Schule und Leben / Karl Wilhelm Eduard Mager. – Rez. Gurtmann In: ders.: Gesammelte Werke. 8. – Baltmannsweiler, 1847/1989. – S. 144–199.
9. Müller C. Sozialpädagogik als Erziehung zur Demokratie / C. Müller. – Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2005. – 309 s.
10. Rissmann R. Sozialpädagogik / R. Rissmann // Volksschulreform. Herbartianismus, Sozialpädagogik, Persönlichkeitsbildung. – Leipzig, 1903. – 439 s.
11. Schröer W. Der „Kathedersozialpädagoge“ Wilhelm Rein / W. Schröer. – In: R. Coriand / M. Winkler (Hg.): Der Herbartianismus – die vergessene Wissenschaftsgeschichte. – Weinheim, 1998. – S. 169–187.
12. Trüper J. Erziehung und Gesellschaft / Johannes Trüper. – In: Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. – 22. Jg. Langensalza, 1890. – S. 193–270.
13. Wessler R. Karl Mager und seine Strukturtheorie des Bildungswesens / Robert Wessler. – Marburg/Lahn, 1968. – 203 s.

*The relationship of school and society in understanding of Herbartian disciples and their impact on social pedagogy is clarified in the given article. The content of polemical issues of social pedagogy is revealed by Herbartian representatives. There have been analyzed the symbiosis of individual and collective pedagogy oriented on religion, morality and nationality.*

**Key words:** Herbartian pedagogy, social pedagogy, moral personality, school and society, socialization of training and education, educational process.

УДК 37:94(438)(=411.16)  
ББК 74.200.51

Цуховска Милгожата

### “НЕ ПРАЦЮЄ, НЕ РОБИТЬ, А ДОБРЕ ЖИВЕ” СТЕРЕОТИПИ КАТОЛИЦЬКОГО ШКІЛЬНИЦТВА І РЕЧІ ПОСПОЛИТОЇ

*У статті розглядаються взаємозв'язки між поляками та євреями. Робляться спроби свідомого підходу до розгляду негативних стереотипів щодо євреїв. З метою покращення стосунків між вказаними прошарками суспільства, автор таку практику аналізує на прикладі науково-виховного закладу у м. Хирів, а також приватної чоловічої гімназії у м. Вільно.*

*Ключові слова:* сзүйтське шкільництво, стереотип, шкільний театр, учнівські газети.

Zagadnienia dotyczące wzajemnych relacji Polaków i Żydów budzą wciąż wiele emocji, czego widowym przykładem rosnąca liczba publikacji, wśród których stale pojawiają się próby charakterystyki sposobu postrzegania przedstawicieli wyznania mojżeszowego na przestrzeni dziejów. Poniższe rozważania, wpisując się w ten nurt, koncentrują się na świadomym konstruowaniu obrazów przedstawicieli judaizmu zwłaszcza wśród młodych ludzi. O takich to

właśnie “obrazach w naszych głowach” (*pictures in our heads*) pisał, uznawany za prekursora współczesnego rozumienia stereotypu, amerykański dziennikarz Walter Lippmann<sup>1</sup>.

Społeczny wymiar stereotypu odnosi się do określonej grupy - w naszym przypadku Żydów, ale pamiętać należy, że został urobiony i przyjęty przez konkretną zbiorowość<sup>2</sup>. Zadaniem niniejszego tekstu jest przybliżenie mechanizmów tworzenia takiego uproszczonego, sprowadzonego do kilku charakterystycznych cech, emocjonalnego wizerunku<sup>3</sup>, wykorzystywanych w placówkach szkolnych prowadzonych przez jezuitów przed wybuchem II wojny światowej.

Warto pamiętać, że w historii Polski dwudziestolecie międzywojenne to okres zaostrzenia się podziałów pomiędzy grupami etnicznymi i wyznaniowymi. Najsilniejsze antagonizmy pojawiały się właśnie na linii zetknięcia ludności polskiej z żydowską. Ich skrajnie nacjonalistyczna, faszystująca radykalizacja następowała przy czynnym udziale części duchowieństwa katolickiego, mającego długą tradycję walki z judaizmem<sup>4</sup>. Znaczna, niestety niechlubna, rola przypadła w tym procesie Towarzystwu Jezusowemu, którego drukarnie słynęły z upowszechniania literatury antysemitycznej, zwłaszcza w czasach saskich<sup>5</sup>. Pierwotnie dotyczyła ona zagadnień religijnych<sup>6</sup>, szybko jednak przybrała wyraźnie antyżydowski charakter. W grudniu 1880 roku wydawane z inicjatywy Piusa IX jezuickie pismo “La Civiltà Cattolica” rozpoczęło druk cyklu zaciekle antysemitycznych artykułów, zapewne skutecznie kształtujących opinię publiczną. W tym samym czasie uaktywnił się polski ruch nacjonalistyczny, dla którego kwestia żydowska nabrała zasadniczego znaczenia<sup>7</sup>.

Dla niniejszych rozważań szczególne znaczenie posiada fakt, że niechętnie, a czasami wrogie Żydom poglądy zaszczepiane bywały także w środowisku uczącej się młodzieży. Interesujący jej przykład odnajdujemy już w jezuickim *Collegium Nobilium* w Warszawie. Przygotowujący się do objęcia najwyższych godności w państwie wychowankowie tamtejszej placówki wygłaszali cykl mów w związku z planami wydalenia Żydów z Polski. Uczniowskie prace, wydane w roku 1759 pod nazwiskiem Franciszka Bohomolca<sup>8</sup>, który, jako nauczyciel retoryki, miał bez wątpienia znaczny wpływ na ich ostateczną formę, związane były z parateatralnym popisem retorycznej sprawności przed dostojną publicznością. Pozostające w ścisłym związku z tradycją teatru jezuickiego mowy wyreżyserowane zostały przez Bohomolca na kształt obradującego parlamentu. Występujący w auli kolegium inscenizowali debatę nad zagadnieniem: *Jeżeli Żydów mamy cierpieć w Polsce. Zabierali głos Przeciwno Żydom* (6 mów) i

<sup>1</sup> W. Lippmann, *Public opinion*, New York 1922, s. 5. Zob. też Z. Gołkowski, *Teoria stereotypu i poglądy na opinię publiczną Waltera Lippmanna*, “Archiwum Historii Filozofii i Myśli Społecznej”, t. V, 1959. Pojemność pojęcia “stereotyp” zob. Z. Chlewiński, *Stereotypy: struktura, funkcje, geneza. Analiza interdyscyplinarna*, [w:] *Stereotypy i uprzedzenia*, pod red. Z. Chlewińskiego, I. Kurcz, Warszawa 1992, s. 10-12.

<sup>2</sup> S. Ossowski, *Z zagadnień psychologii społecznej*, [w:] tenże, *Dzieła*, t. 3, Warszawa 1967, s. 39. Zob. też: B. Wilska-Duszyńska, *Rozważania o naturze stereotypów etnicznych*, “Studia Socjologiczne” 1971, nr 3 (42).

<sup>3</sup> Zob. C.N. Macrea, Ch. Stangor, M. Hewstone, *Stereotypy i uprzedzenia. Najnowsze ujęcie*, tłum. M. Majchrzak, A. i M. Kacmajor, A. Nowak, Gdańsk 1999, s. 16 i n.

<sup>4</sup> J. Żarnowski, *Epoka dwóch wojen*, [w:] I. Ignatowicz, A. Mączak, B. Zientara, J. Żarnowski, *Spoleczeństwo polskie od X do XX wieku*, Warszawa 2005, s. 632-634.

<sup>5</sup> B. Rok, *Problematyka żydowska w polskim piśmiennictwie czasów saskich*, [w:] *Rzeczpospolita wielu narodów i jej tradycje. Materiały z konferencji “Trzysta lat od początku unii polsko-saskiej. Rzeczpospolita wielu narodów i jej tradycje”*, Kraków 15-17 IX 1997r., pod red. A. K. Link-Lenczowskiego i M. Markiewicz, Kraków 1999, s. 163-174.

<sup>6</sup> Zainteresowanie w Polsce judaizmem, żydowskimi ruchami duchowymi było nikłe, “posiadało ono przede wszystkim naturę utylitarną i służyło wspieraniu tradycyjnych chrześcijańskich argumentów przeciw judaizmowi lub usprawiedliwieniu sankcji ekonomicznych przeciwko Żydom.” J. Kalik, *Żydowska duchowość, religia i praktyki religijne w oczach Polaków w XVII-XVIII wieku*, [w:] *Duchowość żydowska w Polsce. Materiały z Międzynarodowej Konferencji dedykowanej pamięci Profesora Chone Shmeruka*. Kraków 26-28 kwietnia 1999, pod red. M. Galasa, Kraków 2000, s. 88.

<sup>7</sup> D. I. Kertzer, *Papieże a Żydzi. O roli Watykanu w rozwoju współczesnego antysemityzmu*, przekł. A. Nowakowska, Warszawa 2005, s. 287.

<sup>8</sup> F. Bohomolec, *Zabawki oratorskie*, Warszawa 1759.



Za Żydami (4 mowy). Z ust przeciwników padały pod adresem tej mniejszości niewybredne, brutalne inwektywy, których język przypominał sformułowania użyte w opublikowanej przez jezuitów anonimowej broszurze *Sekret żydowskiej przewrotności wyjawiony i światu polskiemu w przestrodze wielce pożyteczny pokazany*, w której typowy Żyd jest "Przewrotny, krwawy wściekły, zajadły i tak Imieniowi Chrystusa Pana Bogą naszego jako całemu narodowi chrześcijańskiemu najnieprzyjaźniejszy"<sup>9</sup>. Z drugiej strony, opartych na pozostawieniu wyznawców religii mojżeszowej w Rzeczypospolitej wysuwali argumenty oparte na racjonalnych, głównie ekonomicznych i demograficznych przesłankach. Dalekie od humanitaryzmu, czy tolerancji, stanowiły jednak swoisty, dość odosobniony postępek w podejściu zakonu do kwestii żydowskiej<sup>10</sup>. Wkrótce jednak Szymon Majchrowicz nawoływać zaczął rodaków, by, nie oglądając się na żadne profity, ostatecznie rozwiązali problem z Żydami<sup>11</sup>.

Kasata Towarzystwa Jezusowego znacznie osłabiła możliwości jego wpływu na społeczeństwo polskie. W połowie XIX wieku jezuita, jeszcze niedawno potentat w dziedzinie edukacji, prowadził w Galicji tylko jedną szkołę – konwikt w Tarnopolu. W roku 1886 przeniesiono go do Chyrowa, choć w lokalizacji tej postrzegano mankament w "niepewności środowiska i otoczenia"<sup>12</sup>, przez co rozumiano skład narodowościowy miejscowej ludności. Chyrów, tak jak większość kresowych miasteczek, zasiedlali bowiem Ukraińcy, Polacy, a przede wszystkim Żydzi<sup>13</sup>. Trzydzieści pięć lat później zakon uruchomił w Wilnie kolejną swą placówkę, a tuż przed wybuchem II wojny światowej zainaugurowało działalność jezuicka gimnazjum w Gdyni, nie rozwijając się jednak na planowaną wcześniej skalę<sup>14</sup>. Szkoły te, zgodnie z założeniami twórcy zakonu, Ignacego Loyoli, nastawione były na kształcenie elit, aby przez nie wpływać na odnowę całego społeczeństwa. Ich celem było "wychować i umysłowo wykształcić godnych i pożytecznych dla rodzin, Ojczyzny i Kościoła członków"<sup>15</sup>, "dać młodzieży podstawę pełnego rozwoju kulturalnego, przygotować ją do czynnego udziału w życiu zorganizowanego w ramach państwowych społeczeństwa"<sup>16</sup>. Szczególnie dogodnie ku temu warunki posiadał Zakład Naukowo-Wychowawczy w Bąkowicach pod Chyrowem, ekskluzywna placówka gromadząca wychowanków, mających w przyszłości zostać liderami krajowego życia politycznego, gospodarczego i kulturalnego<sup>17</sup>. Gimnazjum to, nawiązujące do doświadczeń *Collegium Nobilium*, uważane było za jedną z najlepszych tego typu szkół w kraju, zyskało też miano polskiego Eton<sup>18</sup>.

<sup>9</sup> Cyt. za: B. Rok, *Problematyka żydowska...*, s. 169.

<sup>10</sup> Mowy te szczegółowej analizie poddała B. Kryda, *Szkoła i literacka działalność Franciszka Bohomolca. U źródeł polskiego klasycyzmu XVIII w.*, Studia z Okresu Oświecenia, t. 16, Wrocław 1979, s. 133-139.

<sup>11</sup> Sz. Majchrowicz, *Trwałość szczęśliwa królestw, albo ich smutny upadek*, Lwów 1764.

<sup>12</sup> L. Dunin [Suligowski], *Pamiętniki*, t. 1, s. 35, rkps Ossolineum, 15401/III; "Kwartalnik Chyrowski", z. 100 (1919).

<sup>13</sup> F. Sulimierski, *Chyrów*, [w:] *Słownik geograficzny Królestwa Polskiego i innych krajów słowiańskich*, pod red. F. Sulimierskiego, B. Chlebowskiego, W. Walewskiego, t. 1, Warszawa 1880, s. 669; "Przegląd Chyrowski", z. 163 (1933).

<sup>14</sup> E. Z. Gdynia, "Nasze Wiadomości", t. 11 (1935-1938), s. 337-339. Zob. też: "Splot. Pismo Ogólnokształcącego Liceum Jezuitów w Gdyni" 1995, z. 1.

<sup>15</sup> *Ustawy i przepisy Zakładu Wychowawczo-Naukowego Tow. Jez. w Chyrowie pod wezwaniem św. Józefa*, Chyrów 1896, s. 3; *Przepisy uczniów kl. VIII zakładu wychowawczo - naukowego*, Chyrów s. 3, rkps Archiwum Prowincji Polski Południowej Towarzystwa Jezusowego w Krakowie [dalej: APPP] 1105-III; *Konwikt Chyrowski w ubiegłym dziesięcioleciu*, [w:] *XXXIV Sprawozdanie Zakładu Naukowo-Wychowawczego OO. Jezuitów w Bąkowicach pod Chyrowem za rok szkolny 1927/28* [dalej: ...Sprawozdanie...], Chyrów 1928, s. 47.

<sup>16</sup> *Statut Prywatnego Męskiego Gimnazjum OO. Jezuitów w Wilnie (1934)*. Przedruk [w:] *Gimnazjum Ojców Jezuitów w Wilnie w latach 1922-1940 (monografia)*. Biblioteka Wileńskich Rozmaitości, Seria B, nr 22, s. 494.

<sup>17</sup> *Ustawy i przepisy Zakładu...*, op.cit., s. 3; *Przepisy uczniów VIII klasy...*, op. cit., s. 3; *Konwikt Chyrowski w ubiegłym dziesięcioleciu*, [w:] *XXXIV Sprawozdanie... 1927/28*, s. 47; T. Włodarczyk, *Szkoły prowadzone przez zakony męskie w Polsce ze szczególnym uwzględnieniem szkoły chyrowskiej (1918-1939)*, "Studia z Dziejów Kościoła Katolickiego", 5 (1967), nr 8, s. 169; *Program Zakładu naukowo-wychowawczego pod wezwaniem św. Józefa w Bąkowicach pod Chyrowem*, Przemysł 1907.

<sup>18</sup> A. Nowaczyński, *Dzień w Chyrowie*, "Mały Dziennik", 18 X 1936.

W okresie II Rzeczypospolitej, mimo wysokich opłat, w Chyrowie przebywało stale około 400 konwiktów. Podobna liczba uczniów kształciła się u jezuitów w Wilnie<sup>19</sup>. W ciągu 53. lat działalności zakładu galicyjskiego i 19. szkoły wileńskiej nauczyciele Towarzystwa troszczyli się o wychowanie około dziesięciu tysięcy młodych chłopców. To dla nich władze zakonu zabiegały o utrzymanie bardzo wysokiego poziomu nauczania, przygotowanie merytoryczne i metodyczne kadry pedagogicznej czy stan pomocy dydaktycznych. W obu placówkach pilnie przestrzegano realizacji wytycznych programowych aktualnego resortu oświaty. Starano się o przyznanie szkołom uprawnień państwowych<sup>20</sup> i, z uwagi na częste inspekcje kuratorium, podczas zajęć lekcyjnych nie pozwalano sobie na jakiegokolwiek komentarze polityczne czy społeczne. Warto jednak zauważyć, że do zaszczepiania młodzieży postaw i poglądów jezuita gorliwie wykorzystywali czas pozalekcyjny.

Jedną z najświetniejszych kart w dziejach omawianych placówek stanowił teatr, służący, tak jak w początkach szkół Towarzystwa Jezusowego, *scholae et pietas*<sup>21</sup>. Niewiele teatrów amatorskich, ale i zawodowych, może się pochwalić taką ilością premier, co jezuicka scena w Chyrowie. Zespół amatorski dawał tu około 12 przedstawień rocznie<sup>22</sup>. Prawdopodobnie podobny rytm zachowywała też scena u jezuitów w Wilnie. Źródła dotyczące tego teatru są nieliczne, ale szczegółowość, z jaką jego działalność opisali po latach uczniowie, najlepiej świadczy o pełnionej w życiu szkoły randze<sup>23</sup>.

Dobór repertuaru teatrów szkolnych pozostawał w gestii ich aktualnych kierowników. Tekst sztuki, którą decydowano się wystawić, nie mógł budzić żadnych zastrzeżeń ze strony państwowej cenzury<sup>24</sup>, powinien odpowiadać przyjętej linii wychowawczej, a jednocześnie tematem i wytwarzanym nastrojem wiązać się z okazją sceniczną. Budująca akcja zachęcać winna do poprawy obyczajów, a przed oczami publiczności nie mógł pojawić się żaden niestosowny wątek<sup>25</sup>. Dodajmy, że pojęcie stosowności odnosiło się zwłaszcza do relacji damsko-męskich.

Wśród utworów grywanych przed szkolną publicznością u jezuitów przeważają liczebnie gatunki komiczne, co pozostaje w zgodzie z opinią historyka teatru Karola Estreichera, który uważał, że utwory sceniczne winny być "moralne, wesołe, a nie swawolne. Powinny bawić, a nie szerzyć zepsucie lub spaczony zasady przeciw harmonii warstw i idei narodowości. Musiałyby być takie, aby do widowisk dawało zachętę duchowieństwo i szkoła"<sup>26</sup>. Repertuar komediowy

<sup>19</sup> R. J. Cybulski, *Gimnazjum OO. Jezuitów w systemie wileńskich szkół średnich*, [w:] *Gimnazjum Ojców Jezuitów...*, s. 67; J. Niemiec, *Zakład Naukowo-Wychowawczy Ojców Jezuitów w Chyrowie 1886-1939*, Rzeszów-Kraków 1998, s. 153-162.

<sup>20</sup> T. Włodarczyk, *Szkoły prowadzone przez zakony męskie w Polsce...*, s. 165-166.

<sup>21</sup> Dewiza jezuickiego teatru stało się zdanie: "qui pietatem facerte doceant". V. R. Yanitelli, *Heir of The Renaissanc: The Jesuit Theatre*, "Jesuit Educational Quarterly", New York, v. XIV, (1952), nr 3, s. 135-136. Zob. też: J. Poplatek, *Studia z dziejów jezuickiego teatru szkolnego w Polsce*, Wrocław 1957, s. 17; *Dramaty eucharystyczne jezuitów - XVII wiek*, Silva medii et recentioris aevi, nr 12, oprac. J. Okoń, Lublin 1992.

<sup>22</sup> W. Chmura, *O chyrowskim teatrze szkolnym i muzyce*, [w:] *Księga pamiątkowa pięćdziesięciolecia Konwiktu i Gimnazjum OO. Jezuitów w Chyrowie 1886-1936*, Kraków 1936, s. 114. Zob. hasło *Chyrów* [w:] *Słownik polskich teatrów niezawodowych*, Seria I, t. 1: *Galicja do roku 1918*, cz. I: *Albigowa-Lwów*. Zob. też: M. Puchowska, *Szkolny teatr jezuicki w Chyrowie (1886-1939)*. Praca doktorska napisana pod kierunkiem prof. dr hab. Ireny Kadulskiej w Uniwersytecie Gdańskim, Gdańsk 2001.

<sup>23</sup> Zob.: R. Sędzin, *Teatr szkolny*, [w:] *Gimnazjum Ojców Jezuitów...*, s. 161-173.

<sup>24</sup> M. Szydłowska, *Cenzura teatralna w Galicji w dobie autonomicznej 1860-1918*, Kraków 1995, s. 17-52. Przepisy austriackiej cenzury prewencyjnej obowiązywały w teatrach także po odzyskaniu przez Polskę niepodległości, a prawo ustanowione w II Rzeczypospolitej zachowało w wielu punktach sformułowania ustawy z czasów istnienia monarchii Habsburgów.

<sup>25</sup> O motywach doboru repertuaru dla szkolnego teatru w Chyrowie zob.: M. Puchowska, "Zriny" Karla Teodora Körnera na jezuickiej scenie szkolnej w Chyrowie, [w:] *Europejskie związki dawnego teatru szkolnego i europejska wspólnota dawnych kalendarzy*, pod red. I. Kadulskiej, Gdańsk 2003, s. 67-72.

<sup>26</sup> K. Estreicher, *Teatr Ludowy w Galicji*, Kraków 1900, s. 9. Zob. też: M. Wosiek, *Historia teatrów ludowych. Polskie zespoły zawodowe 1898-1914*, Wrocław 1975, s. 13.

był wręcz zalecany teatrom amatorskim<sup>27</sup>. Głoszono, że choć utwory te miały głównie bawić, „nie były przecież pozbawione myśli o kształceniu i umoralnieniu szerokiej publiczności, rozszerzeniu jej umysłowych horyzontów, rozwijaniu szlachetnych stron ludzkiej natury.”<sup>28</sup>

Z analizy repertuaru szkolnego wynika, iż u jezuitów „rozwijaniu szlachetnych stron ludzkiej natury” służyło także podejmowanie na scenie tematyki żydowskiej<sup>29</sup>. Całą kolekcję komedii, komedyjek i monologów, których bohater to przedstawiciel wyznania mojżeszowego, zapoczątkowały monodramy i monologi. Pierwsze autorskie inscenizacje gatunku zaprezentował goszczący w Chyrowie w 1889 roku Gustaw Fiszer, wybitny komik teatru lwowskiego, twórca „samodzielnych sylwetek scenicznych na kanwie postaci dramatycznej, wyłuskanej ze świata teatralnego zapoznanego wcześniej dramatu”<sup>30</sup>. *Josel Rajszower-afiszer* i *Babcia Perlmutter* oraz *Pan Silberstein*<sup>31</sup> ukazywały portret Izraelity mocno powierzchowny i stereotypowy. Pozostaje otwartym pytanie, czy program występów Fiszera uzgadniany był wcześniej z dyrekcją szkoły.

W wielu chyrowskich przedstawieniach bohater żydowski bywał postacią drugoplanową, jak Lejba Friedman – handlarz w komedyjce w 3 aktach z kupletami *Nieszczęsny frak*<sup>32</sup>, jednak częściej to właśnie jego perypetie przykuwały uwagę widzów. W grudniu 1905 roku widzów bawiła komedyjka *Ukarana cheiwość*, a w niej Mosiek Kostman z synami Szmulkiem i Lejbą<sup>33</sup>. 15 listopada 1908 roku wystawiono w Chyrowie *Oberżystę polityka*, komedyjkę w 1 akcie, 2 odsłonach, o której pisano potem w szkolnej kronice: „Szmul wraz ze złotnikami i zecerami ubawili nas bardzo dobrze”<sup>34</sup>. Trzy lata później, 19 marca publiczność rozśmieszała *Przezorny Żyd* Solbriga, scena komiczna w wykonaniu uczniów klasy VII i VIII<sup>35</sup>.

W okresie II Rzeczypospolitej w Chyrowie zdecydowanie chętniej powracano do grywanych wcześniej żydowskich fars i krotchwili. Władysław Feldman pisał o nich: „Obraz Żyda służył tu przede wszystkim do wywołania śmiechu, dobroduszej, prawdziwie szlacheckiej wesołości.”<sup>36</sup> Opinię tę trudno jednak rozciągnąć na *Żyda w becze*, wodewil Aleksandra Ładnowskiego. Prawdopodobnie bardzo podobał się publiczności, inscenizowano go bowiem aż czterokrotnie<sup>37</sup>. Szczęśliwie z pożogi wojennej ocalał chyrowski egzemplarz adaptacji tekstu Ładnowskiego<sup>38</sup>. Dzięki niemu wiemy, że młodzi aktorzy, odtwarzający postaci starego bednarza Macieja, jego syna Marcina oraz czeladnika Józefa, zwracali się do tytułowego Salomona i jego współwyznawcy: „ty cybuchu, szachraju, kacapie, parszywy Żydzie”,

<sup>27</sup> Zob. W. Rapacki, *Przewodnik dla teatrów amatorskich. Do użytku osób takowe urządzających i w nich udział biorących. Napisał artysta dramatyczny teatrów warszawskich*, Warszawa 1890, s. 57-60. Komedia teatrom amatorskim polecał też m. in.: Marian Gawalewicz, *O teatrze amatorskim. Kilka luźnych uwag skreślonych przez...*, „Echo Muzyczne i Teatralne” 1883, nr 50-52; Zygmunt Przybylski, *Teatry amatorskie w Polsce*, „Scena i Sztuka” 1908, nr 9.

<sup>28</sup> A. Bielawska, *Amatorski ruch teatralny w Kielcach do 1914 roku*, Kielce 1996, s. 73.

<sup>29</sup> Motyw śmiesznego lub przebiegłego Żyda, wykorzystywany najczęściej w intermediach, posiadał w teatrze jezuickim długą tradycję. Zob. I. Kadulska, *Komedia w polskim teatrze jezuickim*, Wrocław 1993, s. 95-96, 229.

<sup>30</sup> *Pamiętnik chyrowski*, Kraków 1903, s. 32. Zob. też: J. Ciechowicz, *Sam na sam na scenie. Teatr jednoosobowy w Polsce. Z dziejów form dramatyczno-teatralnych*, Wrocław 1984, s. 150; *Fiszer Gustaw*, [w:] *Słownik biograficzny teatru polskiego 1765-1965*, pod red. Z. Raszewskiego, Warszawa 1973, s. 168-169.

<sup>31</sup> Rkps A PPP 1172-III nr 28, 34; *Pamiętnik chyrowski*, s. 239-240, 244; „Z Chyrowa”, z. 30, 31 (1901). *Pana Silbersteina* 31 grudnia 1900 roku odegrał też jeden z odwiedzających konwikt absolwentów.

<sup>32</sup> Rkps A PPP 1172-III nr 178; „Kwartalnik Chyrowski”, z. 74 (1912).

<sup>33</sup> Rkps A PPP 1172-III nr 86; „Z Chyrowa”, z. 51 (1906).

<sup>34</sup> „Z Chyrowa”, z. 62 (1909).

<sup>35</sup> Rkps A PPP 1172-III nr 168; „Z Chyrowa”, z. 72 (1911).

<sup>36</sup> W. Feldman, *Piśmiennictwo polskie 1880-1904*, Lwów 1905, s. 238-239.

<sup>37</sup> *Żyda w becze* wystawiono w czasie ferii 12 lutego 1922 roku, na imieniny prefekta w roku 1925, podczas ferii 3 listopada 1928 roku i na Mikołajki trzy lata później. Rkps A PPP 2113, s. 187; „Kwartalnik Chyrowski”, z. 111 (1922). „Przegląd Chyrowski”, z. 125 (1925), 143 (1929), 159 (1932). Organizatorzy, niemogąc spręczyć gatunku, określali *Żyda w becze* raz komedyjką, raz komedią, innym razem farsą czy krotochwilą.

<sup>38</sup> *Żyd w becze*, Biblioteka Teatru Zakładu O.O. Jezuitów Chyrow, nr 129, egz. 2. W zbiorach Biblioteki Wydziału Filozoficznego Towarzystwa Jezusowego w Krakowie; rkps, brak sygnatury.

poszerzając tym samym arsenal stosowanych od stuleci inwektyw. Spektatorzy utwierdzali się też w przekonaniu o wartości uczciwej pracy. Ubogi ale zapracowany Józek mógł polemizować z Salomonem:

- „A ty lichwiarzu przeklęty! Ty sądzisz, żeś lepszy ode mnie dlatego, żeś bogaty. Ja mało mam, ale wszystko zdobyłem uczciwą pracą – a ty wszystko przez szachrajstwa”. Mógł też zaśpiewać:

“Żem ja biedak przy robocie,

Czyż to jakiś wstyd?

Ty zaś, chociaż liczysz krocie,

Zawsze szachraj Żyd!

Choć ja trzęsę łachmanami

Każdy czci mój stan.

Ty, choć liczysz tysiącami,

Szachraj a nie pan!”

Przyśpiewka ta kontrastowała z inną, włożoną w usta Ieka, która miała ujawniać rzekome żydowskie pasożytnictwo:

“Czy jest na świecie gdzie taki kraj, jak ten tu nasz? Aj waj waj!

Całkiem takiego nie ma! – Jest Palestyna, Jerozolima,

Lecz w polskiej niewoli żyd siedzieć woli.

Tu Izrael z pomocą bożą żyją wygodnie i nie się nie trwożą –

Tu spacerują z pejsy, gupice, swój mają kahał, rabin, bóżnice.

Nie sięją łąn, ni zbierać potrzebują –

Tu Izrael pan, tu goje nań pracują!

Tu czysty raj, ten polski kraj, aj waj waj!”

Akcja sztuki, pokazująca, jak prosty chłop, który nieopatrznie pożyczył pieniądze od Żyda i teraz musi mu wielokrotnie spłacać dług, ale dzięki swojej pomysłowości odzyskuje weksel od nieuczciwego lichwiarza i przepędza go ze wsi, kończyła się przestrożą pod adresem Żydów:

“Wy parszywce jakieś, wrzody na naszym ciele! Teraz fora ze dwora. (...) Tak parchy wszystkie uciekniecie, tylko się weźmiemy do kupy przeciwko wam!”

Rozlegający się po opadnięciu kurtyny śmiech widzów nie był już zatem dobroduszy, jak tego oczekiwał Feldman, ale złowrogi. Po latach powracała też kwestia wygnania Żydów z Rzeczypospolitej, nad którą dyskutowali szlacheccy uczniowie jezuitów w Oświeczeniu.

Również antysemitką wymowę posiada inny zachowany tekst - farsa *Cudowny rabin z Sadogóry*. Jej autor, długoletni kierownik sceny chyrowskiej, ojciec Aleksander Piątkiewicz doskonale zdawał sobie sprawę, że teatr to medium o potężnej sile przekonywania. Szczególnie, gdy na jego widowni zasiada młody człowiek czy dziecko, a sceniczną postać kreuje jego szkolny kolega. W roku 1919 pisał: „Przedstawienia dobrych sztuk (...) są nie tylko potrzebne, lecz owszem są jednym z najznakomitszych środków dodatniego działania tak na aktorów, jak i na widzów.”<sup>39</sup>

*Cudownego rabina z Sadogóry* konwiktory w Chyrowie inscenizowali pięciokrotnie<sup>40</sup>. Sztuka ośmieszała wiarę społeczności żydowskiej w nadprzyrodzone zdolności swojego rabina, Barucha Wundermana. Przed oczami chyrowskich widzów przewijała się żalosna galeria

<sup>39</sup> A. Piątkiewicz, *Czy teatr potrzebny w naszych stowarzyszeniach?*, „Przewodnik Społeczny”, R. 1: 1919/20. Cyt. za: „Przegląd Chyrowski”, z. 127 (1925).

<sup>40</sup> W roku 1902, 1912, 1922, 1933 i 1936. Sztukę wystawiano pod różnymi tytułami: *Cudowny rabin w Sadogórze*, *Cudowny rabin z Sadogóry* i *Cudowny rabin*. Chyrowskie źródła teatralne opatrywały ją też różnymi określeniami gatunkowymi: heca w 1-nym akcie ze śpiewami, komedyjka, krotochwila i farsa. Rkps A PPP 1172-III nr 46, 222; *Pamiętnik chyrowski*, s. 292; „Z Chyrowa”, z. 38 (1903); W. Chmura, *O chyrowskim...* s. 116; „Kwartalnik Chyrowski”, z. 78 (1913), z. 111 (1922); „Przegląd Chyrowski”, z. 165 (1933), z. 183 (1937); *XLIII Sprawozdanie...1936/37*.

przedstawicielei wyznania mojżeszowego – postaci tchórzliwych, zabobnych, podstępnych, głupawych, ceniących ponad wszystko majątek. Język dialogów nie ograniczał się do żydłaczania. Tytułowy bohater, także tutaj określany różnymi epitetami, z których najłagodniejszy to “cebularz”, na prośbę Jankiela - karczmarza i za sporą kwotę, postanawia wskrzesić jego syna, który, udając zmarłego, próbuje wymigać się od wcielenia do wojska. Dialogi pomiędzy karczmarzem i rabinem mają za zadanie ujawnić najbardziej charakterystyczne cechy żydowskie. Oto, w obliczu śmierci syna, Jankiel targuje się o życie jedynaka, usiłując zbić cenę za wskrzeszenie:

“Nu, co mam dać? Jaki kapitał? U mnie bieda. Parę flaszek fałszowanej wódki, to cały mój kapitał. Co jest? Ja dziad!”

W efekcie rabin, wykpiony i poniżony, padał ofiarą własnej chytrności i przebiegłości, a finałową scenę zamykał morał: “Nie oszukuj drugich, bo ciebie jeszcze gorzej oszukają. Kryska przyjdzie na Matyska!” brzmiący tym komicznie, że wygłaszany ustami Jankiela, któremu równie daleko było do uczciwości<sup>41</sup>.

Utwory sceniczne z bohaterem pochodzenia żydowskiego, choć oparte na mało wyrafinowanym poczuciu smaku, nieodmiennie śmieszyły młodą publiczność. Pikanterii dodaje jednak fakt, że widownia nie była społecznością jednolitą pod względem narodowości i wyznania. Wśród uczniów tej ultrakatolickiej szkoły znajdowali się także chłopcy wyznania mojżeszowego. Byli to eksterni, mieszkańcy Chyrowa, miasteczka zamieszkanego przede wszystkim przez Żydów. Nikogo to nie dziwiło, nikt ich nie prześladował, nikt im tego nie zabraniał, nie brali udziału w codziennych nabożeństwach, korzystali natomiast z szansy zdobycia wiedzy<sup>42</sup>.

Nie możemy dziś jednoznacznie odpowiedzieć na pytanie, czy wymienione wyżej sztuki gościły również na deskach jezuickiego teatru w Wilnie. Źródła do dziejów tej sceny są nieliczne, wiemy wszakże, że tamtejsi gimnazjaliści wystawiali wiele tytułów grywanych w Chyrowie. Pewną przesłankę stanowi fakt, że w obu placówkach wykładali ci sami profesorowie, a kilku z nich najpierw w jednej, potem w drugiej pełniło obowiązki opiekuna teatru<sup>43</sup>. Prawdopodobnie, dawnym zwyczajem Towarzystwa, teksty dramatyczne wędrowały wraz z nimi. Jednocześnie należy pamiętać, że w wielkomijskim Wilnie, odmiennie niż w prowincjonalnym Chyrowie, władze szkoły przykładały wielką wagę do poprawnych politycznie zachowań swych wychowanków i potępiały wszelkie działania naruszające prawnie zagwarantowaną równość nacji czy konfesji. W tym kontekście interesujące jest wspomnienie Zygmunta Kęstowicza, wspaniałej postaci polskiej sceny a w latach szkolnych podpory wileńskiego teatru szkolnego u jezuitów: “(...) obudził nas jakiś niezwykły harmider: dziwne wrzaski i śpiewy w obcym języku, jakby jednak znanym... wyskoczyliśmy z łóżek i pootwieraliśmy okna... Olbrzymi tłok starozakonnych kłębił się, jak Wielka długa i szeroka! Od Subocz – aż do Niemieckiej, od kina.Casino – aż po kino Wir... tuż pod nami jakiś baldachim, a wszystko razem skręca na Hetmańską... Okazja była wymarzona! Mieliśmy, każdy przy swoim łóżku, pełne miednice wody na ranne “ablucje”!... pierwszy skorzystał z tego “Helka” Ledóchowski, bratanek Generała Jezuitów i luuuu! – całą miednicę wody prosto na baldachim!... my, za jego przykładem... luuu!... – reszta miednic z całego piętra (...)”<sup>44</sup>. Opisany

<sup>41</sup> A. Piątkiewicz, *Cudowny rabin (heca w jednym akcie)*. Biblioteka Teatru Zakładu O.O. Jezuitów Chyrów nr 3, egz. 2. W zbiorach Biblioteki Wydziału Filozoficznego Towarzystwa Jezusowego w Krakowie, rkps. R-82.

<sup>42</sup> J. Garliński, *Świat mojej pamięci*, Warszawa 1992, s.56. Interesujące, że żadne ze *Sprawozdań* dyrekcji zakładu ani z tych ani z innych lat nie wymienia chociażby jednego ucznia – Izraelity. Por.: *I-XLV Sprawozdanie... 1894-1938/39*.

<sup>43</sup> A. Houwałt, *Biogramy nauczycieli i wychowawców*, [w:] *Gimnazjum Ojców Jezuitów...*, s.357-389; *Encyklopedia wiedzy o jezuitach na ziemiach Polski i Litwy 1564-1995*, oprac. L. Grzebień przy współpracy zespołu, Kraków 1996.

<sup>44</sup> Z. Kęstowicz, *Jezuici...Jezuici*, [w:] *Gimnazjum Ojców Jezuitów...*, s. 283-284. Kęstowicz był uczniem wileńskiego Gimnazjum Ojców Jezuitów w latach 1931-1939.

incydent zbiegł się zapewne w czasie z zamieszkami antysemitkami na Uniwersytecie Wileńskim. O udziale w nich młodzieży szkolnej kuratorium pisało: “Wybryki należały do wyjątków, lecz pewne napięcia i przeżycia niewątpliwie istniały, gdyż ścierały się wpływy rodziców, prasy, ulicy itd.”<sup>45</sup>. Warto też dodać, że młody Ledóchowski, mimo rodzinnych koneksji, został surowo ukarany – skreślono go z listy uczniów.

Ambicje jezuickich nauczycieli nie ograniczały się do objęcia wpływem wychowawczym jedynie młodej publiczności teatralnej: grupy pierwszych widzów – wykonawców spektakli i ich gimnazjalnych kolegów. Niejednokrotnie na widowni zasiadali rodzice uczniów, tworzący elitę polityczną i intelektualną kraju, osoby o wysokim statusie społecznym i finansowym. Oglądany przez nich spektakl działał głównie jako reklama i potwierdzenie renomy szkoły, ale odpowiednio dobrana sztuka teatralna i sceniczne kwestie wygłaszane ustami ukochanych synów stwarzały szansę do przekazania dorosłym widzom ważkich pouczeń. Teatr szkolny stawał się w ten sposób drugą amboną<sup>46</sup>.

Oddziaływanie spektaklu teatralnego nie kończy się wraz z opadnięciem kurtyny. Teatralne wzruszenia to chwile, “które pamięta się na zawsze, na marne one nie idą, nieraz po latach (...) przypomną się w ciężkiej godzinie, na rozstajnej drodze, podniosą, ułagodzą ból i nieraz zawrócą z ciemnej ścieżki nieprawości.”<sup>47</sup> Z tej prawdy dobrze zdawały sobie sprawę władze szkół jezuickich, dlatego też nie szczędziły środków na utrwalenie informacji o widowisku. Drukowano afisze i specjalne programy wręczane dostojnej publiczności. Zasięg sceny skutecznie poszerzały recenzje, zamieszczane w szkolnych gazetkach, które w znacznej liczbie egzemplarzy rozsyłane były do prenumeratorów<sup>48</sup>. Trafiały do rąk rodziców i rozsiąanych po całym świecie absolwentów. Słowo pisane upamiętniało spektakl, upowszechniało informację o nim, ale również dawało dorosłym czytelnikom wzorce wyboru repertuaru oraz wskazywało klucze interpretacyjne. Zainteresowany losami sceny czytelnik szkolnej gazetki znajdował w niej cały szereg tekstów, które na równi z recenzjami utwierdzały jego przekonania. Zadaniem pisemek było bowiem podtrzymywanie ducha ideałów religijnych, narodowych i społecznych, zaszczerpionych w szkolnych murach<sup>49</sup>.

Istotnie, w gazetkach ukazujących się u jezuitów w Chyrowie i w Wilnie gimnazjalista łatwo odnajdywał wykładnię przesłania scenicznego takich sztuk, jak *Żyd w becze* czy *Cudowny rabin*. Anonimowy autor najpierw wyliczał trzy “rzeczy najgorsze”:

“Żyd – dziedzic, żyd – przyjaciel i żydowska wódka”

a potem doradzał:

“Kto zmuszon dług zaciągnąć, Żyda nie omija:  
Dobrobyt swój i spokój na zawsze zabija.  
Nie bierz Żyda pachciarza do obory swojej,  
Bo on nie krowy twoje, lecz ciebie wydoi.  
Gdy sprzedajesz Żydowi konia, cielę, zboże:  
Nie czujesz, że sam siebie sprzedałeś w tej porze.  
Nie będziesz z Żydem wchodził w handle i konszachty:  
Zje Żyd chaty, jak połknął nie jeden dwór szlachty.

<sup>45</sup> “Dziennik Urzędowy Kuratorium Okręgu Szkolnego Wileńskiego” 1938, nr 3.

<sup>46</sup> Por. J. Popłatek, *Studia z dziejów jezuickiego teatru...*, s. 15-16; I. Kadulska, *Publiczność szkolnego teatru jezuickiego w XVIII wieku. W kregu regul, norm i praktyki*, [w:] *Publiczność literacka i teatralna w dawnej Polsce*, pod red. H. Dziechcińskiej, Warszawa 1985, s. 101-105.

<sup>47</sup> Tamże

<sup>48</sup> Konwiktowe pisemko ukazywało dość regularnie się w latach 1893-1939 pod różnymi tytułami: “Z Chyrowa”, następnie “Kwartalnik Chyrowski” i wreszcie “Przegląd Chyrowski”. Łącznie ukazało się 196 numerów. W Wilnie osobne gazetki wydawały poszczególne klasy. Do czasów współczesnych zachowało się niewiele numerów, ale oblicza się, że w latach 1925-1939 wyszło ich około dwustu. J. Jasiński, *Gazetki szkolne*, [w:] *Gimnazjum Ojców Jezuitów...*, s. 246-257.

<sup>49</sup> “Kwartalnik Chyrowski”, z. 81 (1913).



Nie kupuj nic u Żyda, najszersza to rada:  
Kto u Żydów kupuje sam siebie okrada.”<sup>50</sup>

Widać, że mimo zaleceń ministerialnych i kuratorskich, z których przebiegało dążenie, “aby w myśl zasad Konstytucji, szkoła była środowiskiem zgodnego współżycia wszystkich uczniów bez różnic narodowości, religii (...)”<sup>51</sup>, antysemityczne nauki znajdowały gorliwych wyznawców. Jednym z nich był zapewne autor artykułu *Patriotyzm polskiego ucznia*, skrywający jednak nazwisko pod inicjałem “B”. Pisał:

“Cały niemal nasz patriotyzm objawia się w bitkach z żydami, co nie przeszkadza nam zresztą, tych największych wrogów państwa, tuczyć przy kupowaniu u nich wszystkiego, począwszy od szpilki, a kończąc na najgorszej demoralizującej książce.”<sup>52</sup>

Aby młody czytelnik zyskał pewność, jakie książki nie narażą na szwank jego moralności, piśmka szkolne prowadziły rubrykę polecanych nowości. W roku 1921 zachęcano w niej konwiktów do lektury broszurki nieznanego autora *My a żydzi*<sup>53</sup>. Rok później anonsowano pojawienie się na rynku wydawniczym dwóch książeczek księdza Józefa Kruszyńskiego: *Dążenia Żydów* oraz *Polityka żydowska*<sup>54</sup>. Dwa lata - B. Wasiutyńskiego *Odżyczenie miast i miasteczek* oraz S. Zielińskiego *W szponach sfinksy, sprawa żydowska*<sup>55</sup>, a w roku 1924 kolejne dwa płody piarstwa Kruszyńskiego: *Niebezpieczeństwo żydowskie i Dlaczego występuje przeciwko żydom*<sup>56</sup>. Gdyby jednak któryś z młodych czytelników wołał nieco krótszą formę, niż publikacje księdza Kruszyńskiego, przyszłego rektora Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, wierzącego w światowy spisek żydowski i głoszącego, że: “Aby zgładzić ze świata plagę żydostwa, trzeba by wytepić wszystkich – aż do ostatniego Żyda”<sup>57</sup>, w każdej chwili mógł sięgnąć po najnowszy numer prenumerowanego w Niepokalanowie, zięjącego antysemityzmem katolickiego “Małego Dziennika”<sup>58</sup>.

Chyrowska szkolna gazetka prowadziła także inną stałą rubrykę – satyryczne “To i owo”. Dość często zamieszczano w niej teksty o tematyce żydowskiej. W roku 1923 gimnazjalistów bawiła *Bajka* Wiśniewskiego, porównująca Żyda do natrętnej muchy, która “na brudach i niechlujstwach siada, paprze łapy w zarazie, przenosi na ludzi”, która “nie pracuje, nie robi, a wygodnie żyje”. Wedle autora, Żydzi “sklepy, szkoły i sądy, gazety, dostawy – paskudzą, pstrzą i niszczą nieczystymi sprawy”<sup>59</sup>.

Odbiciem tych przekonań był też wierszyk – trawestacja pieśni religijnej:

“Kiedy ranne wstają zorze,  
Strzeż od Żyda, Panie Boże!  
Bo Żyd zawsze chytrą sztuką,  
Ocygani i oszuka.  
Kiedy słońce na południe  
Idzie blaskiem świecąc cudnie,  
By nie spadła na mnie bieda,  
Panie Boże chroń od Żyda.

Gdy tak dzienne skończę sprawy,  
Westchnę szczerze: Bóg łaskawy  
Dał mi spełnić, com zamierzył,  
Bez Żyda-m dzień cały przeżył.”<sup>60</sup>

Wyłaniający się z analizy repertuaru jezuickiej sceny szkolnej w okresie dwudziestolecia międzywojennego konterfekt Żyda jest lustrzanym odbiciem stereotypowego, jednoznacznie negatywnego obrazu przez lata popularyzowanego w literaturze brukowej. Katalog wad przypisywanych Żydom jest dość krótki, choć ciężki gatunkowo<sup>61</sup>. Odrębność wyznaniowa nie jest już w nim podnoszona, ale i tak wizerunek przedstawiciela społeczności żydowskiej, wzmacniany za sprawą prasy i wydawnictw katolickich oraz uczniowskich gazetek, ma wzbudzać w wychowankach Towarzystwa drwinę, niechęć i pogardę, stanowić przestrożę przed jakimkolwiek z nim kontaktem. Znaczący udział teatru w kreowaniu takich postaw, świadczy, że po raz kolejny wykazał on swą wielką wrażliwość na zmiany klimatu politycznego i wołę uczestnictwa w kampaniach propagandowych. Wydaje się, że teza Jerzego Axera o politycznym charakterze jezuickiego teatru staropolskiego, nie tylko może zostać zastosowana także do scen chyrowskiej i wileńskiej, ale wręcz rozszerzona na wszystkie sfery edukacji kulturalnej w tych placówkach<sup>62</sup>.

Rodzi się pytanie: czy i w jakim stopniu absolwenci gimnazjów jezuickich, gruntownie wykształceni, biegle władający językami obcymi, wrażliwi odbiorcy kultury, zajmując prestiżowe stanowiska polityczne, gospodarcze i kulturalne<sup>63</sup>, przenosili w dorosłe życie antysemityczne przekonania swych wychowawców, rzucające cień na historię szkolnictwa Towarzystwa w II Rzeczypospolitej. Pozostaje mieć nadzieję, że ich młodzieńcze wybryki nie przybrały bardziej wyrafinowanych form. Kwestia ta, pomijana w dotychczasowych publikacjach, wymaga dalszych źródłowych badań.

*It is examined the relationship between Poles and Jews in the article. Attempts are done of conscious approach to the negative stereotypes about Jews. In order to improve relations between these sections of society, the author examines this practice with the help of scientific and educational institutions in Khyriv and the private men's gymnasium in Vilno.*

**Key words:** Jesuit schooling, stereotype, school theatre, pupils', newspapers.

<sup>50</sup> Tamże. Wierszyk nosi tytuł *Rady i przestrogi na czasie*.

<sup>51</sup> “Dziennik Urzędowy Kuratorium Okręgu Szkolnego Wileńskiego” 1927, s. 229.

<sup>52</sup> B., *Patriotyzm polskiego ucznia*, “Młode Siły”, LCVA, F. 190, op. 1, nr 40.

<sup>53</sup> “Kwartalnik Chyrowski”, z. 107 (1921). Pisownia oryginału.

<sup>54</sup> “Kwartalnik Chyrowski”, z. 112 (1922).

<sup>55</sup> “Przegląd Chyrowski”, z. 117 (1923).

<sup>56</sup> “Przegląd Chyrowski”, z. 121 (1924).

<sup>57</sup> J. Kruszyński, *Rola światowa żydostwa*, Włocławek 1923, cyt. za: D. I. Kertzer, *Papieże a Żydzi...*, s. 300.

<sup>58</sup> *XLIII Sprawozdanie...* 1936/37; R. E. Modras, *The Catholic Church and Anti-Semitism: Poland 1933-1939*, Langhorne 1994, 284-285; J. Żarnowski, *Epoka dwóch wojen*, [w:] *Spółczesność polska...*, s. 650.

<sup>59</sup> “Przegląd Chyrowski”, z. 118 (1923). Zob. też: zob. M. Puchowska, *Tematyka żydowska na scenie jezuickiego teatru szkolnego w Chyrowie*, [w:] *Edukacja w społeczeństwie wielokulturowym*, pod red. K. Rędzińskiego, Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika, z. XIII, Częstochowa 2004, s. 75-84.

<sup>60</sup> “Kwartalnik Chyrowski”, z. 81 (1913).

<sup>61</sup> Zarzuty kierowane pod adresem Żydów wykazują wielką trwałość w przekonaniach zbiorowych. Zob. D. Rolnik, *Żydzi czasów Rzeczypospolitej stanisławowskiej w polskiej literaturze stanisławowskiej XVIII-XIX w.*, [w:] *Staropolski ogląd świata – problem inności*, pod red. F. Wolańskiego, Toruń 2007, s. 351-369.

<sup>62</sup> Zob. J. Axer, *Polski teatr jezuicki jako teatr polityczny*, [w:] *Jezuici a kultura polska. Materiały sympozjum z okazji Jubileuszu 500-lecia urodzin Ignacego Loyoli (1491-1991) i 450-lecia powstania Towarzystwa Jezusowego (1540-1990) Kraków, 15-17 lutego 1991r.*, pod red. L. Grzebienia, S. Obirka, Kraków 1993, s. 11-22.

<sup>63</sup> Zob.: *Chyrowiacy*, pod red. L. Grzebienia, Biblioteczka Przemyska. Seria historyczna, t. VIII (IX), Kraków 1990; *Chyrowiacy. Słownik biograficzny wychowanków Zakładu Naukowo-Wychowawczego OO. Jezuitów w Chyrowie, 1886-1939*, oprac. L. Grzebień, J. Kochanowicz, J. Niemiec, Kraków 2000; W. Rogoziński, *Obraz pokolenia – dalsze losy uczniów*, [w:] *Gimnazjum Ojców Jezuitów...*, s. 291-340; R. Sędzin, *Więzi koleżeńskie*, tamże, s. 341-356.

УДК: 811.111  
ББК: 81.2 Англ

Виселко Андрій

### ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ПОПЕРЕДНЬОЇ АНГЛОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті сформульовано гіпотезу, мету, завдання та об'єкт контролю для експериментального дослідження ефективності попереднього підготовчого занурення, що впроваджується в курсі англійської мови на третьому році навчання студентів напряму підготовки "Міжнародна економіка", описано структуру експерименту, послідовність його етапів та процедуру проведення передекспериментальних та експериментальних зрізів.

**Ключові слова:** попереднє підготовче занурення (ППЗ), мікрокурс, експеримент, експериментальний зріз, передекспериментальний зріз.

В сучасних умовах перед методикою викладання іноземних мов стоїть завдання пошуку оптимальних шляхів досягнення достатнього рівня володіння іноземною мовою для професійного спілкування. В результаті багаторічних досліджень, експериментального та дослідного навчання нами зроблено висновок про те, що одним з найоптимальніших шляхів є впровадження в навчальний процес програм іноземномовного занурення.

Оскільки основним предметом нашого дослідження є попереднє підготовче занурення (ППЗ) при формуванні англомовної компетентності у продуктивних видах МД студентів 3-го курсу економічних напрямів підготовки, в ході дослідження постало питання про науково обгрунтовану перевірку його ефективності як перехідного курсу перед впровадженням програм повноцінного занурення [1], що і є метою даної статті.

Основними завданнями даної статті є: сформулювати гіпотезу, мету, завдання та об'єкт контролю для проведення експериментального дослідження; описати структуру експерименту та послідовність його етапів; описати процедуру передекспериментальних та експериментальних зрізів при реалізації експериментального навчання з урахуванням вимог, що ставляться до методичного експерименту.

Розроблена методика ППЗ впроваджується на третьому курсі в рамках вивчення дисципліни "Ділова англійська мова" і передбачає чотири 18-годинні англомовні мікрокурси з фахових дисциплін на семестр, що разом з позааудиторною роботою повністю покриває години та кредити, передбачені для даної дисципліни навчальним планом підготовки бакалаврів за напрямом підготовки "Міжнародна економіка".

Експериментальне дослідження здійснювалося нами відповідно до положень щодо організації методичного експерименту, які були висунуті в роботах з цього питання провідних вітчизняних вчених, таких як П.Б. Гурвич [2], М.В. Ляховицький [3], Е.А. Штульман [7], О.Б. Тарнопольський [5]. В основному ми спиралися на положення роботи П.Б. Гурвича, який під методичним експериментом розуміє спільну діяльність випробовуваних та експериментатора. Ця діяльність точно обмежена у часі (тобто має початок і кінець); базується на попередньо сформульованих гіпотезах, а також на плані та організаційній структурі, що адекватні висунутим гіпотезам; передбачає точне вимірювання початкового і заключного стану релевантних для проблеми дослідження знань, навичок і вмінь учасників експерименту за критеріями, які відповідають специфічній проблемі та меті експериментального дослідження [2].

Гіпотеза проведення експериментального дослідження, що була висунута нами, сформулювалася таким чином:

Робота студентів за програмою попереднього підготовчого англомовного занурення, впровадженою в курс англійської мови для професійного спілкування на 3-му році навчання на напрямі підготовки "Міжнародна економіка" в ВНЗ, призведе до суттєвого підвищення рівня володіння ними АМПС. В умовах, коли експериментальні групи, що працюють за програмою ППЗ починають роботу в такому курсі з рівня володіння мовою В2, студенти цих груп зможуть за один (перший) семестр піднятися до рівня С1 або близького до нього в опануванні АМПС у плані розвитку навичок та вмінь продуктивної англомовної МД.

Згідно до висунутої гіпотези була сформульована мета експерименту. Вона полягала у підтвердженні високої ефективності розробленої методики попереднього підготовчого занурення у викладанні англійської мови студентам третього курсу напряму підготовки "Міжнародна економіка" та визначенні методичної доцільності використання розробленої системи завдань/вправ і запропонованої методичної моделі навчального процесу для застосування у курсі НАМПЦ.

Для реалізації мети експериментального дослідження воно планувалося як природний вертикально-горизонтальний експеримент (за класифікацією П.Б.Гурвича [2]). Вертикальна складова експерименту базувалася на порівнянні рівня розвитку продуктивних (говоріння та письмо) англомовних навичок та вмінь здійснювати професійну комунікацію студентами експериментальних груп до та після експериментального навчання при умові, що у всіх студентів вихідний рівень володіння АМПС був практично однаковим. Для порівняння по горизонталі були розроблені два варіанти програми ППЗ, а варіативною складовою був ступінь експліцитної мовної підтримки студентів.

На основі визначеної мети дослідження нами були сформульовані такі завдання організації і проведення експерименту:

1. Провести вхідний контроль з метою визначення достатнього ступеня готовності (досягнення рівня В2 володіння АМПС) усіх студентів, залучених до участі в експерименті, до впровадження програми ППЗ у курсі НАМПЦ в першому семестрі третього року навчання студентів напряму підготовки "Міжнародна економіка".

2. У випадку визначення достатнього ступеня мовно-мовленнєвої готовності (рівень В2 володіння АМПС) в усіх студентів, розподілити їх між експериментальними групами, які працюватимуть за варіантами А та Б розробленої методики, таким чином, щоб у цих групах була приблизно однакова кількість студентів з більш високим та більш низьким вихідним рівнем підготовки з англійської мови, студентів одного віку та статі.

3. Провести експериментальне навчання за всіма підготовленими для нього матеріалами в усіх експериментальних групах.

4. Перевірити успішність навчання студентів експериментальних груп шляхом проведення контрольних зрізів з оцінювання продуктивних англомовних навичок та вмінь студентів, специфічних для АМПС, що були набутими в результаті навчання, а також шляхом проведення у цих зрізах окремих тестів на засвоєння предметно-змістовного матеріалу програми ППЗ. Провести такі зрізи після завершення викладання кожного з чотирьох розроблених для програми ППЗ мікрокурсів.

5. Узагальнити результати зрізів, інтерпретувати їх та обробити методами математичної статистики.

У проведенні контрольних зрізів до уваги бралися неварійовані та варійовані фактори. До неварійованих факторів належали: кількість та склад експериментальних груп; витрати часу; критерії оцінювання рівня сформованості продуктивних

мовленнєвих навичок та вмінь студентів і їх комунікативної компетентності; тематика навчання та його предметного і мовного змісту; навчальні тексти; особа експериментатора; місце проведення занять. Варіюваним фактором експерименту був ступінь експліцитної мовної підтримки студентів у програмі ППЗ, що обумовлено зворотньо-направленим характером двох з семи висунутих нами принципів побудови програми ППЗ: принципу надання студентам експліцитної мовної підтримки та допомоги та принципу здебільше мимовільного оволодіння студентами мовними та мовленнєвими явищами і мимовільного формування/розвитку на цій основі англомовних мовленнєвих навичок та вмінь.

Необхідність пошуку балансу між вищевказаними принципами і обумовила розробку двох варіантів програми ППЗ, ефективність яких мала бути перевіреною експериментально. Виходячи з принципу надання студентам експліцитної мовної підтримки та допомоги, у варіанті А програми ППЗ студентам на початку лекції надається список лексичних одиниць і на цьому ж занятті вони опрацьовуються в некомунікативних вправах, на що відводиться до 20% часу. У варіанті Б програми ППЗ, виходячи з принципу здебільше мимовільного оволодіння студентами мовними та мовленнєвими явищами і мимовільного формування/розвитку на цій основі англомовних мовленнєвих навичок та вмінь, некомунікативні вправи не використовуються і мовна підтримка обмежується наданням студентам списку ЛО до лекції та поясненнями викладача в ході заняття.

Об'єктом контролю в експерименті був рівень сформованості англомовних навичок та вмінь студентів у говорінні та письмі для професійних цілей після закінчення кожного з мікрокурсів, що були включені до програми ППЗ.

Експеримент у межах усього дослідження проводився у ряд етапів. Перший етап розглядався як розвідувальний експеримент і проводився у першому семестрі 2003-2004 навчального року зі студентами III курсу напряму підготовки "Міжнародна економіка" Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Експеримент базувався на впровадженні до навчального процесу протягом 7-11-ого тижнів першого з розроблених мікрокурсів "Finance" в двох варіантах для порівняння роботи студентів перших двох експериментальних груп.

Другий, третій та четвертий етапи дослідження складали єдиний макроетап основного експерименту, тому всі отримані протягом цих окремих етапів результати підсумовувалися, інтерпретувалися та опрацьовувалися методами математичної статистики як єдине ціле. В експериментальному дослідженні всього брали участь 115 студентів.

Структура та розклад проведеного нами експериментального дослідження можуть бути представленими так, як це показано в табл. 1.

Оскільки на кожному етапі дослідження працювали інші експериментальні групи, всім етапам передував "нульовий" етап – передекспериментальний зріз, у якому встановлювався вихідний рівень мовної підготовки студентів, тобто чи досягли студенти майбутніх експериментальних груп обов'язкового для впровадження програм ППЗ рівня B2 володіння АМПС. Передекспериментальні зрізи завжди проводилися після завершення студентами курсу НАМПС через зміст спеціальності, тобто перед семестром, у якому впроваджувалася програма ППЗ. Вони організовувалися за розробленою та впровадженою в ДУАН методикою проведення підсумкового контролю після завершення курсу АМПС на основі підручника "Business Projects" – "Ділові проекти" [6]. За названим підручником працювали всі групи студентів, що надалі були визначені як експериментальні.

СТРУКТУРА ТА РОЗКЛАД ПРОВЕДЕННЯ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

Етап та його основний зміст	Час та термін проведення	Кількість годин	Кількість учасників	Основні завдання
Нульовий етап – передекспериментальні зрізи	І тиждень червня 2003 р.	4 аудиторні години на кожний з 4 зрізів	25 студентів	Встановлення вихідного рівня мовної підготовки студентів, тобто того, чи досягли ті, хто навчалися у майбутніх експериментальних групах, обов'язкового для впровадження програм ППЗ рівня B2 володіння АМПС
	І тиждень червня 2004 р.		25 студентів	
	І тиждень червня 2005 р.		37 студентів	
	І тиждень червня 2006 р.		28 студентів	
Перший етап – розвідувальний експеримент з контролем зрізу	4,5 тижні (7-й-11-й тижні I сем.) жовтень-листопад 2003 р.	36 годин (18 аудиторних, 18 позааудиторних)	25 студентів	Отримання попередніх даних та висновків про ефективність розробленої методики та їх інтерпретація
Макроетап – основний експеримент з контролем зрізів	Другий етап	13,5 тижнів (1-й-14-й тижні I сем.) вересень-листопад 2004 р.	25 студентів	1. Отримання остаточних та обґрунтованих даних та висновків про ефективність методики. 2. Математичне підтвердження висновків, зроблених при інтерпретації даних основного експерименту. 3. Отримання даних самооцінювання студентів, інтерпретація цих даних та підтвердження зроблених висновків методами математичної статистики
		Третій етап	18 тижнів (1-й-18-й тижні I сем.) вересень-грудень 2005 р.	
	Четвертий етап	18 тижнів (1-й-18-й тижні I сем.) вересень-грудень 2006 р.	28 студентів	
		144 години (72 аудиторних, 72 позааудиторних)	28 студентів	

Такий підсумковий контроль, який у нашому випадку виконував функції передекспериментальних зрізів, складався з чотирьох частин, кожна з яких перевіряла рівень розвитку у студентів навичок та вмінь в одному з видів англомовної МД: говорінні, письмі, читанні або слуханні. При цьому всі контрольні завдання та критерії оцінювання результатів їх виконання формулювалися за зразком тих, які використовуються у міжнародних тестах-іспитах FCE та BEC з визначення наявності рівня B2 у володінні англійською мовою. Це забезпечувало відповідність методики проведення передекспериментальних зрізів міжнародним стандартам.



Перевірка рівня сформованості навичок та вмінь говоріння та письма у студентів здійснювалася з використанням процедури та критеріїв оцінювання, розроблених О.Б. Тарнопольським [4].

Виходячи з них, завдання на говоріння при проведенні передекспериментального зрізу полягало в тому, що кожний студент повинен був спочатку в процесі індивідуальної співбесіди з тими, хто оцінював розвиток його навичок та вмінь усномовленневої продукції, виступити з коротким (3-5 хв.) непідготовленим монологічним висловлюванням-презентацією за однією із заданих тем (наприклад: *If you were to organize your own business, what form of business would you choose and why?*). Після завершення презентації студентом екзаменатори ставили йому чотири запитання, які могли стосуватися теми презентації, або іншого предметного змісту з курсу НАМПП, що вивчався протягом другого року навчання. Відповіді на запитання давалися спонтанно без часу на розмірковування.

Для говоріння використовуються сім критеріїв оцінювання, які дозволяють перевірити сформованість у студентів трьох основних параметрів англомовної ділової комунікації: *accuracy, fluency and effectiveness* (за N. Brieger [9, 4-5]):

1. Змістовна відповідність висловлювань студентів заданій темі монологічного висловлювання і питанням, які їм ставилися екзаменаторами після завершення такого висловлювання.

2. Темп мовлення, що мав відповідати нормальному середньому темпу, характерному для носіїв англійської мови.

3. Відносна граматична, лексична та вимовна правильність усного мовлення (припустимо було ігнорувати комунікативно незначущі помилки студентів).

4. Логічна зв'язність висловлювань, у тому числі вираження цієї зв'язності через спеціальні мовні засоби.

5. Різноманітність граматичних та лексичних засобів.

6. Обсяг говоріння (12 речень для монологічного висловлювання і 2-4 речення у відповіді на кожне з запитань).

7. Правильне розуміння на слух поставлених питань до мовця, яке проявляється через логічно та змістовно правильне реагування на ці питання.

Відповідність кожному критерію оцінювалася максимум у 10 балів (тобто студент міг набрати не більше 70 балів).

Як у передекспериментальних зрізах, так і протягом усіх етапів експерименту оцінювання говоріння студентів за названими критеріями здійснювалося двома незалежними експертами. Кожний експерт оцінював говоріння кожного студента і проставляв бали незалежно від свого партнера. Потім експерти обговорювали результати свого оцінювання і виводили єдині оцінки шляхом їх узгодження один з одним, або виведенням середнього арифметичного [10].

Оцінювання сформованості у студентів навичок та вмінь письма протягом передекспериментальних зрізів проходило аналогічно оцінюванню розвитку навичок та вмінь говоріння. Протягом 30 хвилин студенти повинні були написати коротке (до 180 слів) академічне есе на задану тему (наприклад: *What do you know about the types of banks and their different services?*). Два незалежних експерти, перевіряючи написані студентами есе (знов-таки за трьома основними параметрами англомовної ділової комунікації: *accuracy, fluency and effectiveness* [9, 4-5]), користувалися шістьма критеріями, кожний з яких передбачав максимальну оцінку в 10 балів (тобто робота кожного студента оцінювалася максимально в 60 балів):

1. Відповідність есе заданій темі (з точки зору повноти її розкриття).

2. Відповідність формату, композиції, логіці викладення та стилю, характерним для англомовного академічного есе.

3. Граматична, лексична, синтаксична та орфографічна правильність написаного.

4. Логічна зв'язність написаного, в тому числі її прояв через спеціальні мовні засоби.

5. Різноманітність граматичних та лексичних засобів.

6. Обсяг написаного (не менше 150 слів).

Перевірку рівня розвитку рецептивних навичок та вмінь студентів (читання та аудіювання) організувати було значно легше, тому що в даному випадку можливе кількісне оцінювання результатів через використання різних видів завдань, правильність виконання яких допускає оцінку за принципом "вірна відповідь-невірна відповідь" і простий підрахунок кількості тих або інших, як у стандартизованих тестах [8].

Відповідно до цього, коли перевірялися навички та вміння читання, студенти повинні були за 15 хвилин прочитати спеціальний текст і відповісти у письмовій формі на 10 запитань щодо його змісту. Щоб запобігти простому списуванню правильних відповідей з тексту, всі запитання ставилися тільки рідною мовою і відповіді на них потрібно було давати рідною мовою. Кожна правильна відповідь оцінювалася в один бал, тобто за виконання завдання студент міг набрати максимум 10 балів.

Навички та вміння аудіювання перевірялися аналогічно. Студенти один раз прослуховували аудіотекст, який звучав приблизно 5 хвилин. Вони отримували картки із 10 фактологічними запитаннями щодо змісту аудіотексту, на які після прослуховування необхідно було відповісти англійською мовою в письмовій формі. Кожна змістовно правильна відповідь оцінювалася в один бал. Таким чином, за виконання завдання у цілому студент міг набрати максимум 10 балів.

Описана процедура проведення передекспериментального зрізу і наведені приклади завдань для контролю свідчать про те, що їх складність повністю відповідала рівню B2, тобто адекватне виконання завдань студентами свідчило б про досягнення ними цього потрібного для впровадження програми ППЗ рівня. За результатами передекспериментального зрізу студенти усіх залучених до експерименту груп до початку дослідження досягли рівня B2 володіння АМПС, тобто, виходячи з висунутих нами положень, були готові до початку роботи у програмі ППЗ.

У проведенні експериментальних зрізів після кожного з мікрокурсів у програмі ППЗ (тобто в ході експериментальної перевірки ефективності запропонованої методики) студенти всіх експериментальних груп виконували абсолютно однакові завдання, можливість чого була забезпечена наявністю лише одного варіюваного фактора – різного ступеня експліцитної мовної підтримки студентів у програмі ППЗ при однаковості змісту навчання. Після завершення кожного з мікрокурсів виконувалися два контрольних завдання, перше з яких ділилося на два підзавдання.

Перше підзавдання першого завдання було призначено для перевірки того, наскільки студенти засвоїли предметний зміст мікрокурсу. Паралельно воно перевіряло володіння термінологічною лексику мікрокурсу і, опосередковано, навички та вміння професійного англомовного читання. Підзавдання будувалося як тест множинного вибору з 10 запитань, на виконання якого відводилося 10 хвилин на останньому двогодинному занятті в мікрокурсі. Кожна вірна відповідь оцінювалася в 1 бал (10 балів максимум за все завдання). Тест мав такий вигляд:

Choose the correct alternative for answering each of the following questions:

**1. Charges on bonds are paid from:**

- prime cost
- profit
- sales budget
- retained earnings

**2. Time value of money depends on:**

- discounting
- compounding
- compound interest
- interest rate

Друге підзавдання першого завдання перевіряло як оволодіння предметним змістом мікрокурсу, так і розвиток у студентів навичок та вмінь англомовного письма для професійних цілей на рівні С1. Для цього від них вимагалось вирішення та опис у письмовій формі чотирьох професійних задач. На виконання завдання відводилося 50 хвилин на останньому двогодинному занятті в мікрокурсі. Нижче наводиться приклад задачі для зрізу після проходження мікрокурсу "Фінанси":

*You have an intention of buying an apartment in four years. The apartment costs \$70,000. How much money should you deposit now to receive the necessary sum in the future if the interest rate is 12%?*

Два незалежних експерти перевіряли написані письмові роботи та оцінювали їх за чотирма критеріями (10 балів максимум по кожному критерію, 40 балів максимум у цілому). Три з цих критеріїв були тими ж самими, що в оцінюванні письма протягом передекспериментальних зрізів: відносна граматична, лексична, синтаксична та орфографічна правильність; логічна зв'язність; різноманітність граматичних та лексичних засобів. Четвертим критерієм був змістовний критерій правильності вирішення задачі, який замінив використаний у передекспериментальному зрізі критерій змістовної відповідності заданій темі, неприйнятним у даному випадку. Неприйнятними були і критерій відповідності формату та стилю англомовного есе (рішення задачі не є есе), і критерій його обсягу (різні за характером задачі можуть потребувати написання різних за обсягом робіт).

Друге завдання у кожному експериментальному зрізі перевіряло розвиток у студентів навичок та вмінь англомовного говоріння для професійних цілей на рівні С1. Кожен студент мав взяти участь у співбесіді з двома незалежними експертами, в процесі якої йому ставилося чотири запитання за тематикою мікрокурсу (наприклад: *Can you formulate the relationship between risk and expected return?*).

Відповідь студента на кожне запитання мала бути розгорнутою і представляти собою непідготовлену презентацію не менше ніж на 5 хвилин. Після кожної такої презентації незалежні експерти могли ставити студенту додаткові питання, на які потрібно було надати лише короткі відповіді.

Незалежні експерти оцінювали говоріння студентів за процедурою і за тими ж сімома критеріями, що у передекспериментальному зрізі (з єдиною модифікацією, що обсяг говоріння оцінювався за параметром досягнення або недосягнення п'ятихвилинної норми говоріння). Не змінювалася і шкала оцінювання – 10 балів максимум за кожним критерієм, 70 балів максимум за завдання у цілому.

Описана вище методика проведення експериментального дослідження дозволила об'єктивно оцінити рівень сформованості у студентів експериментальних груп вмінь та навичок англомовного говоріння та письма, що повністю підтвердило висунуту нами гіпотезу, а результати експериментального дослідження можуть бути темою подальших публікацій.

1. Виселко А. Д. Шляхи впровадження іншомовного занурення у навчання англійської мови для професійних цілей / Виселко А. Д. // Наукові записки. Серія "Філологічна". – Острог: Вид-во Національного університету "Острозька академія". – Вип. 30. – 2012. – С. 267–270.

2. Гурвич П. Б. Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранных языков: спецкурс / П. Б. Гурвич. – Владимир: ВГПИ, 1980. – 104 с.

3. Ляховицкий М. В. Методика преподавания иностранных языков / М. В. Ляховицкий. – М.: Высшая школа, 1981. – 159 с.

4. Тарнопольский О. Б. Методика обучения английскому языку для делового общения / О. Б. Тарнопольский, С. П. Кожушко. – К.: Ленвит, 2004. – 192 с.

5. Тарнопольский О. Б. О некоторых особенностях проведения экспериментальных исследований в области методики обучения иностранным языкам / О. Б. Тарнопольский. // Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – 2011. – №8. – С. 24–27.

6. Тарнопольський О. Б. Ділові проекти (Business Projects). Підручник з ділової англійської мови для студентів вищих закладів освіти та факультетів економічного профілю. Друге видання, виправлене та доповнене. Книга для студента та робочий зошит / О. Б. Тарнопольський, С. П. Кожушко. – Вінниця: Нова Книга, 2007. – 328 с.

7. Штульман Э. А. Теоретические основы научно-экспериментального методического исследования / Э. А. Штульман. // Иностранные языки в школе. – 1980. – № 1. – С. 42–47.

8. Alderson J.C. (Ed.). Reviews of English language proficiency tests / J.C. Alderson, K.J. Krahnke, C.W. Stansfield (Eds.). – Washington, D.C.: TESOL, 1987. – 88 p.

9. Brieger N. Teaching Business English handbook / N. Brieger. – York: York Associates, 1997. – 192 p.

10. Underhill N. Testing spoken language: A handbook of oral testing techniques / N. Underhill. – Cambridge: Cambridge University Press, 1987. – 115 p.

*The article contains the formulation of hypothesis, objective, tasks and object of control for the experimental study of the efficiency of preliminary preparatory immersion programme implemented in the course of English for the third-year students majoring in International Economics. It also describes the structure of the experiment, its stages and procedure of pre-experimental and experimental control.*

**Key words:** *preliminary preparatory immersion, micro-course, experiment, pre-experimental control, experimental control.*

УДК 37.015.3

ББК 88.8400

Лисенко Неллі

### **ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО РОБОТИ ЗА НОВИМИ СТАНДАРТАМИ: КРАЄЗНАВСТВО В ПЕДАГОГІЧНОМУ ПРОЦЕСІ ДНЗ ГІРСЬКИХ РЕГІОНІВ УКРАЇНИ**

*У статті порушено проблему підготовки майбутніх педагогів до роботи за новими стандартами, зокрема, організації краєзнавчої роботи на різних вікових етапах дошкільного дитинства. Аналіз і узагальнення поглядів учених на зміст краєзнавства та виховання дітей на його основі дозволили автору розробити конкретні приклади практичної діяльності з дошкільниками.*

**Ключові слова:** *краєзнавство, географічні уявлення, регіональний підхід.*

Традиційно кожне наступне покоління опікується прийдешнім, яке буде зберігати і примножувати національні природні багатства. В умовах реформування змісту освіти України і, передусім, впровадження державних стандартів, починаючи з дошкільця, все ж формування особистості, як носія високих моральних якостей залишається пріоритетом. Про це мовиться і у низці нормативних документів дошкільної освіти, а саме – наголошується, що дошкільний навчальний заклад несе відповідальність за соціальний розвиток особистості, він покликаний полегшити її входження у широкий світ, розвинувши внутрішні сили. Патріотичні почуття дітей вже з дошкільного віку ґрунтуються на їхньому інтересі до найближчого оточення. А це – сім'я, батьківський дім, рідне місто чи село, які вони бачать щодня, вважають своїм, рідним і неподільним з ними. Задовго до школи, з молоком матері дитині прищеплюють любов до своєї родини, домівки, до тієї батьківщини на якій вона народилася. Отож основи краєзнавства цілком логічно і послідовно входять у життя кожного змалку.

Що ж до організації краєзнавчої роботи на різних вікових етапах, то слід наголосити на дещо різних поглядах учених. І, оскільки вони його розглядають як науковою дисципліною, і методом дослідження, і дидактичним принципом, і навчальним предметом чи засобом навчання і виховання, наводимо такі їхні тлумачення "краєзнавства":

- метод наочного опанування природничими і економічними науками;
- пропедевтичний курс елементарної шкільної географії.

Спільні ознаки наведених тлумачень убачаємо у такій їхній характеристиці: це самостійне, цілком визначене коло системних знань зі своєю адаптованою методикою та з оперттям на його три основні функції. А саме:

- педагогічна – визначає краєзнавство як метод і дидактичний принцип, що забезпечує досягнення ефективності навчально-виховного процесу в освітніх закладах;
- пропедевтична – елементарна шкільна географія, починаючи із дошкільного навчального закладу (“географія рідного краю”), і, нарешті, третя складова географії з усіма притаманними для неї методами дослідження.

Власне до описаної вище методології схиляються А. Богуш, Н. Лисенко, О. Макаренко, С. Русова, М. Стельмахович, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін. Насамперед, розглянемо ширше погляди основоположників дошкільного краєзнавства в Україні. Скажімо, К. Ушинський вважав, що ознайомлення дітей з рідним краєм слід пристосувати до краєвидів (горизонту) певної території, враховуючи “інстинкт місцевості”, який виявляється в любові дитини до краю, в якому вона народилася і зросла [1]. У краєзнавстві учений вбачав, передусім, невичерпний засіб вивчення рідного краю, його природних багатств. Природу, на думку К. Ушинського слід вивчати шляхом забезпечення розуміння дітьми взаємозумовленості природних ресурсів, формування умінь “бачити” місцевість загалом, з усіма особливостями її краєвидів, а також із традиціями життя і побуту населення, розвитку господарства. Учений зазначав, що в кожному куточку країни зосереджено невичерпну інформацію про історичні, географічні, етнографічні, статистичні та інші ознаки краю, які педагог повинен уміло використовувати, закладаючи в такий спосіб надійні основи моральних імперативів – гуманізму і милосердя [Там само]. Окреслюючи пріоритети у вихованні дітей, К. Ушинський вважав за необхідне поєднувати справжню любов до Батьківщини із знаннями мови, мистецтва, традицій і звичаїв рідного народу. Загалом любов – це обов’язок перед Батьківщиною, відповідальність за благополуччя її громади, висока людська гідність. Відповідно й навчання рідної мови є основою всього процесу освіти і його головним предметом. Дитина, оволодіваючи мовою своїх батьків, долучається до рідної культури, адже саме її засобами формується корінь духовності.

Принциповими для порушеної теми розглядаємо погляди С. Русової, які вона виголосила в праці “Націоналізація дошкільного виховання”, наполягаючи на тому, щоб навчання дітей з самого початку спиралося на рідне підґрунтя, на якому зростає кожен малюк, щоб воно було неподільним із тими враженнями, які їх заклала в багату душу дитини сім’я і рідна хата [2, с. 44]. Відповідно до теоретичних концептів, С. Русова подає низку засобів, за допомогою яких вихователь зможе захопити розум і душу дитини, розвинути на перспективу її світлі почуття любові до рідного краю та його людей.

З-поміж наук, у яких найкраще можуть бути зреалізовані зацікавлення дитини, учена виокремила природознавство, адже кожна пора року – весна, літо, осінь, зима, викликають дотичні теми для розмови, спонукають до відповідальної праці, отож ознайомлення дітей з навколишньою дійсністю повинно відбуватися під час їх безпосереднього спілкування з природним довкіллям. З цього приводу вона писала: “Усе те, що там росте (город, сад, баштан) треба показувати дітям не на малюнках, а насправді, щоб діти могли взяти в руку, понюхати, покуштувати, яке воно на смак... до того ж не вадить додати загадки з того ж поля, яке постачає матеріал для бесіди” [Там само].

У педагогічній спадщині В. Сухомлинського стала провідною ідея виховання синівської вірності Вітчизні, землі, народу. Педагог наголошував, що справжнє

народження дитини як громадянина, мислячої, натхненної благородними ідеями особистості, трудівника, борця за торжество правди і щастя, відбувається тоді, коли дитина відчуває себе часткою народу, адже у ньому, як сонячний промінь у краплі води, відображена вся багатовікова історія цього народу, його велич і слава, любов і надія. Учений розглядав любов до матері, батька, рідного куточка землі, захоплення величчю своєї Батьківщини, її минулим і сьогоденням за джерело, яке живить могутнє почуття любові до Батьківщини. На думку вченого, формування особистості є пізнанням і розумінням дитиною своєї Батьківщини, становлення патріотичної серцевини душі.

У працях “Моральні заповіді дитинства і юності”, “Народження громадянина”, “Батьківська педагогіка” та ін. знаходимо погляди педагога на проблеми шкільного краєзнавства, доцільність його викладання у стрункій системі засобів реалізації знань, практичних умінь і навичок. А саме:

- кожен учень залучається до безпосередньої участі в справах суспільства;
- вчити дітей робити добро, спонукати їх до багатородних вчинків;
- глибоке проникнення в духовний світ кожного вихованця;
- вчити дітей розуміти природні явища, а також піклуватися про збереження і примноження багатств рідного краю [3, с. 54].

Отож, найголовнішою умовою успішної реалізації змісту краєзнавства і виховання дітей на його основі В. Сухомлинський обстоює вивчення рідного краю у неподільній єдності з активною практичною діяльністю.

На його думку, таку роботу необхідно починати із спостережень за природою, адже саме їхній зміст допомагає створювати цілісну картину довкілля. З цього приводу він писав: “Ведіть дітей у ліс, до річки, на луки, відкривайте перед ними джерела, без яких неможливе повноцінне духовне життя, і ви побачите, як діти стають розумними, спостережливими, кмітливими” [Там само, с. 55].

Природа є носієм естетичного задоволення завдяки багатству кольорів, звуків, форм, запахів, рухів. Відомо, що діти з дошкільного віку емоційно чутливі до яскравого, незвичного, виразного, що відкриває широкі можливості для виховання їх морально-естетичного ставлення до природного довкілля.

Милуючись красою природи, діти переймаються долею красивого. За Сухомлинським “... милування красою – це лише перші паростки доброго почуття, яке треба розвивати, перетворюючи його в активний потяг до діяльності” [Там само, с. 65], адже “... добрі почуття своїм корінням сягають у дитинство, а людяність, доброта, гідність, доброзичливість народжуються у праці, турботах, хвилюваннях про красу навколишнього світу” [3, с. 66].

На доцільності регіонального підходу до ознайомлення дітей з рідним краєм наголошують і сучасні дослідники. Щодо краєзнавства у дошкільному навчальному закладі, то А. Богуш, Н. Лисенко та ін. розглядають його як організовану і керовану педагогом багатогранну пізнавальну пошуково-дослідницьку й природоохоронну працю дітей. Її спрямовано на комплексне вивчення рідного краю (природа, побут, господарство, культура), з активною участю дітей в охороні та збереженні здобутків національної культури і скарбів навколишньої природи. Відтак, краєзнавство посідає одне із чільних напрямів зміцнення зв’язку дитячого садка із життям та працею дорослих [4].

Об’єднуючи навчально-пізнавальну, пошуково-дослідницьку і суспільно-корисну діяльність, краєзнавство вирізняється великим пізнавальним і виховним потенціалом. Адже природа, суспільне життя, праця, економіка, культура, історичне минуле рідного краю слугують невичерпними джерелами формування національної самосвідомості і світогляду особистості, її всебічного і гармонійного розвитку.



Краєзнавство, як педагогічна категорія оперує поняттям “рідний край”. Поняття “край” досить умовне. Зазвичай, це порівняно невелика частина території, а її кордони визначають залежно від того, хто і з якою метою це робить, скажімо, для дітей дошкільного віку край – це і мікрорайон, у межах якого знаходиться дошкільний навчальний заклад. Тут проводять спостереження, прогулянки, екскурсії, екологічні стежини, подорожі, здійснюють пошуково-дослідницьку та природоохоронну діяльність. Окрім цього, у змісті пояснення поняття “рідний край” розуміється і адміністративний район, область, держава [5].

Отже, ступінь локальності, тобто територіальний компонент, не варто розглядати найістотнішою ознакою поняття “рідний край”. Визначальними для цього поняття є соціальні компоненти: трудова діяльність і побут народу, традиції, суспільні відносини, духовні й матеріальні цінності. – тобто все, що творить сутність національного в кожного народу.

Таким чином, краєзнавча робота є багатогранною активною діяльністю дітей, а її результатом у дошкільному віці має стати обізнаність із рідним краєм та його історичним минулим. Спираючись на зазначене вище, важливим розглядаємо творення кожним кваліфікованим педагогом авторського підходу до формування краєзнавчих, а, втім, і географічних уявлень дітей дошкільного віку на природо-географічній основі довкілля ДНЗ. Відразу слід зазначити, що в руслі чинних для ДНЗ програм МО і Н України наголошено на тому, що діти цілком спроможні опанувати діалектичними залежностями між явищами і станом природи, ставленням дорослих до її багатств на певних ділянках простору. Географія регіону, як і регіональний підхід загалом, є досить відчутним нововведенням у дошкільну дидактику, особливо в її складову – методику ознайомлення дітей з природою. Такий підхід найраціональніше розглядати за методологією принципу краєзнавчості, який власне і спонукає педагогів до опису й пізнання того природничого простору, який є досяжним для пізнання дошкільників і який визначає географію регіону: географія загальна досліджує загалом земну кулю, натомість географію регіону зосереджено на пізнанні досяжного краю. Розглянемо це на конкретних прикладах практичної діяльності з дітьми від 3-4-річного – до старшого дошкільного віку.

Дітей 3-4 року вжиття уже знайомлять із географічною назвою місця (місцевості) проживання, його особливими адміністративно-територіальними ознаками (місто, село, селище...) та символікою (герб, прапор...).

На наступному етапі – 4-5 річні діти пізнають свій населений пункт, а на мапі – державу Україну (скажімо, – це Україна). Обізнані з її столицею і найбільшими містами, ріками, озерами і морями, пам'ятками природи (національні парки, скажімо, Карпатський) і наприкінці дошкільного віку діти вже вирізняють райони України за їхніми типовими ознаками краєвидів – гірські, морські та ін., способів сполучення між ними – наземні, повітряні, водні шляхи, (побіжно) пізнають наближені до України держави, з якими межує наша територія. Відповідно, ми схожі між собою за кліматом, рослинним і тваринним світом, корисними копалинами (для прикладу – Польща, Словаччина, Румунія та ін.) тощо.

Означений зміст слід розглядати як свідчення того, що вже змалку дитина вчиться бачити, а не споглядати, а це спрямовує педагога на вибір адекватної педагогічної стратегії. У ній повинні посідати чільне місце операції аналізу, порівняння, синтезу і узагальнення географічних уявлень. Загалом, це творить світогляд кожного вихованця: від окресленого регіону – досяжного довкілля – аж до уявлень про Землю загалом. Відповідно і дидактичні основи краєзнавства повинні бути ретельно продуманими.

Зауважимо, що географічні уявлення дошкільників слід формувати диференційовано: історія географії, історична географія, картографія, які окреслюють

цікаві для пізнання в дошкільному віці матеріали про діяльність дорослих у різні періоди географічних та астрономічних відкриттів, складання мапи України, її атласу, місця на глобусі, як і глобуса в цілому.

Цілком очевидно, що наведений обсяг інформації слід спрямувати на формування географічних інтересів дітей уже з дошкільного віку. Задля цього подаємо дещо ширше зорієнтовані види діяльності дошкільників на стимулювання їх географічних зацікавлень.

Для прикладу – тема “Пізнай свій регіон”. Її спрямовано на пізнання дітьми різних форм місцевості (рельєфу), рослинного і тваринного світу й виховання на цій основі допитливості під час ознайомлення з краєвидом і місцевим фольклором.

1. Прогулянка (може бути авто) за місто з метою наближення до прилеглого села (поля) із називанням краєвиду – рівнинний, низинний, горб, пагорб, долина, яр, річка, став, озеро;

– Спостереження за рослинами і тваринами в різних умовах середовища (луг, поле, ліс, парк), називання їх виразних ознак(листяні, хвойні рослини; лісові, польові тварини) та ін.

– Відвідування, або спостереження за будинками, їхнім оздобленням, особливостями сільської хати, елементами народного мистецтва регіону, скажімо – гуцульська хата.

2. Бесіди на регіональну тематику:

– Як виглядає гуцульське село?

– Що цікавого можна дізнатися про життя давніх гуцулів?

– Чому наш край називається Гуцульщиною?

– Які рослини і тварини знаходяться в резерватах природи?

3. Збір ілюстративно-експонаційних матеріалів на регіональну тематику, виготовлення альбому “Гуцульщина”.

4. Слухання історичних оповідань, легенд і віршів та пісень на гуцульську тематику.

5. Ознайомлення з гуцульськими народними танцями (“Коломийка”).

6. Обмін враженнями після відвідування регіональної подорожі. Гуцульські народні ігри, хороводи, забави.

Не менш показовим із порушеної проблематики можуть стати й інші теми, скажімо “Як знайти дорогу в Карпатському лісі?”.

1. Ушинський К. Д. Прагнення до свідомої діяльності : Педагогічні твори : в 6 т. / сост. С. Ф. Егоров. – М. : Педагогика, 1990. – Т. 5.

2. Русова С. Ф. Націоналізація дошкільного виховання / С.Ф. Русова. – Прага: Сіяч, 1924.

3. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям : Вибрані твори : в 5 т. / В. О. Сухомлинський. – К. : Радянська школа, 1977. – Т. 4.

4. Богуш А. М., Лисенко Н. В. Українське народознавство в дошкільному закладі / А. М. Богуш, Н. В. Лисенко. – К. : Вища школа, 1994. – С. 264–293.

5. Лисенко Н. В. Мій рідний край / Неллі Василівна Лисенко. – Івано-Франківськ: Сіверсія, 1992. – С. 49–50.

*The article deals with the future teachers' training to work according new standards, particularly organizing lore work at different age stages of preschool childhood. Analysis and synthesis of the scholars' views on the content of local history and children's education based on it, allowed the author to develop concrete local history examples of practical activity with preschoolers.*

**Key words:** lore, geographical ideas, a regional approach.

## МАЙСТЕРНІСТЬ УЧИТЕЛЯ У ВИКОРИСТАННІ ЕТНОГРИ ЯК ЗАСОБУ НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

*Автор розкриває суть народних ігор, їх мету і значення у навчанні і вихованні молодших школярів. Особливу увагу автор приділяє педагогічній майстерності учителя, його професійному рівню, прагненню творчості, які своєю чергою слугують вихованню всебічно розвинутої особистості.*

**Ключові слова:** розвиток, професіоналізм, майстерність, народна гра, діяльність, традиції

**Актуальність проблеми.** Проблема виховання людини не нова. Ще античні мудреці казали: “Хочеш зміцнити державу – виховай юнацтво”. На сучасному етапі розвитку нашого суспільства першочерговим завданням школи є всебічний розвиток кожної особистості на основі розкриття і повної реалізації потенціальних можливостей, розумових і фізичних здібностей; виховання громадянина, що керується у своїй діяльності загальнолюдськими принципами. Про це наголошують й основні документи про освіту. Так, у Законі України “Про загальну середню освіту” йдеться про те, що освіта має бути спрямована на особистість, її неповторність, індивідуальні риси. А тому, стає зрозумілим, що розвиток освітньої галузі сьогодні потребує вивчення і впровадження нових методів навчання і виховання. Особливо актуально постає дане питання у початковій школі, де закладаються основи знань, умінь і навичок, необхідних у подальшому житті; формуються моральні риси і якості, світогляд; пробуджується пізнавальний інтерес, бажання творчих пошуків тощо. За такого підходу, учитель у навчальному процесі постає, передовсім, як організатор і керівник пізнавальної діяльності учнів, їх перший взірць і наставник.

Розмірковуючи про долю учителя, педагогічну працю, мимоволі усвідомлюємо, що різних за досвідом та уподобаннями, стилем педагогічної діяльності людей об’єднує єдине – особлива любов до дитини – велике таїнство становлення педагога. Так, проблема учительської праці, його професійної майстерності має глибокі історичні й соціальні корені. Її розглядали ще античні мислителі Аристотель, Квинтіліан, Платон. Ці погляди знайшли своє відображення й продовження у творчій спадщині низки науковців XIX-XX століть. Відтак, світовий досвід стверджує, що XXI ст. – епоха інформації, змагання за інтелектом, а тому на часі – професійна компетентність учителя, якісні зміни у педагогічній діяльності, підвищення рівня професійної майстерності. Усталила думка проте, що учитель був і буде головною постаттю у навчально-виховному процесі, бо дитина росте і навчається у школі, а учитель – і є школа.

Як засвідчує аналіз актуалізованих джерел з означеної проблеми підвищення професійного рівня педагога неодноразово розкривали Б.Дяченко, Є.Бачинська, І.Єрмаков, А.Єрмола, І.Жерносек, С.Крисяк, М.Красовицький, В.Крижко, Н.Кузьміна, Є.Павлютенков, В.Руссол, О.Савченко, М.Стельмахович та інші.

Розробкою теорій ігор, з’ясуванням ролі, структури і значення їх для виховання і навчання дітей займалися П.Блонський, Л.Виготський, Т.Кузьміна, О.Леонтєв, Д.Ельконін, А.Макаренко, П.Підкасистий, С.Русова, В.Сухомлинський, К.Ушинський, С.Шацький, Ж.Хайдаров, Я.Чепіга.

**Мета статті** – розглянути та виокремити основні шляхи використання народних ігор у навчально-виховному процесі початкової школи, розкрити особливості етногри, її роль і значення у розвитку учнів початкових класів.

Нині успішне вирішення основних завдань освіти потребує ґрунтовного осмислення сутності навчально-виховного процесу, його структури та функцій, спрямованих на розвиток творчої особистості. Сучасна дійсність ставить перед педагогом завдання поповнення своїх знань стосовно широкого кола питань: розширення спектра інтегрованих, загальноосвітніх і загальнокультурних знань; філософських, методологічних, соціологічних, культурологічних, правових, економічних, технологічних, психологічних відомостей. Сучасний учитель повинен систематично здійснювати самоаналіз педагогічної діяльності, що, своєю чергою стане першим етапом на шляху його педагогічних досягнень. З іншого боку, почесна місія учителя початкових класів зумовлена тим, що саме йому випадає велика честь бути першим наставником у житті кожної людини, формувати її світогляд, моральність і духовність.

Отже, проблеми розвитку та удосконалення шкільної освіти в сучасних умовах спрямовано у площину цінностей особистісного розвитку, варіативності й відкритості школи, що зумовлює необхідність переосмислення ролі учителя [2, 16]. Поза сумнівом, сучасний учитель повинен поєднувати у собі декілька компетентностей, а саме: соціальну (рольова ідентифікація, комунікативні здібності, організаторські здібності, емпатія, стиль поведінки у конфліктних ситуаціях); професійну (особистісна зрілість, педагогічна майстерність, здатність до неперервної самоосвіти, особисті досягнення, здібності в інноваційній діяльності, ерудиція та досконале знання свого предмета); загальнокультурну (стиль педагогічної діяльності, мовленнєві навички, толерантність, ціннісні орієнтації, педагогічний такт, імідж); здоров’язберігаючу (фізичне, психічне, соціальне та духовне здоров’я); компетентність з інформаційних та комунікативних технологій (комп’ютерна грамотність, інформаційна культура, використання комп’ютера) [7, 35].

Нове суспільство спонукає педагога бути особистістю творчою, конкурентоспроможною, здатною до самоствердження. А отже, стає зрозумілим, що професійна компетентність учителя не обмежується вузькопрофесійними рамками, а пов’язана з вирішенням широкого кола соціальних, культурологічних, психологічних, фізіологічних та інших проблем.

У цьому сенсі на допомогу учителю приходять народна педагогіка, яка проголошує не сліпе пристосування до особливостей дитини, а наполегливі пошуки найдоцільніших засобів впливу на неї, з урахуванням її індивідуальних рис. Так, зокрема, могутніми засобами народної педагогіки є рідна мова, фольклор, дитячі ігри та іграшки; музична, пісенна, хореографічна, художня народна творчість; дотримання національних звичаїв, обрядів, свят [1, 14].

Ми розглядаємо питання використання етнічних ігор у навчанні та вихованні учнів початкових класів, позаяк гра займає значне місце у житті дітей. Це природна потреба дитячого організму, засіб спілкування, спільна діяльність; це створення з боку педагога позитивного емоційного фону та сприятливих умов виявлення інтересів школярів, задоволення їх потреб. Видатний педагог К.Ушинський підкреслював яскраво виражену педагогічну спрямованість народних ігор, які містять у собі доступні форми навчання, спонукають дітей до ігрових дій та спілкування з дорослими.

Останнім часом активно відроджуються культурні цінності нашого народу, які донедавна були забуті. Одним з таких надбань є народна гра (етногра), яка відображає характер, темперамент, почуття, побут та звичаї українців. І це зрозуміло, бо народна педагогіка належить до тих могутніх феноменів, що забезпечують збереження національного характеру, звичаїв і психології людини. Виховний ідеал, цілі, завдання, зміст, принципи і засоби народної педагогіки знаходять своє відображення у етногрі. Остання, зокрема, охоплює найрізноманітніші її аспекти: народознавчий, мовленнєвий, математичний, природничий, пізнавальний, розважальний, оздоровчий. Важливо, що

завдяки поєднанню ознак ігрової і навчальної діяльності її використання потребує неабиякої вправності, уміння та творчого підходу з боку учителя. Так, педагог, з одного боку, готує вихованців до потреб і запитів суспільства, а з іншого, є носієм і провідником культури, несе у собі позачасовий чинник [6, 12]. Майстерність учителя на даному етапі розглядаємо як уміння правильно дібрати засоби, прийоми, методи навчання і виховання; прояв його педагогічних здібностей, умінь та навичок; високий рівень педагогічної техніки.

Етногра, яку використовуємо у початковій школі, виконує наступні функції:

- 1) активізує інтереси дітей;
- 2) розвиває пізнавальні здібності, кмітливість, уяву, пам'ять;
- 3) закріплює знання, вміння і навички;
- 4) тренує сенсорні уміння та навички;
- 5) виховує цілеспрямовану, відповідальну, товариську, добропорядну, всебічно розвинену, духовно багату особистість.

Основний зміст етнічних ігор складають людина та її діяльність, взаємовідносини дорослих та ін. Великий вплив етногра має на інтелектуальний розвиток вихованців, позаяк у ході її не тільки формуються окремі розумові процеси та операції, але й відбувається "децентрація", тобто зміна позицій дитини щодо навколишнього світу [4, 42].

Прагнення грати закладено в основі кожної дитини даного віку. Не можна уявити собі молодшого школяра нічим не зайнятого. Сама природа наділила дітей підвищеною активністю й рухливістю, допитливістю й цікавістю, прагненням все про все знати. За такого підходу етногра виступає джерелом радості, символом дитинства. У цьому сенсі доречно пригадати слова А. Духновича: "Людину представляють: натура, наука і звичай; природну схильність одержує людина від самої природи, що складає її характер, але науки і звичай дають вправи й настанови або виховання" [5, 111]. Саме такі вправи слід використовувати у процесі організації та проведення етноігор. Гра відкриває молодшим школярам живу історію свого народу, вчить любити народних героїв. За допомогою народних ігор діти опановують грамоту, вивчають вірші, скоромовки та лічилки ("Класики", "Держак", "Цурка"). У початкових класах діти знайомляться з іграми "Кую-кую чобіток", "Чорне та біле", "Дід Макар", "Піжмурки", "Фанти", "Квочка", "Котилася бочка", "Галя по садочку ходила", які виступають не лише формою проведення дозвілля, а й слугують фізичному загартуванню, формуванню спритності, вправності, кмітливості; розвитку пам'яті, уваги, зосередженості; виробленню умінь та навичок приймати рішення; виховують почуття відповідальності, взаємодопомоги, колективізму тощо.

Слід сказати, що етногрі властиві специфічні особливості. Так, це ігри гуртові (10–20 дітей), структурна особливість яких дозволяє об'єднувати всіх бажаних грати. Місце проведення ігор можна змінювати відповідно до умов (у класі, на галявині, біля річки). Проте, основним є їх навчальний зміст, який подається в ігровій формі. Задля того, щоб етногра мала ефективний навчальний і виховний вплив на дітей, педагогу слід дотримуватись низки вимог щодо її організації та проведення. Складність полягає в тому, що народні ігри – неоціненний дидактичний засіб, який залишили наші прадіди. У результаті життя й побуту мільйонів людей упродовж віків в Україні сформувалися самобутні народні ігри, які шліфувалися і перевірялися досвідом багатьох поколінь. У них, немов у дзеркалі відображені звичаї нашого народу, його побут й уявлення про світ. З іншого боку, етногра поєднує у собі декілька елементів: по-перше, діти залучаються до практичної діяльності, розвиваються фізично, навчаються діяти самостійно; по-друге, учні одержують моральне, естетичне задоволення від цієї діяльності, у той же час поглиблюючи знання про навколишній світ. А тому, учитель повинен бути добре обізнаний з історією нашого народу; знати традиції і обряди, які

виражено у тій чи іншій етногрі; бути хорошим організатором і умілим керівником у ході її проведення. Майстерність педагога виражається й в умінні впливати на почуття дітей шляхом виразності викладу, мовлення, міміки та жестів; активного залучення до гри усіх дітей; умінням створити атмосферу, за якої між учнями та учителями відбуватиметься позитивний емоційний вплив.

Ігрове поле української виховної творчості настільки широке, що практично неможливо визначитись, які з дитячих забав найвагоміші. У науковій педагогічній теорії та виховній практиці всю сукупність етноігор прийнято поділяти на два види:

- 1) ігри, спрямовані на духовний розвиток дитини;
- 2) ті, що передбачають фізичний розвиток (тренують у точності, координації рухів; силі метання, вправності ходьби, бігу, стрибків, перенесення вантажу, подолання перепон тощо).

Загалом усі етноігри мають:

- освітнє значення (формування умінь і навичок, поповнення багажу знань про історію народу, нації, її звичаї та традиції; загальний розвиток).
- виховне значення (виховання моральних якостей, формування естетичних смаків, культури поведінки, прищеплення любові до рідного краю).
- оздоровче значення (загартування організму, формування правильної постави, підвищення працездатності, зміцнення здоров'я).

Натомість, значення народних ігор не обмежується лише виконанням конкретних завдань фізичного розвитку і удосконалення особистісних якостей людини. Як елемент культурної спадщини народу, ігрові форми слугують задля задоволення потреб молодших школярів у відпочинку, розвагах, пізнанні світу, фізичному розвитку і удосконаленні [3, 43]. Так, зокрема, ігрова діяльність допомагає учням задовольнити у жвавій і цікавій формі потребу у рухах, формує і удосконалює позитивні риси характеру і волю, закріплює багато життєво необхідних умінь і навичок. Такий широкий спектр впливу етноігор на навчання і виховання дітей молодшого шкільного віку передбачає особливу уважність учителя, систематичне спостереження за діяльністю дітей, аналіз усіх проявів позитивних змін у їх розвитку тощо. На це наголошують й психолого-педагогічні дослідження (Е. Вільчаковський, О. Запорожець, М. Кістяківська). Науковці стверджують, що дітям властиві великі потенційні можливості, які, своєю чергою, вимагають від учителя особливої обережності у підході до їх використання, високого професіоналізму та майстерності у побудові навчального процесу із урахуванням усіх закономірностей дитячого розвитку.

Ми вже неодноразово наголошували на тому, що організація етногрі у навчально-виховному процесі початкової школи – процес складний. Це пояснюємо ще й тим, що він вимагає від педагогів не лише знання власного предмета, а й доброї обізнаності з народним календарем, різноманіттям усіх народних ігор. Так, згідно класифікації Г. Довженок, українські народні дитячі ігри поділяються на такі групи:

- а) ігри, де організуючим началом є пісня;
- б) ігри, що починаються діалогом, який плавно переплітається з рухами і слугує створенню розвинутої динамічної дії;
- в) ігри, де є невеликий діалог, приспівочка чи пісня, які слабо пов'язані з самою дією.

Утім, обираючи етногру, учителю слід урахувати її місце в режимі дня школярів і дотримуватись певної послідовності в діяльності учнів. Так, навесні, влітку та восени перед заняттями доцільно проводити нетривалі ігри середньої або малої рухливості. Натомість, на уроці плануються ігри підвищеної рухливості, які носять навчальний характер, і їх необхідно включати в основну частину. Варто сказати, що організація і проведення етноігор – це, передусім, творчість педагога, прояв його прагнення



збагатити навчальний процес нестандартними й цікавими формами та прийомами, прояв його організаторських здібностей і умілого керівництва учнівським колективом. Так, правила проведення етногри передбачають:

- підготовку різноманітного приладдя, наочності (творчий підхід педагога);
- вивчення змісту і правил, фольклору, який супроводжує ту чи іншу етногру; відпрацювання рухів, які слід демонструвати дітям (уміння зацікавити школярів тими деталями й речами, які надалі слід буде розглянути чи повторити у ході гри);
- лаконічний, точний, виразний виклад змісту народної гри. Розповідь учителя повинна викликати у дітей яскраве уявлення про дійових осіб, яких вони надалі зображатимуть;
- підготовка школярів до гри (робота з групою учнів чи класом, пояснення, перевірка усвідомленості змісту гри дітьми тощо);
- розподіл ролей між школярами, який потребує від педагога урахування їх індивідуальних особливостей, інтересів та здібностей [1, 15].

У ході гри школярі з радістю виконують завдання, покладені учителем; очікують несподіванок і прагнуть якомога швидше їх подолати; проявляють винахідливість та рішучість. Ураховуючи це, педагог навчас дітей пізнанню себе самого, самовдосконаленню і самореалізації.

Особливого значення набуває об'єктивна оцінка поведінки дітей під час гри. Педагог повинен чітко аргументувати своє ставлення до тих чи інших вчинків учнів, переконувати у правильності оцінки. Для дітей молодшого шкільного віку велике значення має підведення підсумків гри та визначення переможців. Так, здобувши першу, хай незначну перемогу, дитина прагне й надалі бути кращою, дотримується ustalених норм і правил поведінки не лише у грі, а й повсякденному житті, проявляє себе як цілеспрямована й рішуча особистість.

Отож, виховна сила, яка закладена у народних іграх, має неоціненне значення. У процесі гри діти розвивають допитливість і кмітливість, пізнають історію рідного краю та народу, сповнюються життєвого оптимізму, зазнають емоційного піднесення і натхнення. Упродовж навчання зміст етноігор, рухові завдання, правила і взаємодії дітей доцільно поступово ускладнювати. Як засвідчує практика, у початкових класах здебільшого використовують такі народні ігри: заклички “Дощику, дощику”, “Зозулю-кавулю”; рухливі хороводні ігри “Курочка-чубарочка”, “Кізенька”, “Де ж наші ручки?”, “Не лови гав”, “Хто швидше?”, “У кидка”; ігри парами “Моталки”, “Дрібу, дрібу, дрібушечки”; ігри-подорожі “За Ярилом услід”, “Пори року”; свята “Роде наш красний, роде наш прекрасний”, “Хліб усьому голова”, “Козацька берегиня”, “Пісня – душа народу”, “Козацькі забави” тощо. Окрім того, у навчанні і вихованні молодших школярів можна використовувати й інсценізацію ігор, імпровізовані концерти, постановки шкільного театру, розповіді дітей, твори-мініатюри, виставку саморобок із природного матеріалу. Основна роль педагога під час організації етногри – створити таке входження школярів у дорослий світ, щоб не зашкодити їм, дати можливість кожній дитині самовиразитись, самореалізуватись як у процесі навчання, так і у позаурочний час. Як засвідчують наші спостереження, в ігрову діяльність учнів молодшого шкільного віку передові педагоги вносять суттєві корективи, підтримують ініціативу та творчість учнів, їх самостійність; будують власну педагогічну діяльність на принципах науковості, природо відповідності, спадковості, історизму, народності, систематичності й послідовності, етнізації. Основою такої роботи стає систематизація і поглиблення знань учнів початкових класів про духовні цінності українського народу, засвоєння понять, пов'язаних з його культурою, побутом, звичаями та обрядами. А, отже, умілий, добре підготовлений учитель у кінцевому підсумку забезпечує тілесну, духовно-моральну і інтелектуальну довершеність вихованців, їх самостійність.

**Висновок.** Практика доводить, що учителі початкових класів доволі часто використовують надбання української народної ігрової культури. Відтак, у процесі використання засобів народознавства у навчанні і вихованні учнів початкових класів виокремлюємо певні педагогічні умови їх реалізації, як-от: матеріальна база школи, професіоналізм педагогічного колективу, майстерність учителя у виборі необхідних форм і методів, створення необхідних умов самовираження учнів та ін. Залучення учнів початкових класів до етногри сприяє формуванню їх характеру, навичок поведінки, витривалості, чуйності, доброти й милосердя, уміння долати труднощі, виробленню цілеспрямованості й стійкості уваги, організованості, хазяйновитості. У цьому ж руслі не менш важливе значення має вироблення рис патріотизму, працьовитості, розумної ініціативи, відповідальності, національної свідомості, наполегливості, сумлінного ставлення до навчання, охайності, скромності, взаємної пошани та ін. Правильно організоване навчання і виховання, у процесі якого педагог використовує народні ігри, формує повноцінну особистість, суверенну індивідуальність, яка цінує свою громадянську, національну й особисту гідність, совість і честь.

1. Андрієнко П. М. Використання народної педагогіки у виховній системі / П. Андрієнко // Матеріали IV міжнародної науково-практичної конференції “Динаміка наукових досліджень – 2005”. – Дніпропетровськ: Наука і освіта, 2005. – Т. 36. Педагогіка. – С. 14–17.
2. Баранова Світлана. Особливості формування професійної компетентності вчителя / Світлана Баранова // Сучасна школа України. – 2009. – № 2 (206), лютий. – С. 16–18.
3. Гордійчук О. Етнопедагогічні засади формування духовно-морального світу молодшого школяра / О. Гордійчук // Науковий Вісник Чернівецького ун-ту: Серія: Педагогіка і психологія. – Вип. 248. – Чернівці, 2005. – С. 40–46.
4. Громик Є. Гра – найсерйозніша справа / С. Громик // Початкова школа. – 1999. – № 7. – С. 41–43.
5. Духнович А. В. Народная педагогика в пользу училищ и учителей сельских / А. Духнович. – Часть 1. Педагогика общая. – Львов, 1857. – С. 111–112.
6. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність: Підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.: За ред. І. А. Зязюна. – 2-ге вид., доповн. і переробл. – К.: Вища школа, 2004. – 422 с.
7. Крамаренко Світлана. Креативна інноваційна особистість – мета нової гуманістичної освіти / Світлана Крамаренко // Нива знань. – 2010. – № 3. – С. 35–36.

*The author shows the essence of folk games, their aim and meaning in the education and upbringing of the junior students. The author pays special attention to the pedagogical skills of a teacher, his professional level, desire of creativity, art, which, in turn serve the upbringing of a fully-developed personality.*

**Key words:** development, professionalism, skill, folk game, activity, traditions.

УДК 377.21

ББК 74.20

Попович Оксана

## ГОТОВНІСТЬ ПЕДАГОГА ДО ОРГАНІЗАЦІЇ КОНСТРУКТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ

*Стаття присвячена аналізу поняття готовності педагога до організації конструктивної діяльності дітей у навчальному процесі. Автором зосереджено увагу на мотиваційному, мобілізаційному, змістовому, практичному, емоційному компонентах такої готовності.*

*У статті готовність вчителя до організації конструктивної діяльності дітей у навчальному процесі розглядається як інтегративна якість особистості вчителя. Її визначає здібність вважати за мету своєї професійної діяльності розвиток конструктивних здібностей дітей. Також важливим елементом конструктивності є уміння оптимально обирати способи досягнення освітньої мети, контролювати процес її досягнення, здійснювати самоконтроль за*

виконанням власних дій, прогнозувати шляхи та засоби підвищення продуктивності роботи в означеному напрямі.

Така готовність визначається взаємодією мотиваційного, мобілізаційного, змістового, практичного, емоційного компонентів, зумовлених: усвідомленням учителем значущості проблеми, систематичністю роботи щодо розширення та поглиблення знань про сутність та специфіку предмета, володінням відповідними видами діяльності, навичками та вміннями практичного використання набутих знань, мотивів, емоційною зацікавленістю у позитивному результаті роботи. Готовність до конструктивної діяльності як елемент професійної компетентності студентів вищих педагогічних навчальних закладів може бути сформована у випадку проведення належної роботи. Зокрема створення ситуацій, які надають можливість для саморозвитку та самореалізації особистості, розвитку здібностей, індивідуальних особливостей конструктивного мислення кожної особистості.

**Ключові слова:** особистість, студент, педагогічна освіта, конструктивна діяльність, мотивація, структура.

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями.** Перехід від інформаційної системи освіти до розвивальної визначив нові вимоги до педагогічної підготовки. З огляду на сучасні вимоги суспільства, змінюється й місія вищої школи. У межах теорії конструктивізму змінюються пріоритети педагогічного процесу у вищій школі, зважаючи на нові цінності (орієнтація на демократичний процес формування й реалізації змісту освіти, особистість студента, його право на вибір) на відміну від традиційних (директивних, педагогоцентристських). Стає затребуваним викладач, який є суб'єктом особистісного й професійного зростання, уміє проектувати й реалізовувати на практиці розвиваючі освітні ситуації нового типу, здатний гнучко адаптуватись до умов професійно-педагогічної діяльності, що змінюються. Отже, викладач вищої школи стає активним організатором освітнього процесу.

Пріоритетні напрями у системі підготовки педагогічних кадрів: зміцнення якості підготовки в умовах варіативних освітніх програм; забезпечення відповідності між змістом підготовки педагогів та змістом ланок освіти та проблем закладів освіти; спадкоємність змісту і технологій підготовки на усіх ланках педагогічної освіти; розробка теоретичних, науково-методичних і практичних підходів до підготовки кадрів, здатних інтегруватися у міжнародний простір засобом сучасних інформаційно-комунікативних технологій та мовних засобів [3].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій,** в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Аспекти педагогічної діяльності у сучасних умовах впровадження інформаційно-комунікативних технологій у навчально-виховний процес досліджують Р. Гуревич, М. Жалдак, Ю. Машбиць, О. Христіанінов, С. Яшанов та ін: У контексті дослідження особливу увагу привертають дисертаційні роботи останніх років (О. Безпалько, А. Макарова, М. Севастюк), в яких під різним кутом зору досліджується проблема підготовки вчителя до продуктивної організації навчально-виховного процесу. Проблема формування організаторських умінь у майбутніх фахівців досліджувалася М. Курочкіним, М. Максіяновим, О. Оспаровим, В. Сапаровською та ін.

На сьогодні, не зважаючи на інтенсивні пошуки вчених з метою створення теорії педагогічного конструювання, залишаються мало вивченими питання її змістового наповнення, структури і функцій компонентів підготовки до організації конструктивної діяльності, етапів створення педагогічного проекту та шляхів підготовки майбутніх вчителів до конструктивної діяльності.

**Формулювання цілей статті:** конкретизувати сутність і змістові аспекти готовності педагога до організації конструктивної діяльності дітей.

**Виклад основного матеріалу дослідження** з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. У сучасній психолого-педагогічній науці готовність до певного виду діяльності визначається як цілеспрямоване вираження особистості, яке включає її переконання, погляди, відносини, мотиви, почуття, вольові та інтелектуальні якості, знання, навички, уміння, установки. Саме таку якість особистості фахівця можна сформулювати моральною, психологічною, професійною та фізичною підготовкою. Ця якість є результатом всебічного особистісного розвитку студента з урахуванням вимог, зумовлених особливостями професійної діяльності.

Готовність вчителя до організації конструктивної діяльності дітей у навчальному процесі – це інтегративна якість особистості вчителя, що визначає здібність вважати за мету своєї професійної діяльності розвиток конструктивних здібностей дітей, оптимально обирати способи досягнення освітньої мети, контролювати процес її досягнення, здійснювати самоконтроль за виконанням власних дій, прогнозувати шляхи та засоби підвищення продуктивності роботи в означеному напрямі.

Така готовність визначається взаємодією мотиваційного, мобілізаційного, змістового, практичного, емоційного компонентів, зумовлених: усвідомленням учителем значущості проблеми, систематичністю роботи щодо розширення та поглиблення знань про сутність та специфіку предмета, володінням відповідними видами діяльності, навичками та вміннями практичного використання набутих знань, мотивів, емоційною зацікавленістю у позитивному результаті роботи [2].

Ця готовність, так само як і професійна усталеність у педагогічній діяльності, не є природженою: вона формується як синтез властивостей та якостей особистості, і рівень її можна змінити за допомогою свідомої, цілеспрямованої роботи, яка враховує індивідуальні властивості особистості, та виявляється в педагогічній діяльності або в діяльності, що максимально моделює таку. Визначені компоненти готовності можна розглядати як проєкції компонентів професійної усталеності вчителя, для формування яких визначається необхідність оволодіння компонентами професійної усталеності вчителя.

Системоутворюючим компонентом готовності вчителя до означеної професійної діяльності є мотиваційний, тому що саме від мотивів залежить особистісний сенс діяльності. Мотив – суб'єктивна причина (усвідомлена або неусвідомлена) тієї чи іншої поведінки, дій людини – психічне явище, яке безпосередньо збуджує людину до вибору певного способу дій та її виконання [5, с.45]. Мотивами можуть бути й спрямовані на певний об'єкт емоції, настанови. Прагнення до поліпшення результатів, незадоволеність досягнутим, наполегливість у досягненні власної мети є якостями особистості, що великою мірою впливають на професійну роботу вчителя.

Численні дослідження багатьох авторів [1-5] свідчать про наявність тісного зв'язку між рівнем мотивації досягнення та успішністю професійної педагогічної діяльності: вчителі з високим рівнем мотивації зазвичай шукають ситуації досягнення, упевнені в успішності своєї діяльності, прагнуть обговорення особистого успіху, готові взяти на себе відповідальність, рішучі в педагогічних ситуаціях, виявляють наполегливість щодо досягнення мети, отримують задоволення від вирішення педагогічних завдань.

Мотиваційний компонент готовності визначає ставлення вчителя до навчальної діяльності школярів: усвідомлення значення проблеми та особисту пізнавальну спрямованість, яка є компонентом професійної усталеності вчителя [5]. Така пізнавальна спрямованість має великий вплив на учнів. Вони бачать у вчителі ерудовану, високоосвічену людину, що викликає в них повагу, відчувають потребу та знаходять необхідні форми спілкування зі старшою за віком людиною. Учителям, у свою чергу, таке тісне спілкування з учнями допомагає краще розуміти спонукальні

мотиви дій та вчинків учнів. Подібна інформація лежить в основі індивідуального підходу до учнів, що дає можливість виявляти, спрямувати та розвивати інтереси й здібності учнів у визначеному напрямку.

Мобілізаційний компонент відображає вміння вчителя залучати школярів до пізнавальної діяльності. Для цього компонента характерна ініціативність учителя – його вміння актуалізувати знання учнів, збуджувати їхні бажання пошуку нової інформації. Необхідним елементом є компетентність вчителя у прийнятті рішень стосовно швидкого включення учнів у навчальну діяльність [4, с.23]. Тут необхідно знати та враховувати вікові особливості школярів, а також швидкість реакції вчителя на поведінку класу та окремих учнів. Основою цієї швидкості, як визначає О. Бессонова, є рухливість нервової системи [1]. Студенти з недостатньо рухливою нервовою системою зазнають труднощів у швидкому та “новому” розв’язанні завдань, а отже, й не володіють достатньою швидкістю реакції на поведінку учнів та класу. Ці властивості нервової системи визначаються природними задатками та тим, як проходить їх розвиток у процесі цілеспрямованого впливу під час навчання майбутніх учителів у вищому навчальному закладі.

Змістовий компонент відображає обсяг та глибину знань вчителя щодо виявлення провідних чинників навчально-виховного процесу, які найбільше впливають на склад знань, що формуються в учнів, постійне накопичення інформації про результативність роботи, щодо розвитку мотивації учнів.

Плідними методами формування педагогічних умінь у студентів є педагогічна практика, лабораторні та семінарські заняття з педагогіки, психології, методики викладання предмета за спеціальністю, завдяки яким підвищується кваліфікація та відбувається розвиток професійної усталеності вчителя. Також до змістового компонента входить комунікативний елемент, ознаками якого є знання про характер взаємовідносин під час спілкування вчителя з учнями у процесі організації та управління їхньою навчальною діяльністю.

Практичний компонент готовності до професійної діяльності з розвитку мотивації учнів щодо успішності навчальних досягнень включає: вольовий, організаційний, конструктивний, дидактичний, розвивальний елементи. У молодих учителів є певна невідповідність між знаннями та вміннями, оскільки вони не завжди можуть і вміють застосовувати набуті теоретичні знання на практиці. Водночас готовність до означеної професійної діяльності, так само як і професійна усталеність учителя, передбачає вміння широко та різноманітно застосовувати теоретичні знання у своїй практичній діяльності.

Ефективність професійної діяльності вчителя можлива лише тоді, коли всі його думки, почуття, емоції спрямовані на досягнення поставлених цілей, виконання навчальних та виховних завдань. Така спрямованість не створюється сама собою, а досягається шляхом свідомого регулювання, управління власними думками, почуттями, тобто супроводжується певними вольовими зусиллями.

Наявність вольових якостей розкривається у здатності вчителя швидко підвищувати свою активність, енергійність, зберігати оптимальну організацію психічних функцій під час виникнення непередбачених ситуацій та наростаючої втоми, що зазвичай виникає під впливом різноманітних чинників. Без вольового зусилля неможливо тривалий час зберігати розподілення уваги, працювати у тривалому напруженні, що особливо характерно для педагогічної діяльності, зокрема спрямованої на розвиток конструктивних навичок дітей.

Професійна спрямованість і воля утворюють взаємопов’язану функціональну систему, в якій воля забезпечує усталеність професійних намірів. Для успішної професійної діяльності вчителю необхідно свідомо управляти власними процесами, які

мають бути спрямовані на вдосконалення тих чи інших дій, тих чи інших психічних станів, завдяки яким діяльність проходить успішно (за З. Курлянд).

Емоційний компонент готовності виявляється в емоційній сфері особистості вчителя та зумовлений переживаннями, які відображають потреби та активізують або гальмують діяльність. Упевненість у собі як у вчителі базується на здатності розуміти учнів, умінні проникати у психологію школяра, а також на усвідомленні правильності своїх дій та вчинків. Ця впевненість тісно пов’язана із самооцінкою особистості, що формується під впливом оцінок оточення та результатів власної діяльності. Невпевненість практиканта або молодого вчителя виявляється в надмірній тривожності, хвилюванні та невпевненості в діях. Їм важко налагоджувати контакт з дітьми, реалізовувати свої можливості. Такий елемент готовності, як емоційна саморегуляція – уміння довільно управляти особистою інтелектуальною діяльністю, цілеспрямовано будувати процес самонавчання, полягає в системі розумових дій, спрямованих на активізацію, гальмування, або стабілізацію емоційних процесів. Прийоми регуляції емоційних станів покликані допомагати вчителю управляти особистим настроєм, впливати на нього. Стабільність емоційного збудження в поєднанні зі свідомим управлінням емоційним станом – важлива умова збереження професійної усталеності та фізичної працездатності під час організації та проведення педагогічної діяльності, спрямованої на розвиток конструктивних здібностей.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших наукових розвідок у визначеному напрямку.** Готовність до конструктивної діяльності як елемент професійної компетентності студентів, який може бути сформований у випадку проведення належної роботи, а саме: організації конструктивної діяльності, моделюючої комплексне застосування знань у новій педагогічній ситуації; здійсненні міждисциплінарної інтеграції, у тому числі через систематичне використання навчально-пізнавальних задач, які конструюють середовище міждисциплінарного застосування знань; створення ситуацій, які надають можливості для саморозвитку та самореалізації особистості студента, розвитку здібностей, які пов’язані з індивідуальними особливостями конструктивного мислення кожної особистості; дотримання додаткових організаційно-педагогічних умов, які спрямовані на підсилення мотивації студентів до вивчення профільних дисциплін, підвищення їх академічної активності.

Перспективними є такі напрями розробки означеної проблеми: компаративний аналіз досвіду організації конструктивного навчання в Україні і країнах світу, методичні аспекти проектної системи підготовки фахівців у галузі педагогічної освіти.

1. Бессонова О. В. Где и как рождаются учёные и исследователи : методическое пособие / О. В. Бессонова ; под ред. доц. Н. П. Шаталовой. – Куйбышев : Простор, 2007. – 90 с.
2. Князева Е. Н., Курдюмов С. П. Основания синергетики. Человек, конструирующий себя и свое будущее. М.: КомКнига, 2006. – 322 с.
3. Тумалев В. В. Учителство в ситуации социально-политических перемен / Тумалев В. В. – М. : Педагогика, 1989. – 123 с.
4. Шаталова Н. П. Учимся работать в школе конструктивного обучения : учебное пособие / Н. П. Шаталова. – Барнаул : БГПУ, 2006. – 190 с.
5. Шаталова Н. П. Факторы внедрения конструктивного обучения в системе профессионального образования / Н. П. Шаталова // Модернизация профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования : материалы VII Всероссийской научно – практической конференции: в 10 ч. Ч. 8 / Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования ; Челябинский ин-т переподготовки и повышения квалификации работников образования ; отв. ред. Д. Ф. Ильясов. – М. : Челябинск : Образование, 2008. – С. 101–106.



*The article is devoted to the analysis of the concept of the teachers' readiness to the organization of constructive activities for children in the educational process. The author focuses on the motivational mobilization, substantive, practical, emotional components such readiness.*

*The teachers' readiness to the organization of constructive activity in the educational process is seen as an integrative quality of the personality of the teacher. It determines the ability to consider to his professional activities, development of children's constructive abilities. Also an important element of the construction is the ability to select an optimum ways of achieving educational goals, to monitor the progress, to exercise self-control over implementation of their own actions, and to predict the ways and means to improve productivity in the right direction.*

*This willingness is determined by the interaction of motivational, mobilization, meaningful, practical, emotional components which are caused by: teacher's awareness of the significance of the issue, systematic work to expand and deepen knowledge about the specifics of the subject, possession of relevant activities, and the skills of usage of acquired knowledge, motivation, emotional interest in the positive result of the work. Readiness to constructive activity as an element of students' professional competence can be formed in case of proper operation: the creation of situations that provide an opportunity for self-development and self-realization, development the abilities, individual characteristics of constructive thinking of each individual.*

**Key words:** *personality, student, teacher education, constructive activity, motivation, structure.*

УДК 37.047:378.22:372.4  
ББК 74.580.22

Цюняк Оксана

### СУЧАСНІ ВИМОГИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

*У статті розглянуто основні сучасні вимоги до професійної підготовки майбутніх магістрів початкової освіти у вищих навчальних закладах.*

**Ключові слова:** *професійна підготовка, вищі навчальні заклади, вища педагогічна освіта, майбутні магістри початкової освіти.*

*“Учительська професія, - це людинознавство, постійне, те, що ніколи не припиняється, проникнення у складний духовний світ людини.*

*Чудова риса – постійно відкривати в людині нове, дивуватися новому, бачити людину в процесі її становлення – один із тих корінь, які живлять покликання до педагогічної праці”*

В. Сухомлинський

**Постановка проблеми.** Складність завдань національного виховання молоді у сучасному суспільстві незалежної України зумовлює підвищення вимог до особистості педагога. У Законі “Про вищу освіту” йдеться про забезпечення патріотичного, морального, духовного, естетичного і фізичного розвитку особистості під час навчально-виховного процесу у ВНЗ. Сучасний педагог має бути освіченою людиною в галузі культури, філософії освіти, педагогіки, психології, методології, мати високий рівень інтелектуального, духовно-морального і фізичного розвитку, глибокі теоретичні знання і ретельну практичну підготовку. Це забезпечить високий професіоналізм у практичній діяльності, творче ставлення до своїх обов'язків, соціальну активність, інноваційний тип культури, що включає нестандартне мислення та готовність до новаторства, вміння працювати у колективі. Пріоритетними рисами майбутнього педагога мають бути національна свідомість і моральна чистота, духовна і професійна культура, вимоглива доброта, душевна щедрість. Професійна підготовка саме такого фахівця є основним завданням вищих навчальних закладів.

**Аналіз актуальних досліджень.** Дослідження проблем професійної підготовки майбутніх педагогів складає сьогодні приблизно чверть всіх педагогічних досліджень, виконаних в межах педагогіки вищої школи. Над проблемами професійної підготовки

майбутніх фахівців у ВНЗ у різний час плідно працювали П.Р. Атутов, С.Я. Батишев, В.П. Беспалько, І.Д. Бех, А.Н. Веселов, Б.С. Гершунський, В.А. Зернов, Е.А. Клімов, В.С. Леднев, Е.Г. Осовський, В.А. Сластьонін, К.І. Щербаков та ін. Проте, окремі аспекти фахової підготовки потребують додаткового вивчення, зокрема сучасні проблеми професійної підготовки майбутніх магістрів початкової освіти у вищих навчальних закладах.

**Метою даної статті** є дослідження стану сучасної професійної підготовки майбутніх магістрів початкової освіти у ВНЗ.

**Виклад основного матеріалу.** Професійна психолого-педагогічна підготовка майбутніх магістрів початкової освіти вимагає сьогодні особистісно-орієнтованого підходу, щоб вивести його на рівень проектного мислення, що інтегрує в собі загально професійну підготовку фахівця за такими критеріями: оволодіння основами педагогіки та психології, освітніми технологіями, уміннями аналізувати процес педагогічної дії; опанування теорією і практикою інноваційного компонента соціально-педагогічної освіти, особливо умінь вести дослідно-експериментальну роботу, брати участь у реалізації цільових проектів і програм згідно з завданнями розвитку освіти.

Сьогодення ставить перед вищою освітою такі сучасні завдання:

- освіта і система виховання мають переорієнтуватися на формування у молоді людини інноваційного типу культури, відповідної широти мислення й готовності до новаторства;

- потрібно підготувати людину до життя в глобалізованому просторі з незліченною кількістю динамічних і часто суперечливих комунікативних впливів;

- освіта повинна закладати сучасну систему цінностей, орієнтація на які дасть змогу людині максимально самореалізуватися, змінюючи при цьому гуманістичні засади самого суспільства.

А. М. Алексюк розглядає вищу педагогічну освіту як фундаментальну наукову, загальнокультурну і практичну підготовку фахівців, які визначатимуть темпи і рівень науково-технічного, економічного та соціально-культурного прогресу. На думку науковця, вища педагогічна освіта покликана сприяти формуванню інтелектуального потенціалу нації, всебічному розвитку особистості як найвищої цінності суспільства, стати могутнім фактором розвитку духовної культури українського народу, відтворення продуктивних сил України [1, с.248].

Важливою є думка І. А. Зязюна, про те, що мета педагогічної освіти – формування образу і осягнення смислу професії педагога як триєдності духовного, соціального, професійного. Мета вищої педагогічної школи – професійне виховання вчителя – багатовимірне і багатофункціональне явище, що включає духовне становлення як активне внутрішнє прагнення до істини, добра, краси, осмислення цілісного світу; формування педагогічної культури; гармонійний розвиток емоційних, інтелектуальних, вольових, етичних і естетичних якостей [2, с.111].

У сучасних умовах до вищої педагогічної освіти і системи підготовки майбутніх магістрів початкової освіти висувається ряд нових вимог. Так, вища педагогічна школа України переважно акцентує увагу на проблемах оволодіння знаннями та збільшення їхнього обсягу у майбутніх педагогів і менше уваги приділяє формуванню їх професіоналізму та розвитку творчості. В результаті випускники в ВНЗ мають досить глибокі теоретичні знання і високий рівень практичних умінь, але здебільшого недостатньо орієнтуються в сучасному освітньому просторі, не завжди можуть прийняти самостійні рішення, відійти від стандартного зразка педагогічної діяльності, висловлювати незалежні судження в нових умовах, передбачати можливі ситуації у взаємодії, як з колективом, так і з окремою особистістю.

Тому на навчально-виховний процес у вищих навчальних закладах покладаються важливі завдання, пов'язані зі створенням умов для успішної соціалізації та самореалізації особистості в інформаційному суспільстві, формування особистісних якостей, набуття молоддю важливих життєвих орієнтирів та компетентностей.

Підготовка висококваліфікованого фахівця в умовах ВНЗ потребує нових підходів до навчально-виховного процесу. Інноваційні педагогічні ідеї розвиваються відповідно до нової освітньої парадигми, сутність якої полягає передусім у зміні самого ставлення людини до світу: не оволодіння світом, а осмислення людиною свого місця в цілісній світобудові. Тому найбільш доцільною стає концепція особистісно-орієнтованого виховання й навчання, яка впливає з духовного потенціалу української ментальності. Така концепція утверджує творчі, живі, взаємодіючі відносини. Щоб здійснилися найкращі можливості майбутніх педагогів, ці відносини мають ґрунтуватися на баченні актуальності і потенціалу особистості вихованця, на сприйнятті його цілісності і значущості як особистості.

Сучасний процес навчання у ВНЗ забезпечує гнучкість та мобільність в оперативній підготовці фахівців за напрямками модернізації освіти. По-друге, фундаменталізація магістерської освіти, з одного боку, дозволяє забезпечити реальну інтеграцію науки і практики в освітньому процесі ВНЗ. По-третє, розробка навчальним закладом програм магістерської підготовки є суттєвим фактором оновлення вищої професійної освіти. По-четверте, використання в навчальному процесі сучасних інформаційних технологій дає можливість не лише покращити якість освіти, а й привчити випускників до використання їх у своїй подальшій професійній діяльності.

Навчання майбутніх магістрів має організовуватися не лише шляхом передавання певної інформації, а й їх включенням у контекст наукової роботи з вибором власної особистої та науково-етичної позиції, що передбачає відкритість діалогу “викладач-магістрант”; розвиток критичності, рефлексивності мислення та мотивації до групового співробітництва та комунікації.

Цитуючи президента Національної академії педагогічних наук України Василя Кременя, можемо підтвердити, що на першому місці у XXI столітті – не матеріальні цінності країни, а інтелектуальний потенціал нації. “Майбутній учитель – учитель XXI століття, це не просто носій певної кількості знань, він не просто володіє методикою навчання і виховної роботи, він – партнер, співучасник, провайдер в цьому величезному інформаційному глобальному просторі. Педагог повинен нести загальнолюдські цінності, жити цими цінностями, говорити про них і практикувати їх, володіти інформаційними і комунікаційними технологіями, відкривати нове, бути індикатором і орієнтиром у світі знань” [3, с. 9–14].

Спеціальні фахові знання в поєднанні з активною зацікавленістю різними галузями духовного і громадського життя, з одного боку, сприяють всебічному розвитку молодого педагога як людини, а з другого – допомагають ефективніше працювати за спеціальністю, підвищувати якість професійно-педагогічної діяльності.

Важливою вимогою до професійної підготовки майбутніх магістрів є розвиток їх творчих здібностей, несприйняття формалізму. Одним із основних засобів розвитку аналітичного і творчого мислення має стати обов'язкова їх участь у наукових дослідженнях, реальних проектних розробках. Це сприяє розвитку у них творчого підходу до справи, стимулює пошук ефективних засобів і прийомів власної професійної діяльності.

Навчати магістрів педагогічній майстерності викладачі повинні не лише повідомленням тих чи інших теоретичних положень, а й власним прикладом і стилем викладання, зокрема власною педагогічною майстерністю і професійною культурою.

Крім високого теоретичного рівня навчального процесу, неабияку роль відіграє сила прикладу викладача ВНЗ як людини і педагога. Той, хто взяв на себе сміливість піднятися за кафедру закладу, що готує майбутніх педагогів, повинен завжди бути на рівні вимог, які висуваються до викладача вищої школи. Кожне заняття – лекція, семінар, консультація – повинне надовго залишитися в пам'яті майбутнього фахівця, як взірць служіння справі освіти, високої педагогічної майстерності, справжньої професійної педагогічної зрілості, втілення принципів педагогіки співробітництва.

На заняттях з будь – якої навчальної дисципліни у ВНЗ майбутні магістри мають бачити живе, творче застосування як положень педагогічної науки – дидактики, теорії виховання, педагогічної майстерності – так і положень психології при організації навчального процесу. Вони повинні бачити практичне застосування нових дидактичних теорій і концепцій, знахідок у галузі методики. Лекція чи семінар мають навчити не тільки новому, а й тому, як найефективніше організувати пізнавальну діяльність кожного присутнього на занятті.

Аргументованими і слухними є думки Т. Сущенко про те, що основними напрямками адаптації майбутніх педагогів до умов сучасного соціуму, які можуть привести до успіху у формуванні професійної культури та діяльності, є такі:

- забезпечення на кожному занятті духовно-інтелектуальної взаємодії та співтворчості, у результаті якої виникає безліч педагогічних знахідок, ідей;
  - розвиток у педагогів потягу до новизни, нестандартного погляду на педагогічні проблеми;
  - підготовка до переоцінки колишнього професійного досвіду, перегляду усталених педагогічних позицій;
  - спонукання майбутніх фахівців до переосмислення їхніх власних і загальнокультурних запитів; готовність на їх основі до нових пошуків і професійного самовдосконалення;
  - досягнення в педагогічному процесі навчання у ВНЗ особливо якісного стану в стилі, поведінці та взаєминах;
  - цілеспрямоване й активне розкриття та розвиток індивідуального внутрішнього духовного потенціалу майбутнього педагога;
  - залучення майбутніх педагогів до наукового обґрунтування своїх, природно створених поглядів на педагогічну професію [5, с. 23–27].
- Професійно-педагогічна підготовка магістрів у ВНЗ є системою, що об'єднує порівняно самостійні, однак взаємопов'язані і взаємозумовлені системи підготовки: духовно-моральну, спеціально-наукову, психолого-педагогічну та загальнокультурну, в основі якої лежать певні закономірності:
- обумовленість системи загально професійної підготовки потребами соціально-економічного та духовного розвитку суспільства;
  - відповідність змісту, форм і методів підготовки магістрів рівневі розвитку педагогічної науки і практики, характеру й змісту праці педагога;
  - взаємозв'язок цілей, функцій, змісту і методів підготовки магістрів ВНЗ;
  - єдність навчання, виховання і розвитку майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки;
  - залежність якості загально педагогічних знань, умінь і навичок від характеру, змісту, форм і методів організації навчально-пізнавальної, навчально-практичної та самостійно-практичної діяльності майбутніх магістрів початкової освіти;
  - залежність змісту і методів науково-методичної підготовки від індивідуальних особливостей майбутніх фахівців.

Коли говорять, що педагогом треба народитися, то це справді так: для педагогічної роботи потрібно мати покликання! Ерудиція, ділові якості, багатий духовний світ, доброта, вимогливість і принциповість – ось ті чинники, що сприяють ефективній професійній підготовці майбутніх педагогів.

**Висновок.** Таким чином, ВНЗ, що готують педагогічні кадри, покликані давати майбутнім фахівцям ґрунтовну психолого-педагогічну освіту, необхідну методичну підготовку та сформовану професійну культуру. Давно відомо, що педагогічна освіта, лише тоді дієва, коли поєднується з двома якостями людини – допитливим розумом і моральними чеснотами.

На основі проведеного аналізу можна зробити висновок про те, що сучасна професійна підготовка майбутніх магістрів початкової освіти у ВНЗ буде ефективною за таких умов: спрямування навчальної діяльності і практичної підготовки на формування особистісних рис, суттєвих для успішної професійної діяльності та спеціальних професійних якостей майбутніх фахівців; поєднання різних форм організації навчально-виховного процесу та використання активних методів навчання.

Українське суспільство майбутнього – це суспільство відкрите, демократичне, правове, з розвинутою структурою громадського самоуправління; суспільство, що складатиметься з освічених і культурних людей. Освіта має вказувати шляхи до розбудови такого суспільства.

1. Вітвицька С. С. Практикум з педагогіки вищої школи: Навчальний посібник за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури. – К.: Центр навчальної літератури, 2005. – 396 с.

2. Зязюн І. А. Процеси модернізації сучасної педагогічної освіти в Україні / І. А. Зязюн // Професійна освіта: педагогіка і психологія: польсько-український журнал / за ред. Т. Левовацького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Ничкало. – Ченстохова – Київ: АІД, 2006. – VIII. – С. 105–115.

3. Кремень В. Г. Інноваційність і освіта / В. Г. Кремень // Моделі розвитку сучасної української школи: Матеріали науково-практичної конференції. К.: СПБ Богданова А. М., 2007. – С. 9–14.

4. Кремень В. Г. Освіта і система виховання повинні переорієнтуватися на формування у людей інноваційного типу культури // Освіта України. – 2006. – 4 квіт.

5. Сущенко Т. І. Концепція розвитку післядипломної педагогічної освіти / Т. І. Сущенко // Післядипломна освіта в Україні. – 2007 (10). – № 1. – С. 23–27.

*In the article the basic modern training requirements of future masters of elementary education in universities.*

**Key words:** vocational training, higher education, higher pedagogical education, future masters of elementary education.

УДК 378.1112  
ББК 74.58

Яценко Ліана

### ОРГАНІЗАЦІЯ ВОЛОНТЕРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ДВНЗ У РУСЛІ МІЖНАРОДНИХ ГУМАНІТАРНИХ ПРОЕКТІВ

*У статті визначаються шляхи розвитку та реалізації міжнародних гуманітарних проектів у вищих навчальних закладах. Відзначається доцільність запровадження міжнародного співробітництва із залученням студентів різних спеціальностей. Констатується подолання розриву між теорією та практикою, результативне отримання та застосування волонтерського досвіду в професійній діяльності студентів і викладачів педагогічного університету.*

**Ключові слова:** міжнародні проекти, педагогічний ВНЗ, угода про співпрацю, волонтери.

**Постановка проблеми.** В Україні останнім часом активно поширюється волонтерський рух, який обумовлений загостренням соціальних проблем, необхідністю підтримки вразливих верств населення, відсутністю досконалої системи надання соціальних послуг.

Актуальним завданням вдосконалення системи підготовки фахівців в Україні сьогодні є пошук та впровадження нових форм і методів навчання студентів у вишах.

На сьогодні стає незаперечним той факт, що засади формування сучасного навчального закладу залежать від уміння інтернаціоналізувати свою діяльність із врахуванням світових тенденцій, витримувати напружену конкуренцію, створювати широку мережу співробітництва з зовнішніми організаціями, якісно і вчасно реагувати на виникнення нових потреб та ефективно реалізовувати існуючі можливості. Для педагогічного навчального закладу участь студентів у міжнародних волонтерських програмах є необхідною у зв'язку із врахуванням попиту в українському суспільстві на високопрофесійних фахівців, які мали досвід роботи у міжнародній співпраці, навчилися проектувати свою педагогічну діяльність у відповідності зі світовими освітньо-педагогічними критеріями, адаптувати набуті знання та уміння до національних потреб.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Проблеми міжнародної діяльності вищих навчальних закладів та вироблення підходів до формування концепції розвитку міжнародного співробітництва розглядаються у працях В.Г. Кременя, М.Ф. Степка, Я.Я. Болюбаша, О.В. Співаковського. На актуальності питань співробітництва університетів із зарубіжними організаціями, фондами, грантодавцями наголошують О.І. Шнирков, І.О. Мінгазутдінов, С.А. Шмельова, Н.Б. Самойленко, Т.Ю. Подобедова та ін.

Досягнення соціальної роботи у розробці теорії та практики основ волонтерського руху в Україні та за кордоном висвітлювали: А.Й. Капська, Р.Х. Вайнола, І.Д. Зверева, О.В. Безпалько, О.Г. Карпенко, Л.Г. Коваль, Г.М. Лактіонова, С.Г. Попов та ін.

У сучасному освітньому просторі стають помітними й різноманітні шляхи реалізації міжнародної співпраці. Їх вивчення та аналіз є актуальними і дозволяють узагальнити й осмислити наступні кроки до удосконалення такої роботи в педагогічних університетах.

**Виклад основного матеріалу.** У ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет” запроваджено низка дієвих міжнародних проектів, які реалізуються у сфері наукового та освітнього співробітництва, що дозволяє навчальному закладу інтегруватись до світового освітнього простору. Досить продуктивними є такі проекти, які надають можливість широко долучатися студентській молоді різних спеціальностей до волонтерської діяльності. Такий підхід дозволяє констатувати подолання розриву між потенційними можливостями та реальним впровадженням заходів із міжнародного співробітництва, сприяє розвитку теорії та практики, долає вузьку направленість окремих досліджень, виносячи апробацію і впровадження основних результатів за межі університету, долучає громадськість міста, учнівську молодь.

У березні 2010 року підписано угоду про співпрацю між філологічним факультетом, факультетом педагогіки і психології Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди та Переяслав-Хмельницьким відділенням Міжнародної громадської організації “Міжнародний фонд “Взаєморозуміння і толерантність”, що відкрило широкі можливості для розвитку міжнародної співпраці викладачів і студентів цих факультетів, створило передумови для участі в реалізації цілої низки міжнародних гуманітарних проектів. Йдеться, зокрема, про гуманітарні проекти, запроваджені на Переяславській землі Німецьким



федеральним фондом “Пам’ять, відповідальність і майбутнє” та вже згадуваною вище Міжнародною громадською організацією “Міжнародний фонд “Взаєморозуміння і толерантність”. Мета цих проектів полягає у наданні психологічної і соціальної підтримки жертвам нацизму, забезпечення активної участі колишніх в’язнів та примусових працівників у громадському житті регіону, удосконаленню соціальної роботи з літніми людьми та інвалідами, сім’ями з особливими потребами, поширення пошукової роботи. У рамках проекту велика увага надається розвитку волонтерського руху, до активної участі в якому залучаються студенти обох факультетів.

Відомо, що міжнародне співробітництво, яке реалізується у співпраці з університетами, найчастіше здійснюється через проведення наукових конференцій, спільних досліджень, стажування та навчання науково-педагогічних працівників та студентів. Такий підхід є цілком логічним і дає можливість поширювати кращі зразки зарубіжного досвіду. Міжнародний проект дозволяє залучити студентів та науково-педагогічних працівників до діалогу культур з метою формування системних цінностей як усвідомлених сенсів життя. Такі проекти покликані формувати у молоді свою національну ідентичність, але одночасно сприяють усвідомленню наявності спільних соціальних проблем, виробляють шляхи їх подолання із врахуванням суспільно-національних особливостей, генерують ідею про загальнолюдські цінності. Тобто такі програми дозволяють долучитися до тих ціннісних надбань, які знаходяться за межами вузьких національних і соціальних інтересамів.

Під час роботи літніх міжнародних таборів студенти беруть активну участь в проекті “Пам’ять серця”, започаткованому 1 липня 2011 р. Створені волонтерські групи надають людям, які постраждали від націонал-соціалізму, психологічну і соціальну підтримку, спрямовану на покращення життєвого тону літніх людей, їхнього психологічного настрою. До їх основних завдань входить також створення умов для подолання втоми від життєвих проблем, поліпшення психофізичного стану, і тут стає в нагоді досвід отриманої в Німеччині та адаптованої до умов України соціальної роботи. Цінною є збирацька діяльність студентів, якою вони поповнюють фонди матеріалів усної історії, яка базується на спогадах очевидців, осмисленнях ними подій Другої світової війни.

На вирішення завдань проекту “Пам’ять серця” орієнтована діяльність створеного на базі Переяслав-Хмельницького університету клубу, в рамках якого проводяться спеціальні психологічні тренінги, запроваджуються релаксаційні програми, розроблені й керовані висококваліфікованими фахівцями у галузі соціології, геронтології і психології, практичними психологами, які володіють геріатричними знаннями.

Спілкування з живими свідками історії, які є членами цільових груп міжнародних гуманітарних проектів, дало поштовх до активної збирацької та дослідницької діяльності студентів. Йдеться про написання творчих і наукових робіт, що представлялися на різноманітних тематичних конкурсах.

Одним із найважливіших аспектів роботи в рамках реалізації проекту, який фінансується Німецьким федеральним фондом “Пам’ять, відповідальність і майбутнє”, є можливість вивчення досвіду роботи з тими категоріями населення, які потребують соціального захисту. Така можливість надається Олівером Брауном, керівником PIKASZ у м. Магдебурзі. За його сприяння українські делегації відвідують різні типи соціальних центрів для літніх і пристарілих людей, хоспіси. У цьому контексті особливої ваги набуває узагальнення німецького досвіду як одного з факторів підвищення якості освіти, набуття практичного досвіду, удосконалення змістового наповнення при викладанні відповідних дисциплін на обох факультетах.

Шляхи впровадження такого досвіду обговорюються науковцями німецьких університетів та Переяслав-Хмельницького університету на конференціях та семінарах, які відбуваються як у Німеччині, так і в Україні.

Так під час перебування в Магдебурзі (2010 рік) відбулася зустріч з деканом факультету соціальної і медичної психології університету імені Отто-фон-Гуеріке, професором, доктором Йоганном Вольфом та професором, керівником відділу з міжнародних зв’язків цього ж університету Мануелою Шварц, які висловили бажання продовжити обмін досвідом у галузі практичної соціальної допомоги літнім людям та сім’ям, а також подальшої організації міжнародної співпраці в рамках міжнародного проекту з залученням студентів факультету соціальної і медичної психології Магдебургського університету та студентів Переяслав-Хмельницького університету імені Григорія Сковороди.

Українська сторона представила інформацію про особливості підготовки фахівців у Переяслав-Хмельницькому університеті, зокрема соціальних педагогів і психологів, а також щодо організації волонтерсько-пошукового напрямку роботи в межах міжнародного гуманітарного проекту “Підтримка жертв націонал-соціалізму в Переяслав-Хмельницькому”. Доктор Йоганн Вольф надав розроблений ним міні-проект для студентів Магдебургського університету, запропонувавши залучити до його реалізації українських студентів. Основні напрями подальшої двосторонньої співпраці набули відображення в “Моделі міжнародної взаємодії”, де, зокрема, наголошується на необхідності інтенсифікувати відносини у сфері вищої освіти, залучаючи фахівців у галузі соціальної роботи та соціальної педагогіки, молодь, волонтерів розвивати регіональні структури, які вже функціонують у цьому напрямі.

Наукові зустрічі були організовані і в університеті Магдебург-Стендаль (2012), де професором, деканом факультету соціальної педагогіки пані Шварц обговорювалися аспекти впровадження нових підходів до роботи з літніми людьми, зокрема музикотерапії. Була досягнута домовленість про реалізацію проекту “Як місто зробити привітним для пенсіонерів”. Мета проекту – з’ясувати, як живуть сьогодні люди похилого віку в Україні та Німеччині, яку допомогу отримують від державних і недержавних служб, як вони можуть своїми знаннями та досвідом зробити внесок у життя громади.

За словами професора університету Магдебург-Стендаль Юргена Вольфа, який розробив план реалізації проекту, “змістова концепція проекту передбачає порівняння життєвого становища літніх людей, а також структур і послуг, що надаються як державними, так і недержавними службами у Магдебурзі та Переяславі – не визначаючи наперед, що слід оцінювати як краще чи як гірше. Життєві ситуації наших країн досить відмінні: те, що в Україні, певна річ, більше спираються на приватне присадибне господарство та підтримку сім’ї, в Німеччині забезпечується радше благочинними спілками та службами по догляду. Й те, й інше має свої специфічні переваги та недоліки”. Звідси основне завдання проекту полягає в тому, щоб виявити і поширити дієві приклади “привітності” до літніх людей.

У рамках візиту німецьких науковців у Переяслав-Хмельницькому державному педагогічному університеті імені Григорія Сковороди відбувся круглий стіл з питань реалізації запропонованого проекту. Сьогодні ведеться пошукова робота студентів, яка охоплює культурологічний аспект проблеми (пошуки “моментів щастя” в національних літературах), продовжується анкетування літніх людей, а відповідно удосконалюється методика проведення такої роботи.

**Висновок.** Отже, беручи участь у діяльності Переяслав-Хмельницького відділення МГО “МФ “Взаєморозуміння і толерантність” викладачі і студенти Переяслав-Хмельницького університету імені Григорія Сковороди мають можливість

залучатися до участі в міжнародних гуманітарних проектах, пов'язаних з проблемами літніх людей, надання їм відповідної соціальної і психологічної підтримки, із збереженням пам'яті про тих, хто постраждав від націонал-соціалізму. З упевненістю можна стверджувати, що ця співпраця має реальні плоди. За останні кілька років вдалося не лише здійснити різноманітні проекти, а й обмінятися практичним досвідом щодо розв'язання аналогічних проблем з німецькими колегами.

1. Безпалько О. В. Організація соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю у територіальній громаді: теоретико-методологічні основи: монографія / О. В. Безпалько; Інститут проблем виховання НАПН України. – К. : Науковий світ, 2006. – 363 с.

2. Яценко Л. В. Реалізація міжнародних гуманітарних проектів у педагогічному університеті / Н. П. Смірнова, Л. В. Яценко // Рідна школа, 2012. – № 11 (995). – С. 34–37.

*The article is consider about the international humanitarian projects development and their realization in higher education. The question of international collaboration involving students of different specialties is discussed. Declares the overcoming of the gap between theory and practice, the effective receiving and using of volunteer experience in the students and teachers professional activities in pedagogical universities.*

**Key words:** *international projects, pedagogical universities, cooperation agreement, volunteers.*

## ТЕОРІЯ ВИХОВАННЯ

УДК 372.4

ББК 74.66

Будник Олена

### СОЦІОКУЛЬТУРНЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВ ЯК СКЛАДОВА СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

*У статті обґрунтовано сутність соціокультурного виховання як засобу цілеспрямованого управління соціалізацією учнів у руслі підготовки вчителя початкової школи до соціально-педагогічної діяльності.*

**Ключові слова:** *соціально-педагогічна діяльність, підготовка майбутнього вчителя, соціокультурне виховання молодших школярів, соціально-виховний процес.*

**Постановка проблеми.** В сучасних умовах реформування освіти істотно розширилися професійні функції вчителя як суб'єкта соціально-педагогічної діяльності, предметом якої є соціокультурне виховання учнів на засадах інноваційного оновлення та гуманістичної парадигми. Тому важливим завданням професійної освіти вважаємо визначення стратегій соціокультурного формування особистості учня в контексті соціально-педагогічної діяльності вчителя початкових класів і векторності його спрямування – не від суспільства до особистості, а від особистості – до суспільства.

**Аналіз останніх досліджень.** Проблемі національних пріоритетів в освіті присвячено наукові праці І. Беха, Г. Васяновича, І. Зязюна, В. Кременя, Г. Пустовіта, О. Сухомлинської, Р. Скульського, Г. Філіпчука; окремі аспекти формування етнокультурної компетентності студентської молоді досліджують О. Гуренко, М. Євтух, В. Кириченко, Л. Коваль та інші вчені; фундаментальні проблеми змісту соціально-педагогічної діяльності, професійної підготовки соціальних педагогів, соціалізації учнівської та студентської молоді – В. Бочарова, О. Безпалько, А. Капська, А. Мудрик, С. Савченко, М. Сакурова, С. Харченко та інші. Різні аспекти професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи відображено в докторських дисертаціях таких учених, як: Н. Бібік, І. Бужина, Н. Глузман, О. Комар, С. Литвиненко, Е. Ляска, С. Мартиненко, О. Матвієнко, О. Отич, І. Пальшкова, О. Савченко, Л. Хомич та ін. Однак проблему професійної підготовки майбутнього фахівця до соціокультурного виховання молодших учнів як складової його соціально-педагогічної діяльності вважаємо висвітленим недостатньо.

**Мета статті** – обґрунтувати сутність соціокультурного виховання як дієвого засобу цілеспрямованого управління соціалізацією учнів у руслі підготовки вчителя початкової школи до соціально-педагогічної діяльності.

**Виклад результатів дослідження.** Соціокультурне виховання зростаючої особистості учня в контексті соціалізації розглядаємо як предмет соціально-педагогічної діяльності вчителя у педагогічно організованому мікросередовищі початкової школи.

Виховний потенціал мікросередовища становить цілісний соціально-педагогічний комплекс на основі інтегрування основних компонентів соціокультурного виховання (мета, суб'єкти та об'єкти виховання, соціально-педагогічна взаємодія, зміст виховання, засоби педагогічної комунікації, методи управління, освоєння соціального середовища та ін.). Тому в контексті соціально-педагогічної системи виокремлюємо концептуальну спрямованість її мікросередовища, що передбачає цілеспрямований, послідовний і систематичний виховувальний вплив на зростаючу особистість.

Відповідно соціально-педагогічна діяльність у початковій школі, яка включає й управління соціалізацією учня, оволодіння ним соціокультурним досвідом, суспільно й особистісно значущими цінностями, – підсистема цілісної соціально-педагогічної системи середовища.

Найдієвішими засобами виховання людини споконвіку була її суспільно корисна творча праця (діяльність) і спілкування. У процесі навчання учня залучають до пізнавальної або прикладної діяльності. З іншого боку, його навчальна діяльність – це інформаційний процес, отже, процес спілкування (з однокласниками, вчителями, авторами підручників чи інших джерел інформації). Зазвичай у педагогічному процесі навчально-пізнавальна діяльність і спілкування органічно поєднані між собою.

Традиційно у навчальному процесі початкової школи увага вчителів акцентується на дидактичній (освітній) його функції, навчально-пізнавальній діяльності учнів на уроках, тоді як процес виховання, як правило, пов'язують із спеціально організованою роботою у позаурочний час. Відтак, “поділ” педагогічного процесу на навчальний і виховний є цілком умовним, якщо врахувати загально визнаний принцип органічного взаємозв'язку між навчанням і вихованням, у відповідності з яким “не існує навчання без виховання, так само не існує виховання без навчання”. Щоправда, виховання через навчання може мати неприємне “векторне спрямування”, тобто слугувати засобом плекання таких соціальних якостей, котрі не відповідають загально визнаному виховному ідеалу та сформованим на його основі педагогічним цілям і завданням (приміром, негативне ставлення до навчально-трудова діяльності, асоціальні вчинки у взаєминах з однокласниками тощо). Виховання врешті-решт має метою формування в людини норм поведінки, яка відповідає прийнятним у суспільстві моральним принципам і правилам. Однак така поведінка може бути внутрішньо вмотивованою і свідомою лише тоді, коли особа володіє системою наукових понять, на яких ґрунтуються її дії. А ці знання – результат цілеспрямованого навчання. Отже, виховання як процес опанування духовно-моральними цінностями не може бути повноцінно реалізоване поза навчанням.

Таким чином, маємо всі підстави для висновку про те, що цілеспрямовану професійну підготовку майбутніх учителів до оволодіння учнями соціокультурним досвідом, з одного боку, здійснюють через процес навчання, а з іншого, – через позанавчальну виховну роботу. При цьому навчання слугує не лише засобом засвоєння духовно-моральних, естетичних, природничо-математичних, економічних, екологічних, техніко-технологічних та інших знань і практичних умінь, а й формування низки соціальних цінностей (почуттів, мотивів, установок тощо). Отож, у вищому педагогічному навчальному закладі варто акцентувати, що організація повноцінного соціокультурного виховання школярів потребує органічного поєднання та ефективного використання, з одного боку, виховних можливостей навчального процесу, а з іншого, – педагогічного потенціалу позаурочної виховної роботи.

На єдності навчальної і виховної мети у соціальному становленні особистості наголошував В. Сухомлинський. На думку вченого, завдання професійної діяльності педагога в тому, щоб знання, які здобувають учні, сприяли їхньому громадському зростанню, визначали ідейну позицію, тобто перетворювались у переконання, що мотивують до практичної діяльності. “Знання стають переконаннями тоді, коли вихованець готовий активно діяти відповідно до тих істин, у справедливості яких він не сумнівається, а діяльність стає для нього потребою” [15, с. 102–103].

В якості соціальної установки П. Ігнатенко розглядає громадянськість, що містить три складові: знання, переживання та вчинки, співвідношення між якими відображає у вигляді “лійки”, де найширша частина – це різнобічні знання, далі – переживання (але далеко не вся інформація переживається), і найвужчу частину “лійки”

становлять вчинки, поведінка, практичні дії [11, с. 24]. Учений, як і В. Сухомлинський, вважав, що будь-які знання соціального змісту не стануть особистісним надбанням, якщо вони не набудуть певного емоційного забарвлення, не стануть переконаннями людини. Як кажуть у народі, “нічого не прийде до розуму людини, якщо воно не перейшло через її серце”.

Переконання складають основу світоглядної позиції майбутнього вчителя. У цьому ж одностайні польські вчені, приміром Я. Ухила-Зроскі (J. Uchyla-Zroski) наголошує на оволодінні студентами духовними цінностями, входженням їх у соціокультуру, що здійснюється за інтегральною схемою: пізнання → переживання → діяльність [16, с. 30].

У професійній підготовці майбутнього вчителя доцільно акцентувати, що соціокультурне виховання особистості здійснюється поетапно, шляхом засвоєння знань відповідного змісту, формування стійких переконань, емоційного ставлення, етичної відповідальності та досвіду соціально ціннісної поведінки й діяльності. Переконання, що інтегруються з свободою та відповідальністю, слугують засобом вдосконалення професійної компетентності фахівця, а значить, і суспільства в цілому.

Задля формування в студентів стійких переконань, важливо залучати їх до самостійного пошуку наукового знання, до професійної рефлексії, приміром, на основі з'ясування в соціально-гуманітарній літературі змісту понять “соціальне виховання” та “суспільне виховання”, що часто вживають як синоніми.

Так, І. Підласий зауважує, що під суспільним (соціальним) вихованням розуміють виховання, що здійснюється в системі “людина-людина”, тобто через безпосередні людські відносини, а також через суспільні інституції (благочинні фонди, асоціації, громадські організації тощо). Відтак, автор виступає проти зведення суспільного виховання виключно до благодійної діяльності, надання педагогічної підтримки дітям “групи ризику” чи соціальної допомоги різним верствам населення, оскільки суспільне виховання передбачає передусім формування важливих якостей особистості (громадянськість, патріотизм, соціальна активність, відповідальність і под.), тобто тих, які ні школа, ні сім'я відокремлено сформувати не можуть [13, с. 190–191].

Очевидно, суспільне виховання спрямоване передусім на забезпечення гармонізації виховних впливів суспільства та особистості, створення так званого “балансу” між відповідальністю суспільства перед особистістю і особистістю перед суспільством у формуванні громадянина певної держави. Соціальне виховання сьогодні набуло поширення у зв'язку із становленням соціальної педагогіки як самостійної галузі педагогічного знання і має метою педагогізацію соціального середовища та виявлення виховного потенціалу суспільства в розвитку особистісно значущих цінностей людини.

Процес соціального виховання зростаючої особистості “в умовах різних рівнів соціального середовища” сучасні вчені (А. Капська, О. Безпалько, Р. Вайнола та ін.) вважають предметом соціальної педагогіки [1, с. 5]. Зазвичай соціальне виховання трактують як “процес забезпечення в суспільстві умов та заходів, спрямованих на оволодіння і засвоєння підростаючим поколінням загальнолюдських і спеціальних знань, соціального досвіду з метою формування в нього соціально-позитивних ціннісних орієнтацій” [5, с. 29].

Виховання, зазначає А. Бойко, – вічна і постійна категорія педагогічної науки, “особистісно-соціальне явище і суспільно-культурний феномен” у відповідь сучасним ученим, котрі заперечують виховання як відносно самостійний вид педагогічної діяльності, декларування “вільного від виховання суб'єкта під маскою боротьби з авторитаризмом” [7, с. 52–53]. Учена схиляється до розуміння виховання в його найширшому розумінні, яке забезпечує і соціалізацію, й особистісно орієнтовану діяльність з формування та розвитку особистості. “Виховання відбувається на основі



поєднання передусім антропоцентричного і соціоцентричного підходів, актуалізації механізмів особистісного і соціального саморозвитку в межах відносно самостійних, але пов'язаних між собою онтологічних, гносеологічних, аксіологічних і практиологічних систем“ [7, с. 57].

Вітчизняні соціологи вважають, що вихованню як соціальному феномену притаманна сукупність форм соціального: соціальне явище, взаємодія, організація, інститут і соціальний процес. Як соціальна система виховання містить такі елементи: об'єкти та суб'єкти, соціальні інститути, культура й “окультурене” природне середовище, напрями. Системними функціями виховання виокремлено такі: культурологічна, соціалізаційна, адаптаційна, ціннісноутворювальна, нормативна, інтегративна і соціального контролю [14, с. 49]. Акцентування на підготовці майбутнього вчителя початкових класів до реалізації культурологічної функції виховання як складової соціально-педагогічної діяльності не випадкове, оскільки передбачає глибинне пізнання культурних детермінант соціуму на основі підпорядкування духовно-моральним законам людського буття, усвідомлення необхідності підвищення соціально-особистісного рівня культури.

Виховання – це “залучення людини до всіх досягнень людської культури у такий спосіб, щоб вона жила в контексті загальнолюдської культури” (І. Зязюн), відтак, академік наголошує на проблемі формування ціннісної свідомості особистості, “яка не є, і ніколи не була продуктом соціального середовища” [10, с. 15]. Тому в процесі соціокультурного виховання пріоритетним визначаємо формування ціннісних орієнтацій школяра у процесі взаємодії з соціумом, у результаті чого об'єкти пізнання набувають для суб'єкта особистісного смислу, отже, і суспільної значущості в цілому.

У цьому сенсі виокремлюють якісні стани соціального виховання (І. Липський), що представлено на рис. 1 [12, с. 90–91].

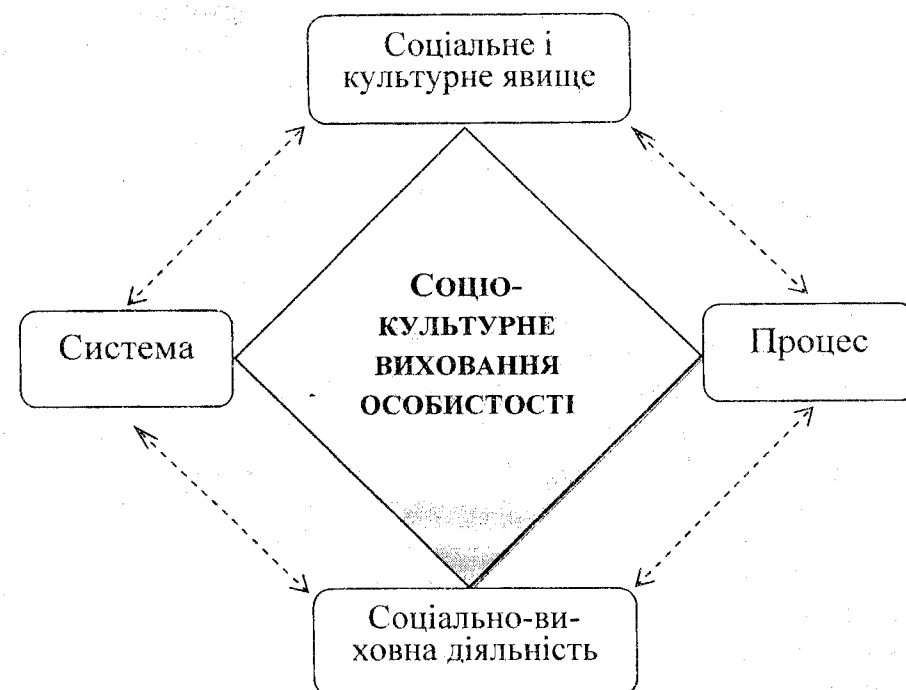


Рис. 1. Сукупність якісних станів соціокультурного виховання.

Виходячи з розуміння мікросередовища як складної динамічної відкритої соціально-педагогічної системи, що самоорганізується, професійну готовність майбутнього вчителя до управління соціокультурним вихованням розглядаємо на основі визначеної послідовності відповідних дій. Згідно теорії соціального управління (В. Афанасьєв, М. Лапін, Ю. Тихоміров та інші), виховання в мікросоціумі трактується як організація та реалізація оптимальних цілеспрямованих виховних впливів на параметри середовища як динамічної системи [3]. Тому управління соціокультурним вихованням учнів у складних динамічних системах (зокрема початковій школі) відбувається як сукупність лінійних і нелінійних причинно-наслідкових залежностей на основі зворотного зв'язку. Саме зворотний зв'язок у соціально-педагогічній діяльності, зокрема в аспекті виховної взаємодії педагога та школярів, забезпечує самоуправління соціально-педагогічної системи наявного мікросередовища.

У висвітленні сутності соціокультурного виховання орієнтуємося на цілі соціального виховання з урахуванням культурних досягнень конкретного народу. Адже опанування дитиною моральними цінностями, “входження в соціальне життя відбувається в контексті тієї культури, яка оточувала дитину з часу її народження” [10, с. 18]. Процес і результати цього виховання детерміновані можливостями наявного соціального мікросередовища, в якому відбувається становлення індивіда як людини й громадянина. Рівень його культури значною мірою залежить від умінь бачити, відчувати й усвідомлювати прекрасне у мистецтві, зокрема народному. Необхідна умова виховання – формування особистісного художньо-естетичного досвіду, основними складниками якого, на думку І. Зязюна, є потреби, емоції, почуття, смаки, погляди, ідеали. “Естетичний досвід через свої складові – спеціалізовані емоції і почуття, що обов'язково зумовлюють вольову діяльність, регулює людську поведінку, спрямовує дії людини на предмет, здатний задовольнити людську потребу” [9, с. 75].

Вважаємо, що професійна підготовка вчителя в педагогічному навчальному закладі на засадах гуманності, співробітництва і співтворчості з використанням мистецтва слугуватиме забезпеченню суб'єктної позиції студентів у виховному процесі, стимулюванню їх до самовиховання, розвитку креативного мислення, комунікативної культури й компетентності. У контексті підготовки студентів до налагодження соціальної взаємодії з учнями, надання морально-психологічної підтримки особі чи соціальній групі, що її потребують, формування соціокультурних цінностей для успішної соціалізації в суспільстві, першочергове місце в соціально-педагогічному процесі відводимо емоційному чиннику.

Нам імпронус думка Ш. Амонашвілі, який глибоко переконаний: неможливо здійснювати справжнє виховання без дитячих витівок. Він вважає, що займатись з учнями, котрі імітують поведінку досвічених дорослих, зовсім нецікаво: “Я спершу підбурив би таких дітей до витівок, до невгамовності, а потім би приступив до пошуків методів виховання”. Автор книги “Здоровствуйте, дети!” стверджує, що більшість педагогів схильні бачити в дитячих пустощах злочин, аморальність. Педагог акцентує, що пустуни, витівники – це, передусім, життєрадісні, кмітливі, дотепні, комунікабельні діти, з розвиненим почуттям гумору, котрі помічають смішне в найбільш серйозному, дарують хороший настрій і сміх не тільки собі, а й оточуючим. Саме такі учні є об'єктом педагогічної науки, їх можна карати, але потрібно заохочувати. Однак дорослих мають насторожувати грубі дитячі пустощі, коли вони переростають у хуліганство чи агресивність [2, с. 25–27].

Отже, важливим аспектом професійно-педагогічної підготовки вважаємо вивчення студентами технологій емоційного стимулювання соціально позитивної поведінки та діяльності учнів. Емоційно-ціннісний аспект соціокультурного виховання передбачає вироблення соціально-позитивного ставлення особистості до норм

соціальної культури, позитивних емоцій і почуттів; створення сприятливого морально-психологічного клімату в соціумі; зміцнення стресостійкості; розвитку творчих здібностей тощо.

Процес поступового привласнення соціально-культурних надбань суспільства шляхом інтегрування в нове середовище здійснюється на основі пізнання соціальної дійсності, відтворення духовних і матеріальних цінностей, наслідування нормативної поведінки цього середовища, прагнення до виконання соціальних ролей і засвоєння особистістю позитивних мотивацій. Соціокультурний виховний вплив на майбутніх фахівців у вищому педагогічному навчальному закладі вважаємо дієвим засобом цілеспрямованої підготовки до управління соціалізацією учнів в умовах шкільного навчання.

Безперечною умовою формування та розвитку особистості є діяльність, в якій найбільшою мірою актуалізуються ті чи інші набуті якості. Саме в процесі соціально-педагогічної діяльності майбутнього вчителя як відкритої соціальної системи здійснюється *соціокультурне виховання*, під яким розуміємо процес і результат цілеспрямованого впливу на особистість з метою опанування нею знаннями загальнолюдської та національної культури, соціальними цінностями й позитивно значущими якостями. Відповідно виховання допомагає студентові осмислити свою приналежність до суспільності, відповідної традиції та культури, соціалізуватись та особистісно реалізуватись.

Успішне здійснення соціально-педагогічної діяльності також можливе лише на основі чітко обґрунтованих закономірностей. На необхідності виявлення та чіткої диференціації педагогічних законів і закономірностей досліджуваного явища наголошував академік С. Гончаренко, вказуючи на їхні гносеологічні відмінності: будь-яке явище в процесі цілісного, обов'язкового та об'єктивного пізнання залежить від стану функціонування його складових та певних умов (дидактичних, психологічних, соціальних та інших). Саме наявність цієї залежності виступає як закономірність [8, с. 19]. Відтак, найважливішими рисами закону є необхідність, всезагальність, повторюваність та інваріантність. На основі цього в педагогічній науці С. Гончаренко пропонує низку законів, основним з яких є закон обов'язкового привласнення підростаючим поколінням соціального досвіду старших поколінь як необхідної умови входження в громадське життя, здійснення наступності між поколіннями, життєзабезпечення суспільства, окремого індивіда й розвитку сутнісних сил кожної особистості [Там само, с. 14]. З оперттям на цей закон обмежимося виявленням закономірностей соціально-педагогічної діяльності вчителя.

За Ю. Бабанським, *закономірності в суспільних явищах* – це об'єктивно існуючий, необхідний, істотний, повторюваний зв'язок явищ і процесів, що характеризує їхній розвиток. Закономірність виражає певний порядок причинного, необхідного стійкого зв'язку між явищами і властивостями об'єктивного світу, за яких зміни одних явищ зумовлюють зміни інших [4, с. 264]. *Закономірності виховання* – це “науковий конструкт, який в узагальненій формі утримує доцільний спосіб дії педагога стосовно виховання як учасника суб'єкт-суб'єктної взаємодії” [6, с. 303].

У сучасній педагогічній науці не існує єдиного підходу щодо визначення закономірностей соціально-педагогічної діяльності вчителя. Зазвичай ці закономірності стосуються процесів виховання чи навчання, професійної діяльності соціального педагога чи працівника соціальної служби. Адже динаміка соціально-педагогічних явищ у суспільстві зумовлює виникнення нових закономірностей, від яких залежить ефективність відповідної діяльності.

З огляду на сучасні дослідження (І. Бех, С. Гончаренко, А. Капська, О. Карпенко, І. Підласий, М. Фіцула, А. Кузьмінський, В. Омеляненко та ін.) нами виокремлено такі

*закономірності соціокультурного виховання* в руслі соціально-педагогічної діяльності (СПД) вчителя початкової школи: результати СПД як цілісної системи детерміновані потребами розвитку суспільних виробничих сил та реальними можливостями вихованців до оволодіння соціокультурним досвідом, ідеологічною надбудовою, соціокультурними цінностями і морально-естетичними нормами поведінки; залежність мети, змісту, методів, засобів і форм СПД від навчально-виховних ситуацій та умов її здійснення; гуманістична й культурологічна спрямованість соціально-педагогічного процесу в мікросередовищі школи; цілісність і системність соціально-виховних впливів вчителя в аспекті профілактики негативних учинків учнів; забезпечення оптимальної організації соціально-виховного процесу задля досягнення максимально можливих за даних умов результатів; обумовленість результативності СПД рівнем професійної майстерності вчителя; необхідність координації соціально-виховних впливів школи, сім'ї та громадськості.

**Висновки.** Соціокультурне виховання молодшого школяра розглядаємо як необхідний механізм міжпоколінської трансмісії соціального досвіду, процес формування й розвитку зростаючої особистості під впливом об'єктивних і суб'єктивних чинників, визначальне значення в якому належить соціальності. Безперечною умовою формування й розвитку особистості є відповідна діяльність, в якій найбільшою мірою актуалізуються ті чи інші набуті якості. Саме в процесі соціально-педагогічної діяльності як відкритої соціальної системи здійснюється соціокультурне виховання, під яким розуміємо процес і результат цілеспрямованого впливу на особистість з метою опанування нею знаннями загальнолюдської та національної культури, соціальними цінностями й позитивно значущими якостями. Сучасні стратегії професійної освіти на передній план ставлять істотно нові вимоги до процесу й результатів соціального становлення зростаючої особистості: традиційна педагогічна парадигма орієнтує навчально-виховний процес початкової школи на спеціально створені моделі соціально-виховного впливу на учнів, а популяризація та розвиток гуманістично-антропологічної парадигми головним пріоритетом визнає особистість у всій її цілісності й неповторності.

**Перспективу подальших досліджень** убачаємо в обґрунтуванні й розробленні теоретико-методичного й організаційного супроводу професійної підготовки майбутніх фахівців до використання сучасних виховних технологій у моделюванні соціокультурного середовища навчальних закладів різних типів.

1. Актуальні проблеми соціально-педагогічної роботи : модульний курс дистанційного навчання / А. Й. Капська, О. В. Безпалько, Р. Х. Вайнола; заг. ред. А. Й. Капської. – К., 2002. – 164 с.
2. Амонашвили Ш. А. Здравствуйте, дети! : посіб. для учителя / Ш. А. Амонашвили. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 1988. – 208 с.
3. Афанасьев В. Г. Человек в управлении обществом / В. Г. Афанасьев. – М. : Политиздат, 1977. – 382 с.
4. Бабанский Ю. К. Закономерности, принципы и способы оптимизации педагогического процесса // Избранные педагогические труды / сост. М. Ю. Бабанский. – М. : Педагогика, 1989. – С. 262–272.
5. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка : схеми, таблиці, коментарі : навчальний посібник [для студ. вищ. навч. закл.] / О. В. Безпалько. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 208 с.
6. Бех І. Д. Закономірності виховання / І. Д. Бех // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 303–305.
7. Бойко А. М. Методологія, теорія, практика виховання – єдина система / А. М. Бойко // Педагогічна в психологічна науки в Україні : зб. наук. праць до 15-річчя АПН України у 5 томах. Т. 1. Теорія та історія педагогіки. – К. : Педагогічна думка, 2007. – С. 51–67.
8. Гончаренко С. У. Педагогічні закони і закономірності / С. У. Гончаренко // Педагогічна і психологічна науки в Україні : зб. наук. праць : в 5 т. – Т. 3 : Загальна середня освіта. / С. У. Гончаренко. – К. : Педагогічна думка, 2012. – С. 11–20.
9. Зязюн І. А. Естетичний досвід особи. Формування і сфери вияву / І. А. Зязюн. – К. : Вища школа, 1976. – 172 с.

10. Зязюн І. А. Естетичні регулятиви педагогічної майстерності / І. А. Зязюн. // Естетичне виховання дітей та молоді : теорія, практика, перспективи розвитку : зб. наук. праць / за ред. О. А. Дубасенюк, Н. Г. Сидорчук. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – С. 14–22.

11. Ігнатенко П. Р. та ін. Виховання громадянина: психолого-педагогічний і народознавчий аспекти : навчально-методичний посібник / П. Р. Ігнатенко, В. Л. Поплужний, Н. І. Косарєва, Л. В. Крицька. – К. : ІЗМН, 1997. – 252 с.

12. Липський І. А. Соціальне виховання / І. А. Липський // Енциклопедія для фахівців соціальної сфери. – 2-е видання / за заг. ред. проф. І. Д. Звереві. – Київ, Сімферополь : Універсум, 2013. – С. 89–93.

13. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс : учебник для студ. пед. вузов : в 2 кн. / И. П. Подласый. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – Кн. 2 : Процесс воспитания. – 256 с.

14. Соціологія : словник термінів і понять. – К. : Кондор, 2006. – 372 с.

15. Сухомлинський В. О. Формування комуністичних переконань молодого покоління / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5-ти т. Т. 2. – К. : Радянська школа, 1976. – С. 7–147.

16. Uchyła-Zroski J. Aksjologiczne konteksty edukacyjnej wspólnoty kształtowane przez muzykę w szkole wyższej / Jadwiga Uchyła-Zroski // Edukacja nauczycieli wobec przemian szkoły / pod redakcją Eugenii Iwony Laski. – Rzeszów : Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2007. – S. 29–44.

*The article grounds the essence of aim-oriented management of pupils' socialization in terms of preparation of primary school future teacher to social and pedagogical activity.*

**Key words:** *social and pedagogical activity, future teacher training, sociocultural education of pupils, educational process.*

УДК УДК 371.134:378

ББК 74.04. К64

Дідух Ірина

### НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ПЛАСТОВОГО ЮНАЦТВА

*У статті йдеться про національно-патріотичне та громадянське виховання дітей і юнацтва у “Пласті”, наріжною основою якого були історичні та етнокультурні традиції українського народу, краєзнавча робота (збирання фольклорно-етнографічних матеріалів, лікарських рослин, підготовка хронік та описів населених пунктів, пам'яток природи і культури тощо), написання історії “Пласту” тощо.*

**Ключові слова:** *“Пласт”, національно-патріотичне виховання, історичні традиції, краєзнавча робота.*

**Актуальність теми.** За умов розбудови громадянського суспільства в Україні, з одного боку, та зростання різного роду антисоціальних явищ у молодіжному середовищі, з іншого, зростає значення самодіяльних дитячих і підліткових об'єднань як важливих осередків національного виховання особистості. На посилення їхньої ролі у формуванні молодішої генерації українців спрямовують законодавчі акти та концептуальні освітньо-педагогічні програми, зокрема закони України “Про молодіжні та дитячі громадські організації”, “Про позашкільну освіту”, “Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні” та ін.

Українська скаутська організація “Пласт”, що виникла на західноукраїнських землях у 1911-1912 рр., а за міжвоєнного періоду розбудувала свою організаційну структуру та виробила власну ідеологію і дієву систему виховання, має вагомий здобуток на ниві національного виховання дітей і юнацтва: її вихованці брали активну участь у національно-визвольних змаганнях 1914-1921 та 1939-1946 рр., довівши ефективність скаутської системи виховання та відданість високим національним ідеалам. Упродовж сторіччя “Пласт” удосконалював ідейно-організаційні засади та методи і форми

виховної роботи. Нагромаджений таким чином унікальний досвід формування всебічно розвиненої особистості залишається актуальним за сучасних умов розбудови громадянського суспільства.

**Аналіз останніх публікацій.** Розвиток дитячих і молодіжних організацій та рухів в Україні як багатоаспектного соціального феномену досліджувався українськими і зарубіжними вченими з різних галузей знань – педагогами, психологами, істориками, правознавцями, соціологами, культурологами та ін. (В. Андрущенко, І. Бех, М. Головенько, О. Карпенко, Л. Коваль, А. Кремень, О. Сухомлинська, О. Яремченко та ін.). Розроблено психолого-педагогічні засади діяльності різновікових молодіжних організацій як фактора соціалізації дитини та як суб'єкта й об'єкта педагогічної діяльності (С. Анохін, М. Баяновська, Т. Гончарова, А. Гулевська-Черниш, С. Захаров, Т. Зюзіна, С. Карпенчук, Б. Ковбас, В. Костів, В. Кудінов, Н. Лисенко, Р. Литвак, Н. Сас, А. Тимофєєва та ін.). Підготовлено змістовні навчально- і науково-методичні посібники (Л. Мазуренко, О. Лісовець та ін.), довідникова література про минуле та сучасну діяльність дитячих об'єднань.

Нагромаджено чималий арсенал наукової літератури про ідейно-організаційне становлення “Пласту” як складника національного руху на західноукраїнських землях першої третини ХХ ст. (І. Андрухів, Ю. Візитів, О. Вахнянин, С. Левицький, В. Леник, А. Окаринський, М. Пантюк, Б. Савчук, Б. Трофим'як та ін.). Надбаня М. Барни, Г. Білавич, Т. Завгородньої, І. Курляк, З. Нагачевської, Б. Ступарика, М. Чепіль та інших учених окреслюють передумови й освітньо-педагогічну ситуацію, що визначали характер розвитку “Пласту” в зазначений період у Галичині.

Однак досі немає спеціального комплексного дослідження виховної діяльності національного скаутського руху в Україні в першій третині ХХ ст.

**Мета** статті - проаналізувати зміст національно-патріотичного виховання “Пласту” на початку ХХ ст.

**Виклад основного матеріалу.** Вихідними, наріжними засадами і засобами виховання в “Пласті” виступали традиції українського народу. Для аналізу цієї проблеми умовно поділяємо їх на “історичні”, що були пов'язані з його героїчним минулим і слугували основою для національно-патріотичного та громадянського виховання, “народно-звичаєві”, які, окрім того, сприяли формуванню етнокультурних знань та етнопатриотичної самоідентифікації. Для реалізації цих завдань використовувався широкий арсенал методів і форм виховання.

У цьому складнику найвиразніше проявилися національна трансформація та глибока “українізація” інтернаціонального за сутністю світового скаутингу. Ідеологи “Пласту” розробляли окремі теоретико-педагогічні аспекти цього питання, але воно не набуло комплексного завершеного вигляду. Повсякчас проводилася ідея, згідною з якою він розглядався як “своєрідно-український” феномен, що мав відродити кращі цінності та звичаї народу, щоб прищепити їх пластунам – новітнім лицарям української нації. Таким чином його героїчне минуле та традиції, звичаї, обряди розглядалися як джерело і “канва”, що наскрізь пронизують і окреслюють систему виховання в “Пласті”, усю життєдіяльність його членів.

У душі домінуючої в українській суспільній думці державницької традиції у вихованні пластової молоді використовувалися всі історичні періоди, події, персоналії, пов'язані з боротьбою українського народу за його волю і незалежність. Першочергового значення надавали добі Київської Русі, Козаччині. Традиція Запорізької Січі слугувала виховним орієнтиром в організації багатьох аспектів життєдіяльності “Пласту”. При цьому брали за приклад і наслідували як зовнішні атрибути, так і вдачу, психіку, ментальність козацтва. Оригінальну пов'язану з цим “парадигму” окреслив Я. Падох, який вважав, що запорожці можуть стати “великою



поміччю” в “переробленні нашої психіки східного раба” на “психіку вільнолюбного європейця чи англо-американця”. Наголошувалося, що пластуни мають успадковувати найкращі риси їхньої вдачі: “ненависть до праці раба”, віру в перемогу, вмінням радіти кожній хвилині вільного життя [5].

Члени “Пласту” були не лише як “пасивні об’єкти”, але й як “активні суб’єкти” пізнання, вивчення і літописання історичної минувшини загалом та своєї організації зокрема. Така дослідницька праця здійснювалася на трьох рівнях (напрямах):

- 1) вивчення історії України;
- 2) проведення краєзнавчої роботи;
- 3) написання історії “Пласту”.

Серед обов’язкових форм історичного пізнання стало вивчення життєдіяльності діячів (патронів), чий імена носили пластові курені. А складання третьої “проби” в УПУ зобов’язувало виконання такої вимоги: “вміти [знати] добре історію України аж до найновіших часів” [4, с. 89]. Її зміст визначали спеціальні програми, які передбачали оволодіння знаннями про знакові події і постаті національної історії, що уособлювали боротьбу за волю і незалежність народу. Це змушувало виховників опанувати педагогічними навичками, необхідними для власної самопідготовки та “донесення уявлень про минуле” до новаків і юнаків під час тематичних гутірок, “відчитів”, а також для їхнього спрямування на самостійне вивчення історії. Як приклад такої роботи відзначмо доповідь про Симона Петлюру, прочитану на сходинах львівського гуртка “Тернина”. Вона викликала дискусію відносно ролі цієї особи в історії України та Галичини, засвідчивши обізнаність молоді у складних історичних перипетіях та її вболівання за долю свого народу [14, арк. 1-3].

Із цією метою активно використовувався метод ігор, що забезпечував як первинне засвоєння матеріалу, так визначення рівня “історичної компетентності” через різного роду вікторини, конкурси, ребуси. Матеріали часопису “Молоде життя” та інша література дають підстави стверджувати, що саме в УПУ у 1920-х роках почав формуватися ефективний ігровий комплекс з вивчення минулого України під час сходин, екскурсій та інших форм виховної роботи. Таким чином засвоєння матеріалу через ігри відбувалося “природніше”, глибше, аніж його пасивне сприйняття в процесі “змістовного переповідання”, бо дитина, підліток ставали ніби “співучасниками” історичних подій та починали на чуттєво-емоційному рівні співпереживати їхній перебіг [9, с. 5–6, 9]. Згодом відомий пластовий діяч Т. Самотулка розвинув і пристосував цей досвід до вивчення історії України в умовах еміграції. Упорядкований ним двотомник з історії України в іграх “Захисники Рідного Вогнища” та “Отрок” [8; 9] знайшов широке використання у вихованні сучасної української молоді.

Згідно з рекомендаціями Верховної Пластової Команди (ВПК), із середини 1920-х роках у юнацьких частинах поширили роботу з ведення історичних “хронік” і “літописів”; календарів “важливих історичних подій”; виготовляли тематичні стенди, присвячені знаковим подіям героїчного минулого; улаштували гутірки, “відчити” та зустрічі з учасниками визвольних змагань. Корисними та ефективними виявилися конкурси творів на історичну тематику, які організували на рівні куренів, кошів та всього Українського Пластового Уладу (УПУ). До прикладу, аналіз творів про роль жінки в історії [10] дозволяє говорити про досить глибокі знання з української історії юначок дівочих куренів “Пласту”. Представляючи свій ідеал в образах княгині Ольги, героїнь визвольних змагань 1914-1919 рр., інших знакових постатей минулого, вони засвідчували готовність до їхнього наслідування, наголошуючи на слабкому використанні потенціалу жіноцтва в сучасному національному русі.

Другим важливим напрямом національно-патріотичного виховання стала краєзнавчо-етнографічна робота, яка не обмежувалася згадуваною працею під час

прогулянок. У ній найповніше відобразився “історичний” та “народно-звичасвий” складники виховання на традиціях минулого. Відбувалося ідейно-теоретичне осмислення її виховного потенціалу. Цю справу популяризували часописи “Молоде життя”, “Український Пласт”, “Пластун”, які публікували численні теоретико-методичні статті, присвячені проведенню краєзнавчої роботи. Доводячи важливість пізнання “рідного краю”, автори публікацій закликали вивчати, зберігати місцеві обряди і звичаї, що найповніше відображають самобутність народу. Під час канікул учні-пластуни збирали етнографічні матеріали, керуючись спеціальними анкетами і методичними рекомендаціями [11, арк. 1–2, 25–27].

Краєзнавча робота в “Пласті” проводилася у різних формах і напрямах, мала не лише пізнавально-виховне, а й наукове значення. Пластуни збирали етнографічні матеріали, фольклор, старожитності; на основі нагромаджених даних про міста й села створювали їхні “літописи” і “хроніки”. Зокрема, такі перлини народної пам’яті постійно друкувалися на сторінках закарпатського часопису “Бичківський пластун”, завдяки чому їх збережено для нащадків.

Пластуни Галичини і Закарпаття проводили цілеспрямовану діяльність зі збору лікарських рослин. Про її зміст і практичну спрямованість засвідчує складене опікуном, знаним педагогом М.Велигорським “Повчання”, вміщене у підручнику “Пластовим шляхом за красою життя” [1, с. 104–113]. Пластуни мали знати назви і властивості “корисного зілля”, що росло у їхній місцевості. Під час літніх канікул на основі спеціальної літератури вони збирали його у полях і лісах, щоб потім використовувати в разі хвороб чи для підтримки “здорового тонусу організму” [6].

Велике виховне значення мала праця з написання історії “Пласту”, зокрема окремих полків/куренів, кошів, гуртків тощо. Вона формувала почуття гордості за приналежність до організації зі славним минулим та відповідальності за її подальшу долю. Всеохоплюючого планового характеру робота в цьому напрямі набрала після червневої 1925 р. ухвали ВПК, згідно з якою створювали архів УПУ, до якого всі частини мали надсилати свої “діловодства” за кожний минулий рік, а їхні члени зобов’язувалися збирати матеріали для написання історії українського пластового руху [12, арк. 24–25]. Архівні матеріали [13] дозволяють стверджувати, що того ж та особливо наступного років курені й гуртки охопила “лихоманка” з написання “хронік”, “літописів”, “календарів” про свою діяльність, та – що найголовніше – про розвиток “Пласту” в їхніх місцевостях.

Вони мали різний (подекуди примітивний) рівень, що не применшує навчально-виховної значущості такої роботи: виступаючи в ролі літописців подій, збирачів реліквій, пов’язаних із діяльністю “Пласту”, біографів життєдіяльності його діячів, юнацтво починало глибше розуміти, якими величезними зусиллями попередніх поколінь творилася їхня організація, яку роль відіграли її вихованці у визвольній боротьбі 1914-1919 рр., якою є роль і місце УПУ в сучасному національному русі.

Така робота дала підґрунтя для розвитку пластового музейництва. Створені при ВПК та в окремих полках/курнях, кошах музейні експозиції зазвичай являли окремі “куточки” в їхніх домівках. У них переважали три групи експонатів. Першу становили пластові “старожитності” у вигляді одностроїв, відзнак, наметів та інших предметів табірної спорядження, а також скаутських видань і світлин (особливо поцінювалися довоєнні та закордонні речі). Другу – ідентичні атрефакти, пов’язані з добою визвольних змагань (за винятком зброї). Третю, найбільшу, – етнографічні матеріали, предмети побуту та речі, пов’язані із життєдіяльністю місцевих діячів, зібрані під час екскурсій. Одну з найбільших в УПУ музейну експозицію мали пластуни-гімназисти 18-го куреня ім. Івана Франка у Дрогобичі [7, с.215].

На Волині краєзнавчу й музейну роботу проводили спеціалізовані “історичні гуртки”, що збирали старожитності, укладали списки пам’яток культури і церков, а також спогади старожилів та учасників визвольних змагань. На цій основі формувалися експозиції, які не мали виразної тематичної спрямованості, але подекуди володіли цінними експонатами, як, приміром, колекція монет пластунів кременецького куреня [16, арк. 1, 11, 29].

Наскрізь пронизує організаційно-ідеологічний “каркас” “Пласту” традиція козацтва, однак у практиці громадсько-патріотичного виховання домінував культ полеглих героїв у визвольній боротьбі 1914-1919 рр., який уособлювали Українські січові стрільці, вояки Української галицької армії та інших національних військових формацій. Розкриваючи виховну сутність “культу героїв”, В. Янів підкреслював: він формує впевненість, що “гурт подібних”, який іде за ними, не допустить, щоб їхня загибель потягнула “смерть ідеї”; навпаки, вона спонукає до подальшої діяльності, “формується спільність ідей і довір’я у колі однодумців, що стає запорукою єдності у досягненні спільної мети” [17].

“Культ героїв” (“культ безіменного героя-патріота”) ставав стрижневою ідеєю, що забезпечувала наступність поколінь у героїко-патріотичному вихованні пластової молоді. Його формуючий потенціал реалізовувався передусім у таких формах, як опіка над воєнними могилами та влаштування національних свят і урочистостей. Аналіз джерельної бази дозволяє стверджувати, що в русі з охорони стрілецьких могил брала дієву участь абсолютна більшість частин УПУ. Про її масштаби свідчить нагляд львівських пластунів за могилами на Личаківському і Янівському кладовищах: скалатські, сокальські, стрийські, станіславські, підгасцькі, перемиські та інші міські курені впорядковували місцеві цвинтарі та опікувалися військовими похованнями в довколишніх селах. Тернопільські пластуни упорядковували близько 1,5 тис. стрілецьких могил на Микулинецькому цвинтарі [3, с.158]. Спільними зусиллями встановлювалися пам’ятні хрести у місцях, де йшли жорстокі бої, – на горах Маківка, Лисоня, Ключ, а також у Семиківцях над Стрипою, у Винниках, біля Львова, у Пикуличах, біля Перемишля та ін.

Така праця носила системний характер, передбачала безпосередню дієву участь молоді у справі охорони пам’ятних місць. Зауважмо, що вона набувала не лише національно-патріотичного, а й антипольського звучання, що витворювало атмосферу небезпеки та можливих репресій щодо учасників цього руху. Його зміст і характер проявляються в тому, що члени пластуни власними силами виготовляли, встановлювали й подекуди кількаразово відновлювали хрести на стрілецьких могилах, які руйнували “ворожі руки”. На основі свідчень місцевих жителів відшукували місця загибелі та поховань героїв, де насипали кургани, встановлювали хрести, зводили огорожі, висаджували квіти тощо. Таким чином утвердилася система постійного облаштування і догляду за місцями поховань. Її виховне значення посилювали використання національної символіки, урочисті “збірки” з елементами пластового і військового “впорядку”, палкі промови, спів патріотичних пісень, виставлення почесних варт, акти складання пластової присяги тощо. Пластові й запрошені духівники освячували могили, відправляли богослужіння.

Подібну діяльність проводили пластуни Волині, де “культ героїв” формувалася не лише на основі героїчної звитяги визвольної боротьби 1917-1921 рр., а й на традиціях козащини. Це засвідчували часті походи до відомих Козацьких могил під Берестечком [2, с. 112–113].

Пластові курені, коші брали участь у загальногромадському пам’яткоохоронному русі, виступаючи в одностроях окремими лавами, що налічували від кількох десятків до 200-250 осіб, у величавих вуличних маніфестаціях на Зелені свята. Будучи

співорганізаторами велелюдних свят “воєнних могил” вони забезпечували порядок їх проведення, виставляли “урочисті сторожі” покладали вінки і квіти до місць поховань. Такі акції сприяли формуванню у молоді громадянської позиції, почуття приналежності до власної спільноти та, найголовніше, – відповідальності за реалізацію її національних прагнень і патріотичного волевиявлення.

**Висновки.** На західноукраїнських землях на початку ХХ сторіччя була сформована цілісна система виховання українського скаутингу, що становить унікальне явище в історії національної педагогіки. У формуванні національних та пластових ідеалів використовувався широкий арсенал засобів і форм. Наріжною основою національно-патріотичного виховання були історичні та етнокультурні традиції українського народу, що розширювали історичну компетентність юнацтва. Пізнавально-виховний і науковий характер носила краєзнавча робота (збирання фольклорно-етнографічних матеріалів, лікарських рослин, підготовка хронік та описів населених пунктів, пам’яток природи і культури тощо). Здійснювалася діяльність з написання історії “Пласту” кристалізувалася система пластових свят і громадських акцій, що спиралися на героїку визвольних змагань та мали виразний національно-патріотичний характер.

1. Ващенко Г. Виховання любові до Батьківщини / Григорій Ващенко. – Лондон, 1954. – 124 с.
2. Візитів Ю.М. Пластовий рух на Волині в міжвоєнний період / Візитів Юлія Миколаївна. – Рівне: Волинські обереги, 2008. – 176 с.
3. Гірняк Н. Моя праця в “Рідній школі” в 1922–1939 і 1941–1944 (Спогади і рефлексії) / Никифор Гірняк // Шляхами золотого Поділля. Ред. Степан Конрад. – Філадельфія, 1960. – Т. 1. – С. 151–168.
4. Кархут В. Друга і третя проба пластуна / Василь Кархут. – Львів: Вид-во УПУ, 1929. – 96 с.
5. Падох Я. Бі-Пі про радість життя / Ярослав Падох // Молоде життя. – Львів, 1930. – Ч. 5–6. – С. 15–19.
6. Пласт як новий спосіб фізичного й морального виховання // Здоровля. – 1913. – Березень. – С. 17–20.
7. Савчук Б. Український Пласт. 1911–1939 / Борис Савчук. – Івано-Франківськ: Лілея-НВ, 1996. – 264 с.
8. 314. Самотулка Т. Історія України в іграх. Захисники Рідного Вогнища / Теодосій Самотулка. – Т. 1. – Київ–Нью-Йорк, 1995. – 348 с.
9. Самотулка Т. Історія України в іграх. Отрок / Теодосій Самотулка. – Т. 2. – Коломия, 1998. – 304 с.
10. Санітарія: вимоги до пластових вмілостей // Скоб. Пластовий календарик для молоді на 1929–1930 роки. – Львів, 1929. – С. 64–71.
11. ЦДАУ, ф. 389, оп. 1, спр. 1. Обіжники, розпорядження та інструкції Верховної пластової команди. – 1921–1924. – 34 арк.
12. ЦДАУ, ф.389, оп.1, спр. 21. Звіти про діяльність Верховної команди “Пласту” – 1925–1926. – 20 арк.
13. ЦДАУ, ф.389, оп.1, спр. 76. Історичні довідки та хроніки з історії пластових куренів у Львові, Станіславові та інших містах. 1925–1926. – 55 арк.
14. ЦДАУ, ф.389, оп.1, спр. 95. Доповідь про Симона Петлюру, прочитана на сходинах гуртка “Тернина” – 1928. – 80 арк.
15. ЦДАУ, ф.389, оп.1, спр. 104. Пластові журнали та стінні газети. 1924. – 43 арк.
16. ЦДАУ, ф.389, оп.1, спр. 750. Квартальні звіти про діяльність пластових куренів на Волині. 1926–1928. – 68 арк.
17. Янів В. Значіння таборів в українськiм національнiм вихованнi // Пластовий шлях. – Львів, 1930. – Ч. 1. – С. 7–11.

*The article deals with national-patriotic and civic education of children and youth in the “layer”, founding the basis of which are historical and ethno-cultural traditions of the Ukrainian people, regional work (collecting folklore and ethnographic materials, medicinal plants, preparation of chronicles and descriptions of localities Memory’ natural and cultural attractions, etc.), the writing of history “reservoir” and so on.*

**Key words:** “Plast” national-patriotic education, historical traditions, local history work.

## СОЦІАЛЬНА ІНТЕГРАЦІЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ

У статті проаналізовано зміст та особливості соціальної інтеграції дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Доведено, що навчання та виховання дітей з порушеннями психофізичного розвитку здійснюється з урахуванням особливостей їхнього розвитку, використанням специфічних заходів та організаційних форм навчальної роботи, залежно від характеру розладу.

**Ключові слова:** соціальна інтеграція, соціалізація, навчання, виховання, розвиток.

**Постановка проблеми.** Соціально-політична та економічна трансформація сучасного українського суспільства безпосередньо пов'язана з розширенням сфер соціальної політики, одним з пріоритетів якої є забезпечення умов для самореалізації кожної окремої людини. Однак у сучасному соціокультурному просторі нашої держави наявне упереджене ставлення до дітей з порушеннями психофізичного розвитку, які розглядаються як носії соціальної ексклюзії і стосовно яких поширюється таке негативне явище, як стигматизація. У соціумі, на жаль, переважно створюється "бар'єрне середовище" для такої категорії людей.

Діти з порушеннями психофізичного розвитку внаслідок їхньої особливої вразливості, відсутності сприятливого середовища для задоволення своїх потреб, обмеження їхньої соціокультурної мобільності, життєвих шансів потребують особливої уваги, що безперечно актуалізує питання соціальної інтеграції та адаптації таких дітей, дотримання їхніх конституційних прав, доступності ресурсів навколишнього світу.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Деякі питання змісту, форм, видів, умов та проблем інтеграції дітей з порушеннями психофізичного розвитку у соціальне середовище порушено в дослідженнях С. Віцька, О. Глоби, В. Григоренка, В. Гудоніса, Т. Добровольської, Є. Леонгарда, В. Ляшенка, В. Петрової, В. Синьова, В. Тесленка, А. Шевцова, Л. Шипіциної, Н. Шматко та ін.

**Метою** статті є розкриття особливостей процесу соціальної інтеграції дітей з порушеннями психофізичного розвитку.

**Виклад основного матеріалу.** Діти з особливостями (порушеннями) психофізичного розвитку мають відхилення від нормального фізичного чи психічного розвитку, зумовлені вродженими чи набутими розладами. Залежно від типу порушення виділяють такі категорії дітей: з порушеннями слуху (глухі, оглухлі, зі зниженим слухом); з порушеннями зору (сліпі, осліплі, зі зниженим зором); порушеннями інтелекту (розумово відсталі, із затримкою психічного розвитку); з мовленнєвими порушеннями; з порушеннями опорно-рухового апарату; зі складною структурою порушень (розумово відсталі сліпі чи глухі; сліпоглухонімі та ін.); з емоційно-вольовими порушеннями та діти-аутисти [3, с.35].

Відповідно їх поділяють на: *вроджені порушення*, спричинені шкідливим впливом на плід генетичних факторів, інтоксикацій, інфекцій, травм, порушенням живлення, гормональними розладами, резусною несумісністю груп крові матері та дитини, впливом медичних препаратів, алкоголю наркотичних та отруйних речовин; *набуті порушення*, зумовлені, переважно, різноманітними шкідливими впливами на організм дитини під час народження та у наступні періоди розвитку (механічні ушкодження плоду, тяжкі пологи, пологова асфіксія, крововиливи у мозок, інфекційні захворювання тощо) [7, с.13].

Навчання та виховання дітей з порушеннями психофізичного розвитку здійснюється з урахуванням особливостей їхнього розвитку, використанням специфічних заходів та організаційних форм навчальної роботи, залежно від характеру розладу.

Труднощі у навчанні пов'язані з функціональними обмеженнями слуху, мовлення, академічних здібностей, уваги, координації, сприйняття, осмислення та застосування інформації, гнучкості мислення та ін. Учні, які мають такі проблеми, погано запам'ятовують та відтворюють інформацію з пам'яті, в них погіршена концентрація уваги, застосування набутих знань, умінь та навичок тощо.

Соціальна інтеграція осіб з особливими потребами сьогодні означає процес і результат надання їм прав і реальних можливостей участі в усіх видах і формах соціокультурного життя (включаючи освіту) в умовах, які компенсують відхилення у розвитку й обмеження можливостей. Інтеграція людини з особливими потребами не є самоціллю, а виступає, перш за все, можливістю, способом створення найбільш сприятливих умов для задоволення потреб людини з обмеженими можливостями [3, с.65].

Соціальне інтегрування дітей з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітній простір України - це один із напрямів гуманізації всієї системи освіти, що відповідає пріоритетам державної політики та має відображення у Національній Доктрині розвитку освіти.

Для успішного входження в суспільство таких дітей необхідна організація їх навчання і виховання в інтегрованих умовах, що забезпечить соціальний, емоційний та когнітивний розвиток кожної дитини з особливостями психофізичного розвитку з тим, щоб вона відчувала себе повноцінним учасником соціального життя.

Основними завданнями соціальної інтеграції є: забезпечення прав дитини з особливостями психофізичного розвитку на отримання середньої освіти в умовах навчального закладу з комплексним поєднанням корекційно-реабілітаційних заходів; всебічний розвиток індивідуальності дитини на основі виявлення її задатків, здібностей; формування ціннісних інтересів та потреб; виховання в дітей прагнення до праці, забезпечення їх професійної підготовки; виховання дитини як моральної і культурної людини з етичним відношенням до оточуючого світу і самої себе [7, с.101].

Діти з порушеннями психофізичного розвитку, як правило, мають постійну соціальну дезадаптацію, що обмежує можливість їх інтеграції в соціумі. У зв'язку з цим, вчителям та вихователям закладів освіти слід застосовувати заходи, пов'язані з покращенням стану соціальної адаптації, яка включає в себе такі напрямки: встановлення довірливих відносин з дитиною, створення ситуації психологічного комфорту; формування в дитини позитивної самооцінки; формування мотивації досягнень; створення умов для підвищення рівня навчання; виховання правильних навичок поведінки в суспільстві; підвищення рівня самоаналізу; розвиток моральних уявлень, пізнавальних інтересів, розширення світогляду; формування в дитини позитивних життєвих перспектив, визначення разом з нею шляхів самореалізації, сфер самоповаги [4, с.110].

Реалізація цих напрямків буде більш ефективною, якщо соціально-реабілітаційний процес, перш за все, підпорядкований формуванню особистості дитини і зорієнтований на гідні відносини з нею. Соціально-реабілітаційна діяльність педагогів має свої якісні характеристики. Найбільш загальні з них: цілеспрямованість (усвідомлення того, якими особистісними і психічними якостями повинна оволодіти дитина); опосередкованість (зв'язок унормованих понять - мовлення, норм моралі, цінностей); суб'єктивність (прояв індивідуальності дитини, наявність минулого досвіду, емоції, особливості міжособистісних відносин); інтенсивність (використання різних способів і засобів впливу на особистість); динамічність (наступність в реалізації поточних завдань в роботі з дитиною); ефективність (співвідношення досягнень до запланованих результатів) [1, с.88-89].



Окрім цього, забезпечуючи діяльність дитини, педагог перш за все, повинен направляти свої зусилля на тих дітей, в яких виникають труднощі під час входження в соціальний простір. Саме через це зміст і засоби досягнення визначених цілей, міжособистісних впливів у соціально-реабілітаційній практиці обумовлені специфікою розвитку дитини з особливостями психофізичного розвитку.

На першому етапі проводиться діагностика особистісного розвитку дитини, визначаються шляхи її реабілітації. Другий етап передбачає організацію роботи щодо реабілітації дитини, навчання педагогів, батьків реабілітаційним технологіям. На третьому етапі підводяться підсумки комплексної реабілітації за визначений термін та шляхи інтеграції дитини в соціальне середовище.

Сучасна практика організації процесу соціальної інтеграції дітей з порушеннями психофізичного розвитку передбачає чимало прикладів комплексного підходу. Разом з цим, доцільним є комплексний вплив на дитину з порушеннями психофізичного розвитку за всіма можливими напрямками: візуальному, мовленнєвому, емоційному. Тобто робота з дітьми може бути організована за узгодженою системою медичних, психологічних, педагогічних, культурологічних та інших заходів.

Така система у роботі з дітьми позитивно впливає на корекцію й розвиток, на максимально повну й ранню їх адаптацію до соціального середовища. Вищезазначені підходи створюють такі соціальні ситуації, в яких діти на практиці пізнають і засвоюють не тільки найближче мікросередовище, а й багатогранну систему соціальних відносин.

Слід зазначити, що для інтеграції дітей з порушеннями психофізичного розвитку необхідно створювати наступні умови: надання кваліфікованої психолого-медико-педагогічної допомоги, з урахуванням стану здоров'я, особливостей психофізичного розвитку учнів; максимальна свобода дітей у виборі дистанції і позиції спілкування та взаємодії; самостійність вибору для себе цікавого заняття; поради у спілкуванні краще подавати в альтернативній формі, що дозволяє дитині отримати можливість вибору; для збагачення емоціонального і поведінкового досвіду дітей збільшувати коло музично-розважальних і театралізованих програм, надаючи їм більше змістовності та привабливості; використання гри, як засобу невербального самовизначення дитини, відображення оточуючого світу і свого місця в ньому [3, с.79].

Значну роль в інтеграції навчально-виховного процесу відіграє психологічна готовність дитини і батьків до навчання, взаємодії з дітьми здоровими, а також готовність колективу прийняти таку дитину.

Соціальна інтеграція передбачає участь дітей з особливостями психофізичного розвитку у позакласній діяльності з іншими учнями навчального закладу (ігри, екскурсії, свята тощо) як у дошкільних так і в загальноосвітніх навчальних закладах.

У практиці роботи існують й інші типи інтеграції, які запроваджуються у роботі з дітьми, що мають особливості психофізичного розвитку, наприклад: функціональна - діти вищезазначеної категорії та їх однолітки навчаються в одному класі (при частковій інтеграції діти з особливостями психофізичного розвитку навчаються в окремому спеціальному відділенні або класі та відвідують лише окремі загальні шкільні заходи); зворотна - "здорові" діти відвідують спеціальну школу; спонтанна або неконтрольована - діти з особливостями психофізичного розвитку відвідують загальноосвітні класи без отримання додаткової спеціальної підтримки (існують підстави вважати, що у багатьох країнах чимало таких дітей залишається навчатися на другий рік) [6, с. 2-3].

Визначені типи інтеграції дозволяють дітям з порушеннями психофізичного розвитку інтегруватися в середовище здорових однолітків, що підвищує їх соціальний досвід, позитивно впливає на комунікативні навички міжособистісних відносин в різних соціальних ситуаціях. З цією метою слід проводити спільні свята, спортивні заходи, розважальні ігрові програми та сприяти неформальному спілкуванню між дітьми.

Показниками ефективності у цьому процесі можуть бути: порівняльні позитивні зміни особистості дитини за визначений період, здатність до адаптації і інтеграції в соціальне й економічне життя з урахуванням реабілітаційного потенціалу.

Соціальна інтеграція передбачає динамічну систему, в ході якої здійснюється послідовна реалізація виникаючих під час взаємодії з дитиною тактичних завдань на шляху поновлення її соціального статусу.

Вивчення, осмислення та узагальнення теоретичного і практичного світового й вітчизняного досвіду дає змогу визначити коло питань рекомендаційного спрямування щодо оптимізації процесу інтегрування учнів означеної категорії до загальноосвітнього простору:

- ефективність інтегрованого та інклюзивного навчання суттєво підвищиться за умови своєчасної та кваліфікованої діагностики психофізичного розвитку дитини, а також при наданні консультативно-інформаційної підтримки педагогам і адміністрації загальноосвітнього закладу, в якому вона навчається, і її батькам;

- інтегроване та інклюзивне навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку передбачає відповідний супровід різних фахівців (дефектолог - асистент вчителя, психолог, медичний працівник, соціальний працівник, помічник вчителя та ін.);

- інтегроване та інклюзивне навчання потребує створення відповідної нормативно-правової бази, що закріплює правові засади здобуття освіти в різних формах особами з порушеннями психофізичного розвитку;

- необхідними є розробка і подальше удосконалення спеціальних навчальних планів, програм, підручників і дидактичних засобів з урахуванням вимог особистісно-діяльнісного підходу в освіті дітей з особливостями психофізичного розвитку;

- ефективне інтегроване та інклюзивне навчання можливе лише за умови спеціальної підготовки і перепідготовки педагогічних кадрів. Спеціальні школи доцільно використовувати в якості навчально-методичних ресурсних центрів.

- широке запровадження інтегрованого та інклюзивного навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку має здійснюватися поступово, у міру підготовки кваліфікованих кадрів і зміни ставлення суспільства до дітей означеної категорії.

Інтеграція в суспільство – це процес поновлення втрачених зв'язків людини з суспільством, що забезпечує його введення до основних сфер життєдіяльності: праця, побут, дозвілля.

Якщо ж говорити про інтеграцію соціальну, то це процес і стан поєднання складових частин соціуму, передусім, індивідів і груп, в єдину соціальну цілісність або систему: а) процес і стан поєднання різних за якістю соціальних елементів у функціонально єдиний організм, систему, цілісність утворення; б) процес входження до певної системи (цілісності), яка вже утворилась, тієї чи іншої соціальної частки (групи, індивіда), що зливається з системою й набуває ознак структурного, складового елемента.

Звідси можна говорити, що соціально-педагогічна робота з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку має бути як професійна або волонтерська діяльність, спрямована на гармонізацію та гуманізацію відносин особистості і суспільства через педагогізацію середовища дитини і надання соціальних послуг.

Головною метою соціально-педагогічної допомоги дітям з особливими потребами є інтеграція у суспільство. Базовими етичними принципами соціально-педагогічної роботи з цією категорією дітей та молоді є: співчуття, милосердне, позитивне ставлення до кожної особистості, повага і прийняття її такою, яка вона є; вирівнювання можливостей у різних сферах життя; свобода вибору видів соціально-педагогічної допомоги.

Пріоритетні завдання соціально-педагогічної допомоги: адаптація та реадaptaція, соціалізація особистості; задоволення особливих і соціальних потреб дітей з

порушеннями психофізичного розвитку; педагогізація життєвого простору ; нормалізація життя родини, в якій живе така дитина.

Соціально-педагогічна допомога дітям з порушеннями психофізичного розвитку побудована на реалізації і впровадженні певних форм і методів роботи, взаємодії індивіда і соціального оточення. Відповідно до цього, соціальний педагог як експерт надає допомогу окремій особі та його сім'ї у розв'язанні соціально зумовлених педагогічних і психологічних проблем, аналізує взаємозалежності між цими проблемами та відповідними соціальними факторами; виступає партнером у мобілізації джерел соціально-педагогічної і психологічної підтримки; є посередником між членами сім'ї та іншими соціальними інститутами у розв'язанні конфліктних ситуацій.

Зміст соціально-педагогічної допомоги дітям з порушеннями психофізичного розвитку становить соціально- педагогічна профілактика, соціальне обслуговування (соціально- педагогічний патронаж), соціально-психологічна реабілітація.

В умовах демократизації суспільства важливим завданням є створення рівних стартових можливостей для всіх людей, незалежно від психофізичного розвитку, стану здоров'я, віку, статі, соціально- економічного статусу людини. Створення рівних можливостей для таких осіб означає, що кожна людина має право на життя, навчання, виховання і працевлаштування разом зі своїми ровесниками. Визначаються такі цільові сфери для створення рівних можливостей: фізична доступність, освіта, зайнятість, підтримка доходів і соціальне забезпечення, сімейне життя і свобода особистості, культура, відпочинок, спорт і релігія [2, с.104–105].

Тому зараз слід підтримувати найбільш пріоритетні напрямки соціально-педагогічної роботи, які заперечують максимальну активність і самостійність інвалідів: активізація життєдіяльності за місцем проживання, створення центрів трудової діяльності, допомога в організації вдалого бізнесу, налагодження контактів з ровесниками [5, с.55–57]. Загальним принципом соціальної роботи з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку повинен стати девіз, прийнятий Міжнародною організацією інвалідів: "Нічого для Вас без Вас", який свідчить про прагнення соціальних структур до активного залучення громадських організацій до соціальної роботи, тобто до соціальної взаємодії [3, с.188–89].

Робота педагогів у закладах освіти потребує глибоких професійних знань, високих моральних якостей, впевненості в тому, що дитина з особливостями психофізичного розвитку може стати повноцінною особистістю. Важлива роль в цьому відводиться співпраці з батьками, бо для більшості з них характерне порушення зв'язків з дитиною ще на ранніх ступенях розвитку, оскільки дорослий носій культури не може, не знає, яким чином передати дитині з порушеннями в розвитку той соціальний досвід, який здобуває дитина без спеціально організованих додаткових і спеціальних засобів, методів, шляхів навчання.

Таким чином, соціальна інтеграція передбачає динамічну систему, в ході якої здійснюється послідовна реалізація виникаючих під час взаємодії з дитиною тактичних завдань на шляху поновлення її соціального статусу. Якість навчально-виховного процесу буде визначатися тим, наскільки враховуються й реалізуються потенційні можливості навчання та розвитку кожної дитини з особливостями психофізичного розвитку, адже у дитини завжди є резерви розвитку, використання яких може дієво поліпшити якість її життя.

1. Бастуй Н. А. Діти й молодь із розумовою недостатністю в Україні та в світі // Соціальна політика і соціальна робота. – 2004. – № 2–3. – 380 с.

2. Гармаш О. В. Право на спеціальну освіту дітей із розумовою відсталістю // Соціальна робота в Україні: теорія і практика. – 2003. – №4. – 210 с.

3. Данієлс Е. Залучення дітей з особливими потребами до загальноосвітніх класів / Е. Данієлс, К. Стаффорд. – Л.: Надія, 2000. – 255 с.

4. Еременко І. В. Соціальний супровід дітей з особливими потребами // Соціальна робота в Україні: теорія і практика. – 2003. – № 3. – 250 с.

5. Колупасва А. А. Інтегроване навчання: реалії, перспективи // Дефектологія. – 2001. – № 3. – 320 с.

6. Колупасва А. А. До проблеми інтегрованого навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку // Дефектологія. – 2001. – № 4. – 110 с.

7. Масенко В. В. Інклюзивна освіта: стан і перспективи розвитку в Україні: Науково-методичний збірник. – К.: ФО-П, 2007. – 180 с.

*In the article maintenance and features of social integration of children is analysed with violations of development. It is well-proven that studies and education of children with violations of psychofysical development are carried out taking into account the features of their development, by the use of specific measures and organizational forms of educational work, depending on character of disorder.*

**Key words:** social integration, socialization, studies, education, development.

УДК 37.018.32

ББК 74.200.64

Кулик Іванна

### ШЛЯХИ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ СТАТЕВО-РОЛЬОВОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ШКОЛИ-ІНТЕРНАТУ

*У статті автор розкриває шляхи підвищення ефективності статево-рольового виховання молодших школярів школи-інтернату, пропонує форми і методи статево-рольового виховання молодших школярів.*

**Ключові слова:** виховання, статево-рольове виховання, статево виховання, статево-рольова взаємодія.

**Постановка проблеми.** Формування статево-рольових якостей у молоді є однією з проблем як загальної, так і соціальної педагогіки. Статево-рольове виховання є підрозділом статевого, яке, в свою чергу, є ланкою морального виховання. Цей аспект виховної роботи є особливо доцільним стосовно дітей молодшого шкільного віку школи-інтернату.

Не випадковим виступає час реалізації виховного впливу, оскільки норми статево-рольової поведінки, засвоєні саме у дошкільному та молодшому шкільному віці, поступово мають перетворитися на стійкі моральні принципи. Формування в дітей основ знань зі сфери статево-рольової взаємодії людей та перетворення їх на регулятор вихованості є сутністю статево-рольового виховання в цілому на даному віковому етапі.

Аналіз історичного досвіду та сучасної практики роботи інтернатних закладів свідчить, що ігнорування закономірностей статевого розвитку, статевого виховання призводить до численних девіацій у статевої та статево-рольовій поведінці сучасної молоді.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Теоретичні аспекти проблеми статевого виховання дитини у загальній психології та педагогіці розробляли: Л.С. Вигоцький, О.І. Жаворонко, В.Є. Каган, О.М. Кікінежді, І.С. Кон, В.Г. Постовий, А. Фром, З. Фрейд, Б.І. Хасан, Т.І. Юферєва та ін.

Щодо аналізу досліджень зі статевого виховання та його статево- рольового аспекту практичного характеру, то тут можна відзначити праці Ш. Берн, Т.В. Говорун, Д.В. Колесова, В.П. Кравця, С.П. Постовойтова, В.І. Слепкової, Л.Н. Тимошенко, О.М. Шарган, Н.В. А.Г. Хрипкової та ін.

Окремі питання проблеми дослідження в контексті морального виховання

розглядали О.М. Вержиховська, В.В. Воронкова, Н.Л. Коломийський.

Разом з тим, недостатньо вивченими є питання про механізми становлення статево-рольової диференціації людини, відчутна недостатність методик вивчення та формування статево-рольової вихованості дітей молодшого шкільного віку.

**Формулювання цілей статей.** Метою статті є розкрити шляхи підвищення ефективності статево-рольового виховання молодших школярів школи-інтернату.

**Виклад основного матеріалу.** Серед кола основних шляхів та реалізаторів статево-рольового виховання (сім'я, школа, однолітки, твори літератури та мистецтва, засоби масової інформації тощо) ми визначили школу-інтернат як осередок та координаційний центр виховної роботи. Щодо навчання, то статево-рольовий зміст виховання безперечно має місце, але не є акцентованим у змісті різних предметів. Окремі статево-рольові уявлення дитина отримує на уроках читання, де усвідомлює значення сім'ї в суспільстві, наступність поколінь, що сім'я - це колектив, який складається з її членів. Також учні знайомляться з сферою професій, особливостями взаємодії представників різної статі. Учні вчаться висловлювати свою думку, збагачують словник. Слід відзначити надзвичайну бідність словника дітей стосовно статевої сфери. Аналіз програми з предмета "Розвиток мовлення на основі ознайомлення з предметами і явищами навколишнього середовища" свідчить, що діти знайомляться з світом професій, доглядом за взуттям, одягом, окремими темами з охорони здоров'я, які тим чи іншим чином пов'язані з формуванням моделі адекватності статево-рольової поведінки [3].

Такі предмети, як малювання, праця, фізкультура також впливають на статево-рольову вихованість. На цих уроках діти вчаться правильно, плавно, пластично рухатися, танцювати, в них виховується естетичний смак, трудові навички. На нашу думку, диференційований статево-рольовий підхід до учнів на уроках фізичної культури становить актуальну та мало вивчену проблему. Аналіз навчальної програми свідчить, що має місце диференційований підхід з урахуванням виключно різниці в силі між хлопчиками і дівчатами, тоді як слід ставити різні цілі щодо виховання фізичних якостей (у хлопчиків - витривалості, сили, у дівчат - грації, пластики, разом у дітей - координацію рухів, реакцію, сміливість).

Але значно більші можливості відкриває саме позакласна виховна робота.

З метою формування статево-рольової свідомості ми пропонуємо використовувати такі методи як: розповідь, пояснення, бесіди, читання та аналіз спеціально дібраних творів художньої літератури, перегляд та обговорення відео та кіно-матеріалів, власний приклад; а також такі форми роботи як виховні заходи спеціального спрямування, гурткову та клубну роботу, десятихвилинки соціально-побутового орієнтування.

Такі методи, як пояснення і розповідь в системі виховного впливу є найбільш поширеними методами роботи внаслідок можливості варіативної зміни тематики залежно від конкретних обставин. Їх метою виступає - розкриття соціального, морального, етичного аспектів змісту статево-рольових якостей, норм, вчинків, подій, явищ, вироблення правильної оцінки адекватності статево-рольових відносин. Найбільшого ефекту можна досягти після проведення пропедевтичної загальної короткої бесіди, яка є запорукою того, що більшість дітей матеріал було сприйнято емоційно, адекватно, з довірою. Як пояснення, так і розповідь не вимагали якоїсь чітко визначеної локалізації в часі та форми проведення. Найчастіше це були десятихвилинки під час реалізації режимних моментів розпорядку дня школи-інтернату з акцентуацією уваги дітей на правилах поведінки, основним змістом яких виступали норми етикету (наприклад, пропускати дівчаток у дверях вперед, культура поведінки за столом, правила користування столовими приборами, культура спілкування і суперечки, запрошення на

танець, вітання, розподіл обов'язків та фізичного навантаження під час виконання спільних видів роботи, виправлення та попередження закріплення диспластичності рухів окремих дітей (хода), боротьба з словами "паразитами", лайкою, розвиток словника дітей з статево-рольового спрямування (стать, мужність, жіночність, лицар, джентльмен тощо). Ми пояснювали дітям про можливі збочення у поведінці дорослих. Внаслідок власної необізнаності дітям особливо важко диференціювати прояви почуття та сексуальні домагання. Ми пояснювали правила безпеки при поведінці з незнайомими людьми, навчали, як правильно діяти в ситуаціях з можливою агресією з боку дорослих. Слід зазначити, що сприймання дітьми розповіді і пояснення як методів статево-рольового впливу були значно ефективніші при організації та поєднанні, коли це доцільно, спільної діяльності представників різної статі. В більшості своїй діти абсолютно адекватно сприймали реалізацію даного методу, хоча були і поодинокі випадки глузування окремих дітей, які не вважали за доцільне поводитись згідно із статево-рольовими нормами, неадекватно сприймали проведення словникової роботи (збуджено або навпаки сором'язливо), систематично вживали ненормативну лексику. Причому була виявлена кореляція між частотою даних випадків та соціальним досвідом дитини, який вона отримала на момент вступу до школи та місцевістю, в якій розташована дана школа-інтернат.

Окрім ситуативних розповідей, навіяних виконанням тих чи інших режимних моментів дня, використовувався метод розповіді як розгорнутого, доступного викладу матеріалу, центр якого складає узагальнення, а конкретні факти служать ілюстрацією. Розповідь мала певні обмеження з точки зору тривалості. Неефективними є і розповіді, розраховані на всі молодші класи. Різновіковий контингент дітей, їх неоднакові потенційні можливості до сприймання інформації значно зменшують їх ефективність. Крім того, лектори (якими часто виступають медичні працівники, психологи, вчителі фізичної культури) часто не враховують принцип доступності матеріалу, а вихователі часто отожднюють поняття "розповідь" та "лекція". Тому ми виявили, що найкращою формою реалізації цього методу є проведення розповідей (тривалість 6-10 хвилин відповідно до класу) під час прогулянок, проведення рухливих ігор, інших активних форм відпочинку, спільної діяльності дітей - про правила особистої гігієни, психологічні та фізіологічні особливості хлопчиків та дівчаток, користь фізичної культури та спорту, здоровий спосіб життя та профілактику виникнення шкідливих звичок. Основними умовами ефективного реалізації та позитивного сприйняття дітьми даного методу статево-рольового виховання є доступність і водночас переконливість фактів, композиційність викладу, педагогічна майстерність вихователя, доцільність вибору часу і місця проведення, правильно дібрана наочність. Важливо щоб розповідь являла собою опис однієї головної події, а після цього обов'язково йшло узагальнення почутої інформації [3].

Однією з найбільш дієвих форм роботи є виховні заходи, найчастіше групові, з різною структурою проведення. Ми розробили серію виховних заходів з відповідною тематикою. Це, зокрема, цикл бесід, теми якого наводимо: "Правила поведінки школяра - обов'язкові для всіх"; "Твій зовнішній вигляд"; "Як треба їсти"; "Я роблю хороші вчинки"; "Знавці етикету"; "Який я в очах оточуючих"; "Як треба вітатися"; "Кому - ти, кому - Ви"; "Як поводити себе в гостях"; "Як поводити себе у транспорті"; "Давайте познайомимось"; "Школа спілкування"; "Чому необхідно поважати дівчат"; "Ми ідемо у кіно"; "Мої друзі"; "Світ професій"; "Я - майбутній чоловік"; "Я - майбутня жінка"; "Мода в нашому житті"; "Як говорити по телефону"; "Таємниці краси"; "Моя майбутня сім'я"; "Секрети мужності"; "Секрети жіночності"; "Дівчинка - майбутня мати"; "Якої я статі"; "Мій улюблений герой"; "Про дружбу"; "Я і колектив"; "Про подарунки" та ін. У кожній з бесід акцент робився на ознайомлення дітей із нормами статево-рольової



взаємодії, їх закріплення, усвідомлення їх значення, вироблення позитивного ставлення до них, реалізацію у поведінці. Частота проведення в середньому складала два рази на місяць. Розроблені виховні заходи частково повторювались тематично з класу в клас, але змістовно вони обов'язково ускладнювались. Вдалою колективною формою роботи з статево-рольового виховання стало проведення загальношкільних виховних заходів: танцювальних ранків, конкурсів - обрання королеви початкових класів, проведення свят: "День захисника Вітчизни", "Свято 8 Березня", "Свято ввічливості", конкурси "Маленька господарочка", "Нумо, хлопці", "Нумо, дівчата", "Кращий помічник", в реалізації яких брали участь кілька педагогів, які координували власні дії та дії дітей відповідно до розроблених нами сценаріїв. Значні можливості з розвитку комплексу статево-рольових якостей в дітей відкриває гурткова робота в силу своєї нелімітованості в часі, систематичності, опори на бажання дітей, практичної цінності. Слід відзначити, з сучасного погляду, втрату актуальності розподілу гурткової роботи за статевим принципом. Тому план роботи гуртка включав в себе теми, які, враховуючи сучасні вимоги андрогінного підходу, сприяли кращій соціальній адаптації дітей. Ми розробили плани - конспекти засідань гуртка: "Основи крою та шиття", "У нас прання", "Прасування", "Ремонт одягу", "Мистецтво куховарити", "Світ інструментів", "Світ професій", "Як прикрасити кімнату", "В домі - ремонт", "Прибирання оселі". Зміст занять гуртка частково відповідає тематиці уроків з ручної праці. Проте, в силу демократичності засад, при проведенні гурткової роботи більша опора здійснювалась на бажання дітей, а виробни передбачали обов'язкове застосування спільної роботи всього колективу членів гуртка.

Суттєву допомогу дітям для того, щоб розібратися, як необхідно і як не слід поводитися, надають твори літератури: казки, оповідання, вірші, які програмують певний стиль поведінки майбутнього чоловіка та жінки. Художнє слово змушує діяти велику кількість психологічних механізмів: наслідування, формування взірців та ідентифікації, компенсаторного механізму.

Читання спеціально дібраної літератури полягало у таких обов'язкових видах робіт, що становили системну єдність, як: читання твору вихователем; обговорення змісту твору; з'ясування головної думки; перенесення (якщо це можливо і доцільно) подій твору на життя шкільного колективу.

Ефективним методом виховання учнів початкових класів є сюжетно- рольова гра, яка дає можливість дітям практично ознайомитись з особливостями реалізації статево-рольового репертуару в різних ситуаціях, окремі з яких випереджають хронологічний розвиток подій. Рольові ігри становлять метод наслідувального ситуативного навчання, який є ефективним під час розв'язання ряду завдань статево-рольового виховання. Основними етапами реалізації цього методу є пояснення сюжету; розв'язання питання розподілу ролей між учасниками гри; забезпечення її стійкості; дотримання сюжету та адекватності протікання, взаємодії учасників; оцінка результатів; підведення підсумків. Входячи в роль, дитина розширює, збагачує та поглиблює власну особистість. Рольова гра не тільки навчає, як слід вчинити, а й дає змогу дітям розкрити себе, виявити власні статево-рольові орієнтири, сформовані взірці для наслідування, моделі поведінки, потенційні можливості у реалізації даної ролі. Сюжетно-рольова гра є засобом моделювання людського життя і системи соціальних стосунків. Нами розроблено тематику та зміст таких ігор, зокрема: "Сім'я", "Доньки-матері", "У транспорті", "Йдемо в кіно", "Приймаємо гостей", "День народження", "На танцювальному вечорі", "Сімейний бюджет". Зміст ігор поступово доповнювався відповідно до виховного завдання, вікових інтересів та розширення уявлень про сім'ю, сімейні взаємини, при цьому керівна роль вихователя поступово зменшувалась.

Визначна роль у реалізації системи статево-рольового виховання належить особистості самого вихователя, його педагогічній майстерності, ставленню до дітей та до педагогічного процесу зокрема. Саме вихователь, як показало наше дослідження, має здійснити педагогічний вплив та педагогічне керівництво даним процесом, пов'язати виховання з життям, створити атмосферу невимушеності, поглибити взаємостосунки дітей, покращити та педагогічно спрямувати спілкування дітей - представників протилежної статі, а також бути прикладом статево-рольової поведінки. Багато залежить від інтуїції педагога, тобто його здатності правильно оцінювати ситуації і вчинки, приймати правильне рішення.

Вихователі шкіл-інтернатів не завжди належним чином підготовлені до реалізації статево-рольового виховання та його статево-рольового аспекту. Робота з соціальним педагогом, педагогами показала нам, що їх підготовку до цього аспекту виховання слід розпочинати ще в процесі фахового навчання.

З цією метою нами було розроблено спецкурс "Особливості статево-рольового виховання молодших школярів шкіл-інтернатів", який можна впроваджувати в практику роботи школи-інтернату, а також у систему вдосконалення професійної підготовки соціально-педагогічних кадрів.

Метою спецкурсу виступає надання студентам відомостей про сутність та особливості реалізації статево-рольового виховання та підготовки дітей-сиріт до сімейного життя, методична підготовка майбутніх соціальних педагогів до реалізації виховного впливу з цього напрямку. У процесі впровадження спецкурсу студенти зможуть отримувати наступні знання, вміння і навички: уявлення про предмет і завдання статево-рольового виховання; особливості статево-рольового розвитку дітей; основи медичної гігієни дітей та підлітків; знання про девіантні прояви сексуальної поведінки дітей та підлітків та методику їх профілактики і корекції; вміння реалізовувати набуті знання на практиці, добирати для цього найбільш оптимальні та дієві методи та форми роботи.

**Висновки.** Запропоновані нами форми й методи були спрямовані на розвиток статево-рольових знань - знань про власну статево-рольову ідентичність, відображення учнями моделей адекватної статево-рольової поведінки в уявленнях і поняттях, формування статево-рольових взірців, знань про норми взаємодії представників різної статі, формування знань про гендерні ролі дорослих; позитивного ставлення до статево-рольових норм та взаємодії, формування адекватної статево-рольової поведінки в учнів молодшого шкільного віку.

1. Говорун Т. Соціалізація статі та сексуальності. Монографія. - Тернопіль: Богдан, 2001. - 240 с. Кравець В., Говорун Т., Кікінежді О. Він та вона: Різні від природи чи від виховання? Методичні рекомендації класним керівникам, практичним психологам та вчителям валеології. - Тернопіль: Богдан, 2000. - 28 с.

3. Фуштей Л. Засвоєння гендерних ролей дітьми, які позбавлені батьківського піклування / Л. Фуштей // Формування гендерної культури молоді: проблеми та перспективи. збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практ. конф., 30-31 жовтня 2003 р. - Тернопіль: Видавничий відділ ТДПУ, 2003. - С. 85-88.

4. Яковлева В. Особливості організації виховної роботи з учнями загальноосвітніх шкіл-інтернатів / В. Яковлева // Рідна школа. - 2000. - № 10. - С. 53-54.

*In the article an author exposes the ways of increase of efficiency of sexual-role-play education of junior schoolchildren of school-boarding-school, offers forms and methods of sexual-role-play education of junior schoolchildren.*

**Key words:** education, sexual-role-play education, sexual education, sexual-role-play co-operation.

## ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

*У статті на основі аналізу провідних історико-педагогічних ідей обґрунтовано теоретичні основи проблеми екологічного виховання учнів початкових класів. Автор акцентує на актуальності провідних ідей класиків вітчизняної педагогіки у формуванні екологічної культури молодших школярів.*

**Ключові слова:** екологічне виховання, екологічна культура, початкова школа, екологічний світогляд, емоційно-ціннісне ставлення, природничо-наукова картина світу.

**Актуальність проблеми.** В умовах науково-технічного цивілізаційного поступу пріоритетними визнано глобальні екологічні процеси, адже техногенний тиск на природу сприяє погіршенню стану навколишнього середовища, а відтак впливає і на тривалість життя людини, її генетичне здоров'я, характеру взаємодії "людина – суспільство – природа".

Завдання нової філософії, психології та педагогіки академік А. Толстоухов вбачає у "формуванні нової ціннісно-світоглядної системи на основі комплексного осмислення тих сучасних проблем, що йменуються глобальними", наголошуючи на актуальності формування "планетарного мислення" [13, с. 283]. Очевидно, це стосується передусім екологічних проблем, що набули глобального масштабу.

Особливо актуальними сьогодні є питання особистісно зорієнтованого виховання, що має метою гармонізацію відносин людини з природою в аспекті її збереження, неприпустимості бездумного руйнування й споживацького ставлення до її ресурсів. Проблема формування нового екологічного світогляду людини – це усвідомлення нею потреби підпорядкування перетворювальної діяльності загальним законам розвитку соціально-природного середовища, утвердження антропоцентризму на засадах гуманістичних ідеалів його збереження та примноження.

Чільне місце у вирішенні окресленої проблеми, зокрема формування ціннісних установок зростаючої особистості, їх мотивації до належної екологічної поведінки й діяльності, належить навчальним закладам, зокрема початковій школі.

У Державному стандарті початкової загальної освіти (2011 р.) акцентується на формуванні в учнів предметної природознавчої компетентності як "особистісного утворення, що характеризує здатність учня розв'язувати доступні соціально й особистісно значущі практичні та пізнавальні проблемні задачі, пов'язані з реальними об'єктами природи у сфері відносин "людина – природа" [7]. Для досягнення окресленої мети передбачено реалізацію наступних завдань: "виховання соціально активної особистості, яка ...здатна мислити, бережливо ставиться до природи, людей і самого себе; формування на доступному рівні цілісної природничо-наукової картини світу; забезпечення єдності інтелектуального та емоційного сприйняття природи з практичною природоохоронною діяльністю; засвоєння традицій українського народу у відносинах людини з природою; оволодіння доступними способами пізнання предметів і явищ природи та суспільства" [7].

Проблеми екологічної освіти й виховання, зокрема теоретико-методологічне обґрунтування екологічного виховання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, відображено в наукових працях Н. Бібік, І. Зверева, Н. Лисенко, О. Крюкової, З. Плохій, О. Савченко та ін. Проблеми теорії та методики екологічного виховання в позашкільних навчальних закладах відображено в дослідженнях Г. Пустовіта, формування екологічної

свідомості особистості – Н. Нестеренко, В. Малахів, Г. Тарасенко, етнопедагогічний контекст екологічного виховання – Р. Скульський, М. Стельмахович.

**Мета статті** – на основі аналізу історико-педагогічних джерел обґрунтувати теоретичні основи проблеми екологічного виховання учнів початкових класів.

Гармонізація взаємодії людини з природою, за Г. Пустовітом, можлива лише завдяки цілеспрямованим педагогічним зусиллям в аспекті "екологізації свідомості людини" [12, с. 2]. Учений наголошує на визначальності морально-духовного аспекту в екологічному вихованні підростаючого покоління, якому впродовж ХХ сторіччя не приділялось достатньо уваги, адже духовність у радянському суспільстві часто асоціювалась з християнством, релігією.

Гуманіст другої половини минулого сторіччя В. Сухомлинський, пропагуючи ідеї екологічного виховання дітей, створив та очолив "школу під блакитним небом", яка знаходилась "на зеленій травичці", "під гіллястою грушею", "на зеленому лузі". Учні босоніж ходили по траві, збирали ягоди, спостерігали за небом, сонцем, птахами; слухали музику природи й зачаровувались нею. Великий педагог розповідав дітям казки у світі природи, одночасно малюючи на папері певні образи й стимулюючи дітей до творення власних казок [9, с. 30-42]. В. Сухомлинський був глибоко переконаним, що тільки безпосередній контакт з довкіллям, живе споглядання і творчість наповнить їх серця любов'ю до всього живого (жучка, пташки, комахки, метелика тощо).

Таким чином, дослідник екологічне виховання дітей розглядає в єдності естетичним, розвиток їхнього мислення здійснює через безпосереднє чуттєве сприймання природного довкілля, пізнання його краси через відображення у живому слові – через "яскраві, короткі, емоційно насичені розповіді малюків про предмети і явища навколишнього світу, які вони бачать своїми очима" [9, с. 42].

Відтак, інший аспект екологічного виховання дітей В. Сухомлинський визначає через посилену працю, їхнє трудове становлення й бережливе ставлення до предметів матеріальної та духовної культури. Адже пізнання довкілля відбувається тільки в активній діяльності, спрямованій на його збереження та примноження. У цьому аспекті педагог вважає доцільним залучення учнів до роботи на пришкольній ділянці заради вивчення ними рослин у різні пори року, догляду за ними тощо. Таким способом дорослі спроможні розвинути в учнів притаманну їм любов, потяг до природи, почуття співпереживання, що слугує необхідною умовою для повноцінного особистісно зорієнтованого виховання.

Чорнобильська трагедія, що сталася 26 квітня 1986 року, вкотре продемонструвала результати "колективної" відповідальності й спровокувала хвилю боротьби за право українців бути господарем на своїй землі. Тому проблема екологічного виховання дітей і молоді в цей період особливо привернула до себе увагу педагогічної громадськості й набула неабиякої гостроти. Адже аварія на Чорнобильській АЕС – це перша в світі глобальна катастрофа техногенного походження. Її наслідки відчула вся світова спільнота, для України чи не найважливішим завданням на тривалу перспективу стало формування екологічної освіти та культури її громадян, передусім через навчальні заклади різних типів. Отож, постала нагальна потреба теоретико-методологічного та методичного забезпечення цього процесу, передусім розроблення освітніх програм, навчальних, методичних і довідкових матеріалів, що відображають специфіку екологічного стану відповідного регіону країни.

"Концепція неперервної екологічної освіти та виховання в Україні" (1995 р.) орієнтує педагогічну громадськість на формування екологічної культури особистості, з позицій універсальності природних процесів і взаємозв'язків та врахування екологічної ситуації в країні. Вказується, що "екологічна освіта виступає засобом збереження і розвитку людини, продовження людської цивілізації" та спрямована на формування

екологічної культури, якій “притаманні не утилітарно-споживацьке, насильницьке ставлення до природи, а дотримання розумності та гуманності у взаємовідносинах людини, суспільства й природи” [4].

У “Концепції екологічної освіти України” (2001 р.) вказується, що ефективним засобом формування екологічної культури учнів як результату виховання слугує “екологізація шкільної освіти, яка передбачає включення екологічних аспектів, що пов’язані з основним матеріалом, до складу практично всіх навчальних дисциплін” [3].

Досліджуючи проблеми екологічного виховання дітей дошкільного віку та професійної підготовки до вирішення окресленої проблеми майбутніх вихователів, екологічну культуру Н. Лисенко розглядає як “соціально значущу діяльність у сфері взаємодії суспільства з природою у взаємозв’язку з одержаними результатами – матеріальними і духовними цінностями, правовими нормами, транспозиційними механізмами в руслі народних звичаїв і традицій” [6]. Таким чином, формування екологічної культури учнів початкової школи передбачає засвоєння ними наявних результатів перетворення різностороннього досвіду людства в галузі екології у внутрішні надбання кожного індивіда, його власний особистісний потенціал.

Очевидно, екологічна культура охоплює систему знань про взаємозв’язки людини й навколишнього середовища, вміння і навичок позитивного впливу на навколишнє середовище та глибинне усвідомлення природи як естетичної цінності, необхідності її берегти й примножувати. Екологічна вихованість зростаючої особистості передбачає єдність передусім інтелектуального та емоційного компонентів сприйняття природи, на яких ґрунтується її практична природоохоронна діяльність.

Так, З. Плохій акцентує на значенні екологічних знань в екологічному вихованні дошкільників, що допомагають у розумінні самоцінності природи, відчуття себе її частиною [10, с. 17]. За автором, “чим вищий рівень знань дітей про природу, тим більше вони виявляють пізнавальний інтерес до неї, орієнтуючись на стан і благополуччя самого об’єкту, а не на оцінювання його дорослими” [10, с. 13]. Відтак, знання дошкільників повинні ґрунтуватись на різновидах антропогенного впливу на навколишній світ та його можливих негативних наслідках. Прикладів споживацького ставлення до природи в нашій країні є більше, ніж достатньо – масове вирубування лісів у Закарпатській області зумовлює сильні повені, що часто призводить до людських жертв; наслідком зникання цінних порід риби є постійні викиди підприємств у водоймища краю; забруднення атмосфери промисловими підприємствами, що спалюють паливо; автомобільні викидні гази; знищення тварин і рослин, що занесені до Червоної книги тощо.

Невипадково, О. Будник наголошує на потребі господарського ставлення до навколишнього світу, екологічному вихованні молодших школярів. У своєму дослідженні автор виокремлює поняття “господарська культура”, під якою розуміє систему властивих людині цінностей, що зумовлюють її ставлення до природних багатств, предметів, засобів і продуктів людської праці, психологічну готовність і здатність оберігати, раціонально використовувати та примножувати їх [2]. Отож, формування в учнів початкових класів природничо-наукової картини світу містить елементи господарності, передусім шанобливе ставлення до природи, що ґрунтується на глибоких знаннях і морально-етичних переконаннях щодо поведінки в навколишньому світі. Адже тільки переконання становлять світоглядну основу особистості школяра й визначають його поведінку й діяльність у соціоприродному середовищі.

Поліпшення екологічного виховання в початковій школі в 90-х роках минулого століття передбачало екологічну чи природознавчу спрямованість навчальних програм з усіх дисциплін (за винятком української мови й математики). Акцентуації було здійснено на вивченні учнями 1-2-х класів курсу “Ознайомлення з навколишнім світом”,

який в 3-4-х класах продовжував курс “Природознавство”, адже саме ці дисципліни найбільшою мірою забезпечують формування в дітей загальних уявлень про залежність людини від навколишнього світу, її взаємодію з живою та неживою природою, виховують громадянську відповідальність та містять необмежені можливості для безпосереднього спілкування з довкіллям через проведення спостережень, екскурсій, прогулянок, дослідів тощо [1, с. 33].

У дисертаційному дослідженні О. Крюкової запропоновано поняття “екологічно доцільна поведінка молодших школярів” та обґрунтовано принципи її формування. Зокрема, в контексті екологічного виховання в початковій школі автор пропонує для вивчення факультативний курс “Знай, люби та бережи рідну природу!”, що містить комплекс пізнавально-емоційних завдань, екологічних ігор для узагальнення досвіду екологічно доцільної поведінки в навколишньому світі [5].

В екологічній освіті, як засвідчують результати наших досліджень, основу складає *краснавчий принцип*. Тому важливим аспектом екологічного виховання учнів початкових класів слугує *українська етнопедогогіка*, де знаходимо чимало цінних ідей щодо дбайливого природокористування, що надихало до створення легенд, казок, організації свят і ритуалів екологічного спрямування. Цей напрям яскраво виокремився на початку 90-х років ХХ сторіччя з початком демократичних перетворень в Україні, відродженням національної школи й виховання.

На основі вивчення досвіду родинного виховання дітей в українській родині В. Скуратівський пише про такі бабусині повчання: “Якщо зруйнуєш ластів’яче гніздо – на обличчі зарябіє віспа, видереш лелечині яйця – згорить хата, крутитимеш на подвір’ї жевріючу головешку – болітиме голова чи мокрітимуть уночі штанці, не доїси окрайця – снитимуться старці, свистітимеш у хаті – по закутках загніздяться злидні, толочитимеш жито – залоскочуть русалки тощо” [8, с. 31–32]. У такий спосіб залякування дорослі формували в дітей потребу шанобливого ставлення до природного середовища. Дотепні примовлянки й повір’я, що становлять окремий пласт української народної творчості, вважають специфічним засобом формування екологічної грамотності, придатними за певних умов для використання в роботі з молодшими учнями.

*Принцип комплексного підходу* до вивчення еколого-краснавчих особливостей краю, де проживають учні, уможливорює формування цілісного уявлення про природний потенціал та осмислення екологічної доцільності творчої перетворювальної діяльності людини в навколишньому світі. У цей час активізовано такі форми роботи з учнями, як озеленення територій, свята птахів, догляд за домашніми тваринами, розроблення проєктів щодо поліпшення екологічної ситуації у своїй місцевості, екологічні акції щодо очищення водних ресурсів, еко-вікторини та конкурси, що спрямовані на підвищення інтересу до оточуючого середовища тощо.

У формуванні екологічної культури молодших школярів повідна роль належить дорослим, тому чільне місце відводимо *налагодженню педагогічної співпраці школи та сім’ї* у визначенні спільних навчально-виховних завдань, виборі адекватних методів, форм, педагогічних засобів, технологій реалізації програми природоохоронної діяльності тощо.

**Висновки.** В сучасних умовах унаслідок негативного антропогенного впливу на навколишнє середовище постала глобальна загроза подальшого існування людства. Відповідно одним із шляхів її вирішення визнано екологічну освіту населення, передусім у педагогічному сенсі, починаючи з навчальних закладів. Філософсько-методологічною основою дослідженої проблеми вважаємо духовно-моральний аспект у системі “людина-суспільство-природа”, що передбачає гармонізацію цих взаємин на засадах гуманності.



У результаті психолого-педагогічного аналізу проблеми екологічного виховання молодших учнів виявлено, що ефективність процесу формування екологічної культури істотно підвищується, якщо зміст початкової освіти побудований з урахуванням природних особливостей регіону, прогресивних етнопедагогічних традицій українців і передбачає застосування адекватного молодшому шкільному віку методичного інструментарію (форм, методів, засобів, технологій). Дісвим у плані вдосконалення методики виховної роботи в школі I ступеня вважаємо використання педагогічних інновацій на основі формування екологічного світогляду й духовно-морального переосмислення стратегій поведінки й діяльності людини в соціоприродному середовищі, господарського розуміння природничо-наукової картини світу та вироблення емоційно-ціннісного ставлення учнів до навколишнього середовища.

Перспективу подальших наукових пошуків убачаємо в глибинному аналізі й переосмисленні спадщини культурно-освітніх діячів минулого, досвіду зарубіжних педагогів для розроблення та вдосконалення системи екологічного виховання учнів у сучасній початковій школі.

1. Бегека А. Екологічна освіта: стан і завдання / А. Бегека // Рідна школа. – 1995. – № 6. – С. 33–34.
2. Будник О.Б. Педагогічні передумови виховання господарської культури молодших школярів : дис... канд. пед. наук : 13.00.01 / О. Б. Будник ; Прикарпатський ун-т ім. Василя Стефаника. – Івано-Франківськ, 1997. – 179 с.
3. Концепція екологічної освіти в Україні // Електронний ресурс. – Режим доступу: <http://www.osvita.irpin.com/viddil/v5/d33.htm>
4. Концепція неперервної екологічної освіти та виховання в Україні. Інформаційний збірник Міністерства освіти України, 1995. – № 14, 1–32. – К. : Освіта, 1995. – 32 с.
5. Крюкова О. В. Формування екологічно-доцільної поведінки молодших школярів : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.07 / О. В. Крюкова ; Ін-т пробл. виховання АПН України. – К., 2005. – 20 с.
6. Лисенко Н. В. Теорія і практика екологічної освіти: педагог-дошкільник : монографія / Н. В. Лисенко. – Івано-Франківськ, 2007. – 626 с.
7. Постанова Кабінету Міністрів України від 20.04.2011 року № 462 “Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти” // Електронний ресурс. – Режим доступу: [http://osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/17911/](http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/17911/)
8. Скуратівський В. Берегиня / В. Скуратівський. – К. : Радянський письменник, 1987. – 280 с.
9. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори в 5 т. Т. 3. – К. : Радянська школа, 1977. – С. 7–279.
10. Плохій З. П. Виховання екологічної культури дошкільників / З. П. Плохій. – К. : Редакція журналу “Дошкільне виховання”, 2002. – 173 с.
11. Пустовіт Г. П. Теоретико-методичні основи екологічної освіти і виховання учнів 1-9 класів у позашкільних навчальних закладах : монографія / Г. П. Пустовіт. – К.; Луганськ : Альма-матер, 2004. – 540 с.
12. Пустовіт Г. Філософсько-культурологічний аспект у екологічній освіті / Г. Пустовіт // Шлях освіти. – 2002. – № 3. – С. 2–7.
13. Толстоухов А. В. Людська особистість за доби глобалізації: імперативи та перспективи / А. В. Толстоухов // Психологічна і педагогічна науки в Україні : зб. наук. праць : в 5 т. – Т. 2 : Психологія, вікова фізіологія та дефектологія. – К. : Педагогічна думка, 2012. – С. 278–289.

*The article devoted to the analysis of leading historical and pedagogical ideas highlights the theoretical grounds of the problem of primary school students' ecological education. The author emphasizes the topicality of leading ideas inherent to the classics of Ukrainian pedagogics, which are crucial for forming ecological culture of primary school children.*

**Key words:** *ecological education, ecological culture, primary school, ecological world's view, emotionally-valued attitude, naturally-scientific picture of the world.*

## СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО КООРДИНАЦІЇ ДІЯЛЬНОСТІ СУСПІЛЬНИХ ІНСТИТУЦІЙ ВИХОВАННЯ ДИТИНИ: ПРАВОВІ ЗАСАДИ

*У статті висвітлено правові засади координації діяльності суспільних інституцій виховання дитини. На основі аналізу інституційно-правових документів розроблено поради для батьків і вчителів: “Бережіть нас – ми ваше майбутнє!”*

**Ключові слова:** *дитинство, материнство, права, обов'язки, законодавство, сім'я, родина.*

**Актуальність** порушеної проблеми обумовлює низка об'єктивних чинників, з-поміж яких найважливішим розглядаємо злам традиційного ставлення до дітей на етапі дошкільного дитинства. Зазвичай в Україні наші діти перебували під неухильною опікою і турботою батьків, церкви і громадських організацій.

Трансформація і переосмислення функцій батьків щодо виховання дітей у період кінця ХХ – початку ХХІ сторіччя актуалізували проблему прав дитини та їхньої реалізації, які правомірно розглядати в площині дотичної до неї категорії – прав дорослої людини. Не менш важливим є і наступні твердження. Особливість цілісного підходу до захисту дитини, її прав і свобод у дошкільному віці не лише в ДНЗ, а, й, передусім, у сучасній родині, полягає в перманентній мінливості законодавчого супроводу на міжнародному та загальнодержавному рівнях. Розгляд феномена “батьківство” зумовлює аналіз обов'язків батьків у руслі порушеної проблеми в контексті функціонування цілісної системи охорони дитинства. З т.з. системного підходу, хоча сім'я (цілісне психологічне і біологічне утворення на основі правових та інтимно родинних взаємозв'язків) діє щодо дітей відносно автономно, все ж вона є структурною одиницею значно ширшого утворення, діяльність якого детерміновано на макрорівні. Здебільшого сучасні дослідники у царині порушеної проблеми вивчають феномен батьківства на основі сімейних взаємозв'язків (Е. Ейдемільер, В. Юстицький); генезу сім'ї в суспільстві (І. Кон); феноменологічний підхід та його базисні принципи (В. Менделевич, К. Платонов); мету і шляхи виховання дітей у сім'ї (В. Дружинін), а також розвиток сім'ї як малої соціальної групи (В. Торохтій) та ін. Отож, можемо говорити про те, що сімейне виховання з різних аспектів є могутнім фактором інтегрування усієї системи правового супроводу дитинства і материнства. Водночас, питання підготовки батьків до виконання чинного законодавства щодо прав дитини залишається актуальним для аналізу, оскільки супроводжується мінливістю на всіх рівнях – від макро- до мікрорівня.

**Мета статті** полягає у визнанні й доведенні, що кожна сім'я, як і людина, має свою долю. Бувають сім'ї однодітні, дво- й багатодітні, повні й неповні, заможні й малозабезпечені, а діти – рідні й прийомні, при рідних батьках й нерідних (вітчимові чи мачусі), напівсироти й сироти. Тож умови для родинного виховання дошкільнят складаються різні. Особливі труднощі виникають при вихованні дітей розлучених подружніх пар та сиріт при живих батьках загалом вищезазначене загострює проблеми правового захисту дитинства.

Отож, насамперед – це визнання гідності й неповторності кожної дитини як людини, особистості. Аналогічно до прав дорослої людини, права дитини є цариною для кожної особи і незалежно від бажань чи намірів дорослих, таких прав не можна позбавляти або ж тимчасово гальмувати їхнє визнання. Права, які представлено в документах Конвенції Права Дитини не слід ототожнювати із засадничими потребами людини, що, зазвичай, припускають педагоги і психологи, які досліджують проблеми

особистісного розвитку. Увагу слід звернути і на те, що жоден найуніверсальніший закон чи постанова не можуть також забезпечити дитині любові, опіки і щастя, хоча, поза сумнівом, кожне дитя їх потребує і прагне до них. Відтак, доцільно тлумачити сентенцію “права дитини” в системі реалізації “влада – особистість”. Тобто, якщо дитина перебуває під захистом певного права – “від” – “до чогось”, повинні бути чинними певні процедури, які сприяють його реалізації. Зауважимо, що права дитини, аналогічно як і права людини, функціонують у площині певних обмежень. Важливо наголосити, що такі обмеження повинні бути виписані у демократичному суспільстві офіційними комісіями, їх слід оприлюднити, оскільки вони спрямовані на забезпечення безпеки дітей, охорону їхнього здоров'я, додержання моральних норм у вихованні й у повсякденному побуті, застереження й пропедевтику злочинності. Без жодних коментарів і безумовно заборонено тортури, рабство та інші форми поневолення.

На особливу увагу в контексті порушеної проблеми заслуговують стосунки в реляції “батьки – діти” і, відповідно, такі стосунки передбачають детальний аналіз. Щодо Конвенції, а також її Преамбули, то їхнім змістом авторитет батьків чи вагомість їхнього впливу на виховання дітей не ставляться під сумнів. Натомість, окреслена автономія сім'ї (родини) стимулює її членів до активності, пошуку способів якомога ефективнішого виконання своїх обов'язків із урахуванням реальних матеріальних і соціальних умов, а також застерігає від будь-яких упереджень і зазіхань на права дитини. За умови виконання батьківських обов'язків у руслі прав дитини, стосунки в родині розвиваються гармонійно, спираючись на засади гуманістичного підходу, унеможливаючи будь-які моральні чи фізичні загрози. Функції суспільства щодо врегулювання взаємин у родині полягають у таких ситуаціях виключно у забезпеченні позитивного мікроклімату; сприяння вихованню [1, с. 10–14].

*Дошкільний вік* – особливий час у житті, коли дитина вже торкнулася сили Землі, але ще легенькі крила дитинства піднімають у небо, де живе казка, панує мрія. Отож, вихователям і батькам слід не забувати, що дошкільний вік – час, коли дитині ще хочеться погратися й час, коли дитина “як губка” вбирає в себе все, що її оточує, поведінку батьків, однолітків. Отож потрібна висока культура вихователя, членів сім'ї, щоб дитина мала на кого орієнтуватися. За словами Януша Корчака “Душа дитини складна, повна подібних протиріч, в трагічних вічних сумнівах: прагну і не можу, знаю, що потрібно, і не вмію себе примусити. Звідси висновок, щоб виховати дитину, треба її знати. Отож і вихователів, і батьків слід орієнтувати на дотримання певних правил-принципів, турбуючись про те, щоб дитина змогла найкращим чином реалізувати і розвинути свої можливості, здібності, прилучитися до моральних цінностей, культури, зростати і відбутись як особистість” [2].

Одним із важливих завдань правового виховання є формування в дітей правових почуттів – регуляторів їх поведінки. Це почуття правомірності обраної мети, її справедливості й усвідомлення відповідальності за свої вчинки.

Не менш важливим є формування в дітей навичок і звичок відповідної поведінки: не зашкодь, не зруйнуй, не зламай. Цей процес має відбуватися з опертям на одвічні морально-етичні цінності. Важливим є формування активної позиції дітей в адекватній правовій сфері: вчити долати в свідомості окремих вихованців помилкові погляди і, подекуди вже сформовані переконання негативного змісту, негативні навички і звички, що сформувалися внаслідок помилок і недоліків виховання в сім'ї та дошкільному закладі. Успіху в правовому вихованні можна досягти лише за умови, якщо ці завдання розглядати в органічній єдності з усіма іншими виховними напрямками: трудовим, моральним, екологічним, економічним вихованням тощо.

Для того, щоб одержати очікуваний результат, слід використовувати різні методи та прийоми. Особливе місце відводимо грі. В її процесі діти не лише краще

усвідомлюють та розв'язують певні завдання, а й опановують навичками практичної поведінки. Відтак правове виховання реалізується в комплексі з іншими виховними чинниками – трудового, морального, екологічного, економічного спрямування тощо.

Засобами морального виховання готують дитину до сприйняття та засвоєння морально-етичних норм, що є базисом для правових уявлень. Вони сприятимуть у майбутньому формуванню нетерпимості до правопорушень, стимулюватимуть позитивне ставлення до праці, збереження власності, додержання вимог законодавства.

Ефективність правового виховання дітей залежить від цілеспрямованості та систематичності роботи вихователів і батьків, яким слід пояснити важливість цього виду виховання. У 61 ст. Кодексу законів про сім'ю і шлюб в Україні “Права та обов'язки батьків з виховання дітей” ідеться про те, що батьки мають право та зобов'язані виховувати своїх дітей, турбуватися про їх здоров'я, фізичний, духовний та моральний розвиток, навчання, готувати їх до праці [3].

Отже, у процесі правового виховання дітей вихователям слід систематично співпрацювати з батьками. Формами такої співпраці можуть стати семінари, бесіди, конференції, індивідуальна робота. Наводимо зразки форм роботи з батьками.

#### *Методичні поради для батьків (на основі декларації прав дитини)*

1. Навчіться по-справжньому любити дитину: жаліти її, втішати, підтримувати, довіряти, дозволяти...
2. Намагайтеся допомагати дитині долати різні перешкоди, труднощі, а не викорінюйте її недоліки.
3. У кожній дитини своя індивідуальна потреба в заохоченні, тому якнайчастіше виявляйте свої позитивні почуття.
4. У зауваженнях важливе дозування, форма, емоційний підтекст, ваша віра в те, що дитина не помилилася.
5. Ніколи всерйоз не ображайтеся на дитину. Не перетворюйте дітей на вічних своїх боржників.
6. Дитина, якій усе дозволено, не є повністю щасливою. В необмеженому просторі вседозволеності, де немає орієнтирів, дитина втрачає відчуття, що є щось, чого не можна робити.
7. Створіть дитині затишну й безпечну психологічну базу для її пошуків, до якої вона могла б повертатися.
8. Обов'язково врахуйте і пам'ятайте про періоди різних змін у розвитку дитини та їх зв'язок зі змінами основних видів діяльності.
9. Спільно з дитиною розв'яжуйте різноманітні ситуації та вирішуйте завдання, які потребують суджень, роздумів, що поліпшують та удосконалюють образне й логічне мислення.
10. Любіть, поважайте і вимагайте в розумних межах.

Поради для батьків і вчителів, укладені на підставі інституціонально-правових документів: “Бережіть нас – ми ваше майбутнє!”

#### *Наші права*

1. Ми - діти світу. Хоч би хто були наші батьки, хоч би де ми жили і хоч би в що ми вірили, поведіться з нами як з рівними. Ми гідні того, щоб отримувати все найкраще з того, що може дати світ.
2. Захищайте нас, щоб ми мали змогу рости гідно й вільно.
3. Нехай у нас буде ім'я і земля, яку ми можемо називати своєю.
4. Ми не повинні мерзнути і в нас має бути дах над головою. Забезпечте нас їжею та місцем для ігор. Якщо захворіємо, то нам необхідний догляд.

5. Якщо у нас є проблеми фізичного чи розумового розвитку, ви ще більше дбайте про нас і враховуйте наші потреби.

6. Дайте нам змогу жити в сім'ї. Якщо сім'я не може піклуватися про нас, то візьміть нас до себе.

7. Добре навчайте нас, щоб ми могли бути щасливими і плідно прожити життя. Але дайте нам змогу гратися, щоб ми самі навчалися.

8. Хай у важку годину ми будемо першими, кому ви допоможете. Майбутнє світу залежить від нас.

9. Захистіть нас від жорстокості й від тих, хто з нами погано поводить.

10. Зрощуйте нас в умовах терпимості, свободи й любові. Коли виростемо, ми також пропагуватимемо мир і розуміння між народами.

Бережіть наші почуття!

1. *Почуття правди*: дитина зацікавлена, щоб уявлення про світ були правильними, тому вона прагне оволодіти істиною. Таке прагнення є вродженим, а почуття правдивості треба виховати. Щирість і правдивість - важливі вияви особистішого зростання.

2. *Почуття довіри* виявляється у дітей молодшого шкільного віку щодо тих людей, які викликають у них позитивні оцінки за шкалою сумлінності, щирості, доброзичливості, взаєморозуміння, готовності захистити слабшого. Підґрунтям для вияву дитиною почуття довіри є прихильне ставлення до людського оточення, досвід спілкування з дорослими, звичка розраховувати на їхню підтримку та захист.

3. *Почуття справедливості* – прагнення дитини втілити в життя правду, досягнути істину. Воно ґрунтується на усвідомленні дитиною норм “добре” та “погано”.

4. *Почуття емпатії* – здатність дитини розуміти переживання інших людей і відповідним чином відгукуватися на них, виявляючи співчуття, чуйність, готовність допомогти. Таке почуття дає можливість зростаючій особистості усвідомити цінність людини, визнати право іншого на блага, сприяє формуванню гуманних почуттів – щирості, людяності, доброти, ніжності.

5. *Почуття гідності* виникає в дошкільника під час оцінювання іншими людьми його дій, вчинків з погляду їх відповідальності, моральних норм. Дитина обстоює свою честь, прагне до справедливості і правди. Це почуття є складником моральних емоцій - задоволення, поваги, образи, гніву, радості. Воно пов'язане також із самолюбством, самоповагою та самооцінкою.

6. *Почуття сорому* – тривога за свою репутацію. Стурбованість дитини своєю компетентністю виражає її бажання уникнути невдачі, залежності.

7. *Почуття провини* – стурбованість дитини з приводу своїх особистісних якостей, за які вона відчуває себе відповідальною. Відчуваючи провину, дитина звертається до понять “гарна” й “погана” (самооцінка).

8. *Почуття совісті* – внутрішнє усвідомлення дитиною добра і зла. Совість – важлива форма вияву моральної свідомості, вимір гідності. Дитина з розвинутою совістю спроможна встояти перед спокусою порушити заборону або вимогу.

9. *Почуття відповідальності* – переживання дитиною покладеного на неї обов'язку. Це відповідність між моральною діяльністю особистості та її обов'язком. Почуття відповідальності слід виховувати з дитинства залученням до виконання вимог.

10. *Громадянські почуття* – переживання, з яких у майбутньому виросте громадянська правова позиція особистості, її людська та національна гідність (родина, мова, рідна країна, культура). До формування цих почуттів у дітей слід підходити виважено, гнучко, однак принципово.

Поради для батьків: що таке покарання?

1. Покарання не повинно шкодити здоров'ю – а ні фізичному, а ні психічному.

2. Якщо є сумніви, карати чи не карати, - не карайте.

3. За один раз – одне покарання (“салат із покарань” - страва не для дитячої душі!).

4. Краще не карати взагалі, ніж карати із запізненням.

5. Покараний - вибачений (Про старі гріхи – ні слова. Не заважайте почати життя спочатку).

6. Покарання без приниження (Покарання не має сприймати дитина як торжество вашої сили над її слабкістю) [4, с.258–262].

Отож, суспільство об'єктивно стоїть перед потребою підготовки молодих людей до батьківства і материнства шляхом організації певних інституцій, спілок, асоціацій, організації не лише з лекційною, а й з практичною роботою із урахуванням віросповідання, звичаїв і традицій, переконань і можливостей дітей з погляду їхнього фізичного і психічного здоров'я. Спалах розлучень, що спостерігається впродовж останніх десятиліть і охопив кожен третю шлюбну пару, не згасає. В Україні щороку розпадається до 200 тис. сімей. У неповних сім'ях проживають майже 146 тис. дітей. На обліку в міліції перебувають понад 17 тис. батьків, які злісно ухиляються від виховання своїх дітей. У багатьох родинах точаться чвари, що спричиняють подружню невірність, цинізм, безвідповідальність. Майже 60 відсотків дітей у таких сім'ях – сироти при живих батьках.

В Україні близько 90 тис. дітей залишилися без піклування батьків, понад 56 тис. із них перебувають на опікуванні (патронаті), інші – в школах-інтернатах, дитячих будинках, притулках для малят. Це діти алкоголіків, наркоманів, “зозуль”, повій та злочинців. Кожний шостий алкоголік – жінка. Почастішали випадки вбивства матір'ю новонародженої дитини. На психічні розлади страждають 359 тис. дітей, 70 тисяч – інваліди з дитинства.

Якщо не зупинити страхітливий процес виродження національної родини, то буде безповоротно втрачено все найкраще, надбане українським народом. Аномалії в сучасній сім'ї частішали у зв'язку із затяжною економічною кризою, поширенням безробіття, скороченням мережі дитячих садків.

Катастрофічно зменшилось дітонародження. В Україні за останні роки померло на 1,2 млн. осіб більше, ніж народилося. На 1000 жінок дітородного віку припадає майже 80 абортів. Кожна шоста жінка страждає від безпліддя. Велику загрозу для сім'ї становить так звана сексуальна революція, СНІД. Негативно позначилися на здоров'ї сім'ї наслідки Чорнобильської аварії, бездумні хімізація й меліорація.

Розглянемо принципово важливі, з нашого погляду, два підходи, які слід реалізувати в означеній вище важливості підготовки молодих людей. Отож, по-перше: основну відповідальність за життя, здоров'я і виховання своїх дітей об'єдбать батьків (тато і мама) повинні поділяти порівну відповідно до вимог і рекомендацій суспільства згідно з реалізацією чинного законодавства. Щодо суспільства, то вище зазначені організації повинні (а не можуть, чи хочуть) забезпечити ґрунтовну обізнаність молодих батьків із їхніми функціями в правовому вимірі.

У руслі виокремленого підходу слід брати до уваги, що діти, особливо дошкільного – молодшого шкільного віку, цілком із об'єктивних міркувань ще не в змозі подбати про себе, вони ще не обізнані із низкою прав відповідно до чинного законодавства, яких у сім'ї слід дотримувати, отож і не готові до самозахисту чи самооборони і перед батьками, і перед суспільством. Щодо суспільства, на захист прав дитини повинні ставати батьки, щодо батьків – відповідні інституції, педагоги, соціальні працівники. У такий спосіб батьки репрезентують у родині не лише релігійні, традиційно-національні, суспільні, а й міжнародні норми та правила (аналогічно



відповідальність за їхнє невиконання), закладаючи в такий спосіб у малюків першооснови розуміння важливості охорони дитячої субкультури й дитинства, загалом.

У виключних ситуаціях, коли з об'єктивних причин тимчасово чи на тривалий період батьки не в змозі виконувати покладені на них обов'язки (смерть, хвороба, обмеження батьківських прав тощо) суспільні організації зобов'язані забезпечити дитині (дітям) опікунів. По цьому важливо створити умови для:

а) своєчасного реагування на випадки порушення прав дитини, захисту на її фізичне і психічне здоров'я і максимально забезпечити гуманізацію стосунків у певній ситуації;

б) впливу на процеси неправомірного (неадекватного) трактування законодавства, дотичного до охорони прав дитини;

в) здійснення досліджень, створення бази статистичних даних, збирання детальної інформації про умови життя дітей у родинах, їхнє функціонування у певних соціокультурних умовах і життєвих обставинах (зумовлює об'єктивне вивчення й моніторинг ефективного родинного досвіду);

г) аналізу впливу соціальних служб, урядових інституцій та незалежних організацій на забезпечення прав дитини відповідно до Міжнародних угод.

Другий напрям – за життя, здоров'я і всебічне виховання кожного громадянина порівню поділяє відповідальність родина і суспільство, в якому цей громадянин проживає не залежно від віку. Відповідно до Конвенції Прав Дитини, країни, в яких її ратифіковано, в т.ч. й в Україні, на захист прав дитини спрямовують свою діяльність урядові й позаурядові інституції. Передусім, їхня діяльність організовується відповідно до чинного законодавства усіх рівнів. На наш погляд, на особливу увагу заслуговує вимога, чинна на міжнародному рівні, а саме – їхня діяльність повинна бути максимально незалежною від адміністративно-політичного впливу, який домінує в суспільстві, а також від установчих і законодавчих місцевих органів. Загалом, це забезпечує умови фінансової самостійності й незаангажованості на певні пріоритети чи особистісні авторитети. Простором для їхньої діяльності, зазвичай, є мережа ідентичних установ на обласному і місцевому рівнях. Відтак їхній очільник, як особа делегована від найвищих органів, є доступним не лише для родин, а й для дітей, аби взяти участь у розгляді їхніх скарг чи вирішенні проблем. Укладений перелік функцій для очільника урядової інституції з охорони прав дитини передбачає охорону права дитини на життя і забезпечення здоров'я; права на виховання в родині й сприятливі соціальні умови; права на навчання. На очільника покладається відповідальність за створення умов для гармонійного і всебічного розвитку, формування самостійності й адаптацію до соціальних умов. Априорі такі функції унеможливають прояви деморалізації, насильства, фізичних покарань і нищення дітей іншими чинниками унаслідок неузаконеного впливу на них. Під опікою очільника перебуває увесь загальний фонд дітей, водночас, особливу увагу він звертає на тих, хто вирізняється особливими освітніми потребами і дезадаптацією у соціумі. Попри Міжнародні угоди, очільник неухильно послуговується і Конституцією України, а саме статтями, в яких представлено інтереси дітей, їхні права на розвиток і освіту [5].

Очільник планує свою діяльність, виявляючи максимальну ініціативність і творчість з оперттям на актуальну інформацію. У контексті вивчення прав дитини і формування готовності майбутніх педагогів до їхньої реалізації важливо наголосити, що очільник урядових інституцій не виконує ті функції, які покладено на спеціальні заклади чи органи управління. У аспекті, який нами порушено в статті, підготовку батьків до охорони прав дитини здійснюють педагоги ДНЗ у різних формах батьківського всеобучу. Адже, беручи до уваги стан дитинства в сучасній Україні, охорона найважливіших прав – на життя і охорону здоров'я є дещо важливішим, аніж формальне виконання урядових приписів.

Твердження про те, що права дітей охороняються спирається, передусім, на додержанні елементарних умов. А саме: кожен повинен знати свої права; повинен бути поінформованим про рівень їхнього забезпечення; мати можливість реалізувати означені права, чи поновити їх і, насамкінець, повинен мати підтримку в соціумі, який би виступив на її захист за певних обставин.

Отже, готуючись до захисту дитинства, мало послуговуватися лише оприлюдненими правовими документами, необхідним є усвідомлення в соціумі незворотності охорони дитинства. Відтак, ґрунтовна підготовка в руслі прав дитини (ширше – людини), повинна розглядатися важливим компонентом професійної підготовки майбутніх педагогів ДНЗ. Така підготовка є актуальною не лише для дітей, а й для батьків чи інших дорослих, які є опікунами.

Права людини своїми витокami сягають прав дитини. Отже, педагогам не варто будувати виховний процес без усвідомлення важливості цієї проблеми, виявляючи лише негативні емоції, які викликають представлені в медіапросторі очевидні порушення. Вихователям доцільно систематично співпрацювати з батьками. Формами такої співпраці в означеному аспекті можуть стати семінари, бесіди, конференції, індивідуальна робота, семінари-практикуми та ін. їх розглянемо далі дещо ширше.

Не менш важливою складовою прав дитини є її право на освіту. У ХХ столітті значно зросла кількість дітей, які охоплені різними формами обов'язкового навчання, однак приблизно 130 млн., в тому числі понад 800 тис. дівчат і надалі ще не мають доступу до початкової освіти. Ця проблема набула поширення насамперед у тих країнах, що розвиваються, хоча й у розвинутих теж спостерігається певна дискримінація. А саме, значна частина дітей із багатих родин навчається за рахунок економії виплат на бідних унаслідок того, що зі школи скорочують за найменші порушення чи ж, для прикладу, відмовляють батькам зарахувати дітей на навчання, оскільки певна школа зорієнтована на багатші (бідніші) родини. Дослідженням Р. Долати, які учений здійснив на прикладі гімназій у різних містах Польщі було з'ясовано, що значна їх частина комплектує класи із урахуванням соціального походження учня, особливо тоді, коли їх поділяють на класи [6].

У руслі Конвенції про права дитини, а також дослідження комісії ЮНЕСКО з оцінки знань і умінь учнів (PISA), чимало питань виникає з приводу якості шкільної освіти, яка зачораз то очевидніше спадає до рівня функціонального аналіфabetизму<sup>1</sup>. Цей негативний освітнянський продукт крокує і по Україні, особливо в останні десятиріччя. Зазначимо, що права дитини в частині права на освіту, які знаходимо в Конвенції гарантує безпосередньо держава, громадянином якої є дитина із урахуванням вимог та умов функціонування системи освіти. Такий підхід унеможливує певні порушення, які виникають у процесі реалізації цієї частини Конвенції. Слід наголосити, що її п.12-16 обумовлює й низку свобод кожній дитині, для прикладу, з-поміж них можемо розглянути такі: право на висловлювання власних думок, оцінок і поглядів; право на особисте ставлення до когось (чогось); право на охорону своєї особи, приватних (особистих) речей; право на усамітнення (відокремлення від когось або чогось) у певній життєвій ситуації в закладі освіти та ін.[1, с. 10–14].

Наведені вище права, як і всі решта інших повинні (а не можуть!) бути зреалізовані в усіх інших середовищах, в яких функціонує дитина, перед усім, у середовищі дошкільного закладу, школи та ін. З цього погляду їх і віднесено до прав дитини в системі освіти. Іншими словами, мовиться про визнання права дитини брати активну участь у різних спільних з дорослими справах у житті школи чи іншого закладу освіти. Такі свободи, якими опановує кожен у дитинстві, надалі суттєво впливають на демократичний устрій у державі загалом. Зауважимо, що у відповідях на наші запитання про додержання прав, здебільшого учні наголошують на тому, що ними нехтують і безкарно не дотримуються не лише й батьки, а й учителі. Наприклад: "Права учня ніхто

в школі не охороняє. На їхні порушення ніхто не звертає уваги. Ніколи учень не виграє в дискусії з учителем. А навіть якщо і так, то на наступний день мені доведуть, що я не знаю і чого не вмію. Знову програю я“ (учень IV-го класу); “Скільки разів ми говоримо, що хочемо там чогось, що, наприклад, маємо право, а нам учитель математики каже, що ці права не є для вчителя, що він має власні погляди і діє, як хоче“ (учень V-го класу); “Коли я сказала, що не розумію задачу, вчителька викликала мене посеред класу, стала стукати пальцем у чоло і сказала, що це найкращий спосіб вчити задачі“ (учениця II-го класу) та ін.

Наведені приклади свідчать про те, що правами не лише зігноровано, а й діти стали предметом насильства морального і фізичного, адже принижено їхню гідність.

Природне і проблемне запитання, як і яким способом дошкільник чи учень початкової школи може захистити свої права? Відповідь у цій та аналогічних ситуаціях одна – хороша школа (заклад освіти) є місцем, в якому дитина не повинна сумувати, розчаровуватися, боротися з кимось (чимось) за свої пріоритети. Визначальною у таких ситуаціях є відповідальність педагога і батьків за додержання прав дитини. Освіту щодо прав дитини - людини слід трактувати широко – як перелік різних і взаємозумовлених, взаємодоповнюючих справ, які можуть і повинні бути зреалізовані у різних сферах життєдіяльності (п.17 із 42 Конвенції).

Лише спільно з батьками слід розв'язувати вище представлені завдання. Важливо наголосити в цьому аспекті на даних анкетування студентів відділення “Дошкільна освіта” денної та заочної форми навчання, лише 13% із-понад 250 осіб опитаних підтвердили повне володіння інформацією про права дитини; 35% – володіють нею досить поверхнево, а 37% – поінформовані дуже мало, або ж зовсім не цікавились цією проблемою. Показово, що основними правами студенти визнають “право на освіту” (71%), “на безпечне життя” (51%), “на вільне без покарання життя” (49%), “жити і виховуватись у родині” – 30% та ін.

Нами також здійснено дослідження актуального для молодшої сім'ї питання про вплив матері та батька на особистісне становлення. У студентів IV курсу денної форми навчання запитали в анкетах, а також запропонували описати свої спогади про взаємини з батьками в дитинстві (загалом 48 осіб). Слід звернути увагу, що здебільшого студенти визнають сім'ю, як вирішальне середовище для особистісного становлення і розвитку; середовище для прийняття змалку тих ціннісних орієнтацій, яким надають перевагу не лише емоційно найближчі люди – батько і мама, а й представники дорослого світу, з яким старші дошкільники і молодші школярі себе ідентифікують. Показово розглядаємо домінуючу думку про те, що професійний вибір, як і поведінкові стереотипи загалом теж формувались на прикладах батьків. Важливо, що із 48 осіб жодна студентка не написала про те, що обрала професію всупереч рішенням сім'ї. Це вкотре дає нам підстави розглядати сім'ю як потужний фактор впливу на зростаючу особистість, оскільки погляди, оцінки, орієнтації і т.д. батьків, родинний мікроклімат визначально впливає на формування картини світу кожної дитини вже з найменших років.

Окрім вище зазначеного, звертаємо увагу на важливість емоційного мікроклімату, визнанні права дитини вільно виражати свої емоції, ставлення і почуття. Наші студентки наголошували на тому, що не завжди в своєму дорослому житті справджувались установки й очікування їхніх батьків, однак, як і в дитинстві, під час вирішення проблемних ситуацій, вони шукали саме в матері (68%) і в тата (27%) взаєморозуміння і підтримки. Таку ситуацію вони плекають з дитячих років; для більшості студенток (63%) мама і надалі залишається вірною подругою, яка з повагою ставиться до вибору певних ліній поведінки своєї доньки.

З нашої точки зору, таке ставлення в сім'ї до вже дорослих дітей слугує беззаперечним прикладом того, як надалі, в своєму родинному житті, вони

забезпечуватимуть виховання дітей на основі визнання їхньої гідності, утвердження прав і свобод.

Сімейні цінності, що функціонують як неподільне ціле з емоцій, переконань, поведінки та ін. залишаються основою для особистості впродовж усіх вікових етапів її становлення. І, якщо батьківські взаємини з дитиною вибудовуються змалку на взаємоповазі, взаємодії, свідомої та об'єктивної оцінки не лише можливостей, а й результатів їхньої реалізації, батьківської відповідальності за виховання і т.д., тоді вони набувають сили, стилю сімейного (родинного) виховання, стійкості установок, що переносяться від покоління до покоління як неухильний зразок, детермінуючи особистісне становлення загалом.

**Висновок.** Результати аналізу порушених аспектів теми статті переконують у тому, що правові аспекти, як індивідуальний і колективний феномен вивчено ще не достатньо, отож залишається чимало важливих питань, які очікують на своїх дослідників.

<sup>1</sup> Аналіфabetизм функціональний визначається тоді, коли учень (дитина) складає літери у вирази, вирази в речення, однак не в змозі зрозуміти ні їхній зміст, ні їхнє значення. Згідно даних Міжнародної програми оцінки знань і умінь учнів, приблизно 40 % учнів початкових класів європейських країн, в тому числі й Польщі, не розуміють того, що читають; 30 % – розуміють в обмеженому обсязі. У 2002 р. PISA обстежено 265 тис. учнів із 31 країни Європи. Для прикладу – 4 тисячі учнів із Польщі, які посіли за узагальненими критеріями 24 місце.

1. Конвенція про права дитини // Виховна робота в закладах освіти України // Збірник нормативних документів та методичних рекомендацій. – Випуск II. – К.: ІЗМН, 1998. – С.10–14.

2. Корчак Я. Як любити дітей. К. Рад.школа, 1976. – 160 с.

3. Дитинство в Україні: права, гарантії, захист: Зб. документів. – К. і АТ Вид-во “Столиця” – Ч.1 – 245 с. Ч. 2 – 290 с.

4. Лисенко Н.В. Кирста Н.Р. Педагогіка українського довілля. Частина II. – К.: Слово, 2010. – С.258–262.

5. Конституція України: Зб. нормативних актів. – К.: Юрінком Інтер, 1999. – 96 с.

6. Р. Долата. Процедура зарахування і поділу учнів на відділення в гімназіях – оцінка з перспективи суспільної нерівності в освіті. В кн. Зміни в системі освіти. Результати досліджень емпіричних. Варшава, ISP, 2002, польською мовою.

*The article deals with the legal principles of coordinating the activities of public institutions of the child's upbringing. The analysis of institutional and legal documents developed advice for parents and teachers: "Take care of us - we are your future!"*

**Key words:** childhood, motherhood, rights, obligations, legislation, family.

УДК 371.4

ББК 74.100.53

Лисенко Олександра

## ВИХОВАННЯ МОРАЛЬНО-ЕТИЧНИХ ЯКОСТЕЙ – ОСНОВНЕ ЗАВДАННЯ РОДИНИ

*У пропонованій статті аналізується моральне виховання. Доведено, що воно починається з перших кроків свідомого життя дитини. Саме в молодому віці, коли душа дуже піддатлива до емоційних впливів, ми розкриваємо перед дітьми загальнолюдські норми моральності, вчимо їх азбуки моралі. Окрема увага наголошується на тому, що загальнолюдську азбуку моральності ми прагнемо одухотворити громадянською активністю і самодіяльністю.*

**Ключові слова:** цінності, моральність, морально-етичні якості, загальнолюдські норми.

**Постановка проблеми:** У складному процесі формування всебічно розвинутої особистості чільне місце належить моральному вихованню. Методологічною засадою морального виховання є етика. Як відомо, етика - наука про мораль, її природу, структуру та особливості походження й розвитку моральних норм і взаємовідносин між людьми в суспільстві [3, с.34].

Основні якості моральності формуються в ранньому дитинстві на основі так званого "соціального успадкування". Вирішальною у цьому є роль батьків: їх поведінка, цілеспрямований вплив на особистість дитини.

**Актуальність проблеми:** Проблема єдності моральної свідомості, моральних цінностей і поведінки досить тісно пов'язана з розв'язанням завдань рівня досконалості морально розвинутої особистості. Тому важливим і є питання про зміст моральних якостей.

**Метою дослідження є визначення** моральних якостей, які виокремлюють соціальну спрямованість особистості. При цьому необхідно, щоб вони стали дієвими. Моральні якості необхідно наповнювати вольовим змістом і спрямованістю. За таких умов, безперечно, може бути сформована дієва мораль, яка визначає стійку лінію поведінки особистості молодшої людини.

**Виклад основного матеріалу.** Психологи визнають два основні способи регулювання поведінки людей: зовнішнє регулювання, яке базується на моральних нормах - у відповідності громадській думці і внутрішнє регулювання, яке базується перш за все, на моральній свідомості, моральності мотивів, добровільної поведінки. Індивід має свідомо виконувати певні обов'язки, які потребують від нього певних моральних вчинків.

Внутрішня моральна свідомість кожного окремого індивідуума ґрунтується на його моральних якостях. Поєднання різних за функціями моральних якостей можна розглядати як своєрідний механізм поєднання моральної свідомості і поведінки особистості. Виділяють п'ять основних груп моральних якостей:

- перша група - світоглядна переконаність, цілеспрямованість, обов'язок, відповідальність, гуманізм, патріотизм, інтернаціоналізм, які у сукупності забезпечують громадянську спрямованість. Саме ця група забезпечує зміст соціальних цінностей [3, с.15];

- друга група - моральні якості, які забезпечують досягнення поставлених цілей: ініціативність, енергійність, наполегливість, самостійність, обов'язковість тощо. Ці якості пов'язані з моральною свідомістю, яка керує і коригує їх прояв [3, с.15];

- третя група - витримка, стриманість, ввічливість, володіння собою. Вони допомагають контролювати і гальмувати негативні прояви у поведінці [3, с.15];

- четверта група - діловитість, навички і звички у поведінці, уміння її організувати, моральний досвід особистості. Ці якості певною мірою допомагають швидше досягати мети і зосередити в основному увагу на змісті вчинків [3, с.15];

- п'ята група - здатність до самооцінки, самокритичність, вимогливість з себе, справедливе ставлення до інших. Ці якості сприяють самовдосконаленню і створенню позитивної моральної сфери подальшого розвитку особистості [3, с.15].

Таким чином, у моральній поведінці особистості проявляються як зовнішня регуляція, так і внутрішня саморегуляція. Тому саме завдяки моральному вихованню перебудовується сама людська особистість відповідно до моральних цінностей, які віддзеркалюють суспільні відносини, правила та норми поведінки людей.

Враховуючи те, що людина може вибрати моральний і аморальний вчинок, доцільно враховувати і той факт, що цей вибір буде цілком довільним. Моральний вибір суб'єкта, його моральна поведінка є не лише результатом аналізу об'єктивних ситуацій,

але й вагання і боротьби мотивів. Часто людина вибирає не те, що краще саме по собі, а те, що краще для нього. А звідси можна вести мову, що прояв моральності часто є результатом певних сформованих норм, звичок, поведінки. Світогляд людини формується в процесі виховання та практичної діяльності. Зміст виховання спрямовано саме на оволодіння загальнолюдськими нормами життєдіяльності.

Домінуючим положенням процесу морального виховання має бути те, що психічний і духовний розвиток особистості проявляється і вдосконалюється лише в діяльності, яка має різний зміст, різний характер і різні цілі. А вирішення поставлених завдань у діяльності є водночас конкретною формою діяльності. Під час вирішення поставлених завдань людина співвідносить свої можливості з вимогами щодо виконання цих завдань, а отже, залежить від реальних успіхів і невдач і може давати собі оцінку. Звідси і з'являється особистісний оцінний механізм, який може "коригувати" моральну поведінку людини [6, с. 78].

Домінуючим фактором, механізмом саморегуляції особистості, є установка на бажання і самостійність прояву моральності. Проте ми не відкидаємо ще одного фактору, який для нашого дослідження є досить суттєвим, це можливість проектування процесу морального розвитку особистості, поглиблення і закріплення її моральних якостей шляхом включення у спеціально змодельовані ситуації, діяльність.

Завдання сьогоденної теорії і практики морального виховання полягають в тому, щоб оновити, відродити процес виховання, наповнюючи структуру діяльності особистості новими потребами моральної поведінки навіть у таких суперечливих умовах, у яких нині перебуває держава, освіта, вчитель. Адже ціннісні моральні орієнтації підрастаючого покоління, співвідносячись з психофізичними характеристиками особистості, не є абстрактним поняттям, які існують поза соціальною дійсністю.

При цьому, якщо в молодшому шкільному віці моральні орієнтації "пластичні", піддаються природним змінам, то з часом зростання більше фіксується прояв спрямованості загальнолюдської, особистісної, суб'єктивної моралі. Адекватність моральної орієнтації особистості загальнолюдським цінностям визначають рівень її соціальної зрілості, а, отже, рівень виховної роботи в цілому [6, с.47].

Всебічний розвиток особистості передбачає формування загальнолюдських норм життєдіяльності, а також добра, краси, істини, свободи й совісті, поваги й любові. За цими показниками, тобто з позицій загальнолюдської моралі в повсякденному житті й оцінюється вихованість суб'єкта.

З позицій гуманістичної свідомості основою особистості є її моральний розвиток, який виявляється у сповідуваній нею системі поглядів, уявлень, норм, оцінок, що регулюють її поведінку. Моральна особистість узгоджує свої дії з інтересами інших людей, керується у своїх помислах критеріями загальнолюдських цінностей, відповідає за свої вчинки не лише перед законом, людьми, а й перед власною совістю. Саме на таких вимірах моральності людського буття наголошує народна мудрість, надбаннями якої живиться етнопедогогіка. У ній втілені моральні імперативи (веління, настанови), критерії моральності, які проповідують доброту, чесність, ширість, вірність, любов, повагу до людей, відвагу, окреслюють обриси морального розвитку особистості.

Сьогодні ми є не лише свідками, але й учасниками кризи моральності і правосвідомості, соціальної нестабільності, політичної дезорієнтації та дестабілізації молоді. Важливим чинником цієї кризи цінностей є крах тоталітарної системи, яка формувала у всіх єдину систему цінностей та ціннісних орієнтацій. Пошуки нових ціннісних орієнтацій важкі самі по собі, ускладнені соціально - економічною кризою, але стають життєво важливими і необхідними засобами опори в життєвих колізіях.

У моральному вихованні слід спиратися на гуманістичну ідею про те, що людині від природи притаманне прагнення до добра, правди і краси. Виховання дітей, на думку



О. Вишневецького, має забезпечити формування в них такої наведеної нижче системи моральних цінностей.

Абсолютно вічні цінності - загальнолюдські цінності, що мають універсальне значення та необмежену сферу застосування (доброта, правда, любов, чесність, гідність, краса, мудрість, справедливість та ін.) [3, с.32].

Національні цінності - є значущими для одного народу, проте їх не завжди поділяють інші народи. Наприклад, почуття націоналізму зрозуміле і близьке лише поневоленим народам і чуже тим, які ніколи не втрачали своєї незалежності. До цієї групи цінностей належать такі поняття, як патріотизм, почуття національної гідності, історична пам'ять тощо [3, с.32].

Громадські цінності - ґрунтуються на визнанні на визнанні гідності людей і характерні для демократичних суспільств. Це, зокрема, права і свободи людини, обов'язки перед іншими людьми, ідеї соціальної гармонії, поваги до закону тощо [3, с.32].

Сімейні цінності - моральні основи життя сім'ї, стосунки поколінь, закони подружньої вірності, піклування про дітей, пам'ять про предків та ін.

Моральні стосунки в сім'ї накладають відбиток на все життя людини, оскільки їх вплив пов'язаний, по-перше, із сильними переживаннями, подруге, вони постійні, по-друге, в них закладаються підвалини всіх моральних ставлень людини до суспільства, до праці, до інших людей [3, с.34].

Цінності особистого життя мають значення насамперед для самої людини, визнають риси її характеру, поведінку, стиль приватного життя та ін. Зміст морального виховання дітей зумовлений потребами і вимогами суспільства до формування всебічно розвинутої особистості, рівень його моральності. З огляду на ці чинники, завдання морального виховання в школі - формування національної свідомості ц самосвідомості, прагнення жити в гармонії з природою, свідомої дисципліни, обов'язку та відповідальності, поваги до закону, до старших, до жінки.

Формування національної свідомості та самосвідомості передбачає: виховання любові до рідної землі, до свого народу, готовності до праці в ім'я України, освоєння національних цінностей (мови, території, культури, відчуття своєї причетності до розбудови національної державності, патріотизм, що сприяє утвердженню національної гідності, залучення дітей до практичних справ розбудови державності, формування почуття гідності й гордості за свою Батьківщину [3, с.36].

Патріотичні почуття зміцнює героїко-патріотичне виховання, покликане виробляти глибоке розуміння громадянського обов'язку, готовність у будь-який час стати на захист Вітчизни, оволодівати військовими знаннями, а також вивчити бойові традиції та героїчні сторінки історії народу, його Збройних сил.

Наголошуючи на важливості формування почуття національного в людині, К. Ушинський писав: "Є лише одна загальна для всіх природжена схильність, на яку завжди може розраховувати виховання: це те, що ми зовемо народність. Як немає людини без самолюбства, так немає людини без любові до батьківщини, і ця любов дає вихованню ключ до серця людини і могутню опору для боротьби з її поганими природними, особистими, сімейними і родовими нахилами. Звертаючись до народності, виховання завжди знайде відповідь і допомогу в живому і сильному почутті людини, яке впливає багато сильніше за переконання, сприйняття тільки розумом, або за звичку, вкорінену страхом покарань. У лиходія, в якого погасли всі благородні людські почуття, може ще дошукатися іскра любові до батьківщини: поля батьківщини, її мова, її перекази із життя ніколи не втрачають незбагненої влади над серцем людини. Є приклади ненависті до батьківщини, але скільки любові буває іноді в цій ненависті!" [8, с.59].

Великі можливості для формування національної самосвідомості закладені в неписаних законах лицарської честі, що передбачають: виховання любові до батьків, до

рідної мови, рівність у коханні. Дружбі, побратимство, готовність захищати слабших, піклуватися про молодших, зокрема дітей, шляхетне ставлення до дівчини, жінки. Бабусі, непохитну рівність ідеям, принципам народної моралі та духовності, відстоювати повної свободи і незалежності особистості, народу, держави, турботу про розвиток народних традицій, звичаїв, обрядів, бережливе ставлення до рідної природи, землі, прагнення робити пожертви на будівництво храмів, навчально-виховних і культурних закладів, цілеспрямований розвиток власних фізичних і духовних сил, волі, можливостей свого організму, вміння завжди і всюди чинити благородно, виявляти інші чесноти.

Важливим у моральному вихованні є святкування дат народного календаря. Народний календар - це система історичних дат, подій, спостережень за навколишньою дійсністю, народних свят, інших урочистостей, які відзначаються протягом року, це енциклопедія знань про життя людей, їх побут, спосіб життя, виховну мораль, природні явища.

Після здобуття Україною незалежності в житті і побуті народу входять нові знаменні дати і урочистості. Є в народному календарі дати, пов'язані з релігійними святами. Складовою народного календаря - родинний календар, який охоплює важливі дати, віхи життя сім'ї, кожного її члена. Тематика виховних заходів, які проводять нині в школах, свідчить про те, що виховання повертається до національних джерел [1, с.27].

Які саме загальнолюдські норми моральності ми розкриваємо перед дітьми як азбуку моральної культури, як початкову школу громадянськості? Ти живеш серед людей. Не забувай, що кожний твій вчинок, кожне твоє бажання позначається на людях, що тебе оточують. Знай, що є межа між тим, що тобі хочеться, і тим, що можна. Перевірй твої вчинки, запитуй сам себе: чи не робиш ти зла, незручності людям? Роби все так, щоб людям, які тебе оточують, було добре.

Дитяче серце надто чутливе до прищеплювання цих думок, дитяча душа глибоко переживає радість здійснення добра для людей. Якщо таке моральне навчання підкріплюють добрими настановами, спонукання до добрих справ для людей, у серці з малих років утверджуються внутрішні духовні сили, що обмежують бажання і вередування. А це дуже важливо для формування громадської порядності.

Усі блага і радощі життя створюються працею. Без праці не можна чесно жити. Народ вчить: хто не працює, той не їсть. Назавжди запам'ятай цю заповідь. Нероба, дармоїд - це трутень, що пожирає мед праці витих бджіл. Навчання - твоя перша праця. Йдучи до дитячого закладу, ти йдеш на роботу. Зрозуміти ту істину, що життя без праці неможливе, дитина може лише тоді, коли вона живе в колективі радощами праці, а ці радощі ні з чим не зрівнянні. Напружуючи свої сили, людина робить не те, що їй хочеться, а те, що треба, і зрештою, переживаючи радість за зроблене для людей, хоче робити те, що треба для загального добра. Вже в сім-вісім років діти в нас закладають маленькі сади і виноградники, перетворюючи пустирі в квітучі куточки. Ми домагаємося того, щоб у 12-13 років підлітки вже бачили сад, створений їхніми руками, - ось де джерело радості праці [4, с. 9].

Будь добрим і чуйним до людей. Допомагай слабким і беззахисним. Допомагай товаришу у біді. Не завдавай людям прикрості. Поважай та шануй матір і батька - вони дали тобі життя, вони виховують тебе, вони хочуть, щоб ти став чесним громадянином, людиною з добрим серцем і чистою душею. Утвердити в кожній людині доброту, сердечність, чуйність, готовність прийти іншому на допомогу, чутливість до всього живого і красивого - елементарна, азбучна істина шкільного виховання, з цієї істини починається школа. Безсердечність породжує байдужість, байдужість породжує себелюбність, а себелюбність - джерело жорстокості. Щоб запобігти безсердечності, ми виховуємо дітей у душі сердечної турботи, тривоги неспокою про живе і красиве - про росли, про квіти, про птахів, про тварин.

Дитина повинна відчувати, що в кожній людині є серце, яке треба берегти, що завдати їй болю - велике лихо. Нехай дитяче серце хвилюється за долю живого і красивого, йому тоді буде чуже розбещене почуття солодкого задоволення від думки, що чийсь серце страждає через нього. Не будь байдужим до зла. Борись проти зла, обману, несправедливості. Будь непримиренним до того, хто прагне жити за рахунок інших людей, завдає лиха іншим людям, обкрадає суспільство [4, с. 10].

Ми вбачаємо важливе завдання у виховання громадянської непримиренності, активності в боротьбі із злом, неправдою. Не можна допускати, щоб діти мочки дивилися на марнотратство, лінощі, недбайливість, нелюдськість. Та оскільки носіями зла часто бувають дорослі, у виховній роботі в цьому напрямі потрібний великий такт, вдумливість.

Моральні, громадянські ідейні цінності - не минутий і нічим не замінний засіб виховання. Водночас виховання на громадянських, духовних цінностях - є дуже дійовим засобом самовиховання старшого дошкільника. Осягають громадську мужність, обов'язком перед Батьківщиною, юний громадянин вчиться міряти себе вищою міркою моральної гідності. Він немов бачить себе очима суспільства, вдумливо і вимогливо аналізує свої вчинки, свою поведінку. Проте ефективність цього засобу цілком залежить від того, як думки і почуття юнацтва пов'язуються з активною діяльністю, на якій громадянській ниві людина розкривається як патріот [3, с. 28].

Із проголошенням самостійності і незалежності, Україна стала на шлях переходу до громадянського суспільства, кожен член якого має право одержати вільний розвиток особистості. З одного боку, молода держава повинна створити всі умови для виховання свідомих громадян, і з другого боку, заможну, духовно та матеріально багату Українську державу, можуть збудувати лише її палкі патріоти, об'єднані національною ідеєю - ідеєю незалежності та державності.

З огляду на це, дуже важливим і актуальним є концептуальне осмислення на новому рівні наукових та прикладних засад громадянського виховання, визначення його суті, цілей і завдань, обґрунтування ефективних принципів, засобів і методів формування у дітей, підлітків і молоді високих громадянських якостей, наявність яких дасть їм повне право називатися громадянами Української держави.

Теоретичною і методологічною основою цього можна вважати прийняті молодого Українською державою важливі документи, насамперед Конституцію України [7], закони "Про громадянство України", "Про освіту" [5], "Державна національна програма "Освіта ("Україна ХХІ століття")" [2], яка, зокрема, передбачає комплекс заходів, спрямованих на відродження і розбудову національної системи освіти "як найважливішої ланки виховання свідомих громадян Української держави".

Підбиваючи підсумки над усім вище опрацьованим матеріалом, можна вказати конкретний комплекс особистісних якостей і рис характеру, що є основою специфічного способу мислення та спонукальною силою повсякденних дій, вчинків та поведінки справжнього громадянина.

Це - патріотична самосвідомість, громадянська відповідальність і мужність, суспільна ініціативність і активність, готовність трудитися для розквіту Батьківщини, захищати її, підносити міжнародний авторитет.

Це - повага до Конституції, законів Української держави, прийнятих в ній правових норм, сформована потреба в їх дотриманні, висока правосвідомість.

Це - досконале знання державної мови, постійна турбота про піднесення її престижу і функціонування в усіх сферах суспільного життя і побуту.

Це - повага до батьків, свого родоvodu, до традицій та історії рідного народу, усвідомлення своєї належності до нього, як його представника, спадкоємця і наступника.

Це - дисциплінованість, працьовитість, завзятість, творчість, почуття, дбайливого господаря своєї землі, піклування про її природу та екологію.

Це - фізична досконалість, моральна чистота, висока художньо - естетична вихованість.

Це - гуманність, шанобливе ставлення до культури, традицій, звичаїв інших народностей, які населяють Україну, висока культура міжнародного спілкування (толерантність та полікультурність).

Ці та інші якості та риси повинні формуватися в процесі засвоєння молодшими дошкільниками духовних надбань рідного народу, цілеспрямованого національного виховання, як системи ідей, поглядів, переконань, традицій, звичаїв та інших форм соціальної практики українського народу, спрямованої на організацію життєдіяльності підрастаючих поколінь, виховання їх в дусі природно-історичного розвитку матеріальної і духовної культури нації.

Відтак, громадянське виховання ґрунтується на ідейному багатстві народу, його морально-етичних цінностях, виховній мудрості, що трансформовано в його педагогічному досвіді.

Зрозуміло, що ці якості потрібно виховувати у дітей тими засобами, методами, способами, традиціями, мораллю, що вироблені народом впродовж його всього історико-культурного розвитку, при цьому органічно поєднуючи ці засоби та методи з новітніми надбаннями європейського та світового культурно-педагогічного досвіду.

Отже, вплив виховного чинника на формування особистості настільки великий, що врешті-решт визначає навіть долю людини. Усе це говорить про те, що народна педагогіка виробила свою унікальну виховну систему. У практичній роботі з морального виховання родина вбачає насамперед формування ідейної серцевини особистості - громадянських поглядів, переконань, почуттів поведінки, вчинків, єдності слова і діла.

1. Воропай О. Звичаї нашого народу - К.: Оберіг, 1993. - 120 с.
2. Державна національна програма Освіта (Україна ХХІ ст.). - К.: Освіта, 1993.
3. Дитина в сім'ї / Упоряд. Т. Науменко. - К.: Ред. загальнопед. газ., 2005. - 128 с. (Б-ка "Шк. Світу").
4. Додукіна О. Виховання старших дошкільників у сучасній українській сім'ї // дошкільний заклад. - 2003. - № 6. - С. 6-12.
5. Закон України "Про освіту" від 04.06.1991.
6. Ковалев А. Г. Психологія сімейного виховання. - Мн.: Нар.асвета, 1990. - 256 с.
7. Конституція України від 28.06.1996.
8. Ушинський К. Д. Про сімейне виховання [збірник]. - К.: Радянська школа, 1974. - 151 с.

*It is analyzed the moral education in the present article. It is proved that it begins with the first steps of conscious life. At a young age, when the soul is very amenable to the emotional impact, we reveal to children the universal norms of morality, teach them the alphabet of morality. Special attention was pointed out that universal morality alphabet we strive to inspire with civic activity and amateur.*

**Key words:** values, morality, moral-ethical qualities, universal rules.

### ВПЛИВ НЕТРАДИЦІЙНИХ ТЕХНІК МАЛЮВАННЯ НА ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНИЙ РОЗВИТОК УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

*Стаття присвячена актуальним проблемам підвищення ефективності уроків образотворчого мистецтва та естетичного виховання молодших школярів.*

**Ключові слова:** художні техніки, мистецька освіта, творчість, естетичне виховання, образотворче мистецтво.

**Постановка проблеми.** Образотворче мистецтво, зображувальна діяльність дітей є важливою ланкою навчально-виховного процесу в початковій школі. Досвід показує, що малювання незвичними матеріалами в нетрадиційних художніх техніках дозволяє учням отримувати незабутні позитивні емоції, активізувати творчий потенціал, розвивати самостійність, уяву, привчитися до творчості, розвивати дрібну моторику рук, координацію рухів, проявляти індивідуальність. Художньо-естетичний розвиток дітей, виховання почуттів – актуальні проблеми сьогодення. Актуальність теми дослідження підсилюється й розумінням необхідності формування в учнів молодшого шкільного віку художнього досвіду, здатності до особистісних оцінок, естетичних суджень та емоційності відгуків на події з довколишнього життя. Видатний український педагог Василь Сухомлинський зазначав: “Дитячий малюнок, процес малювання – це частка духовного життя дитини. Діти не просто переносять на папір щось з навколишнього світу, а живуть у цьому світі, входять у нього як творці краси, дістаючи насолоду від неї” [1, 44].

Основою викладання образотворчого мистецтва є прищеплення дітям молодшого шкільного віку елементарних графічних й живописних здібностей, формування відповідних, доволі специфічних образотворчих умінь та навичок. Неабиякого значення у зв'язку з цим набуває приведення обсягу й тематики занять з образотворчого мистецтва у відповідність до вікових можливостей дітей, врахування та відображення у змісті природних, соціокультурних особливостей конкретного регіону нашої країни.

**Метою даної статті** є окреслення проблематики гуманізації викладання мистецьких дисциплін та шляхів покращення художньо-творчої діяльності дітей молодшого шкільного віку, узагальнення та поєднання нетрадиційних технік малювання, які можуть використовуватись у роботі з учнями початкових класів та сприятимуть їх художньо-естетичному розвитку.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Сучасні тенденції розвитку мистецької освіти, зокрема освітньої галузі “Мистецтво”, потребують удосконалення та розвитку професійних умінь учителя початкових класів. Реалізація завдань естетичного виховання молодших школярів ставить принципово нові вимоги до професійної підготовки педагогічних працівників. Важливу роль у творчому розвитку особистості педагога відіграє мистецтво. Значення фахової компетентності майбутнього вчителя як передумови його професіоналізму в процесі викладання мистецьких дисциплін підкреслюється в педагогічних працях І.Зязюна, Л.Хомич, О.Рудницької, В.Подрезова, Л.Масол, О.Отіч. Розроблення особистісно розвивальних технологій малювання складає мету й предмет багатьох сучасних вітчизняних та зарубіжних наукових досліджень і новаторської практики, зокрема Т.Казакової, В.Котляра, Г.Сухорукової, Л.Шульги.

Актуальними для викладання образотворчого мистецтва в початковій школі залишаються проблеми методів, прийомів та засобів формування в учнів композиційних, кольорознавчих знань, умінь та навичок, прийомів передачі форми та об'єму предметів, просторових співвідношень, малювання з натури, тематичного, декоративного малювання, аплікації, ліплення, використання нетрадиційних художніх технік та матеріалів тощо. Також висвітлюються питання естетичного виховання молодших школярів у позаурочній, позакласній і позашкільній роботі.

**Основний зміст статті.** Відповідно до вимог Державного стандарту початкової загальної освіти головною метою освітньої галузі “Мистецтво” є розвиток у школярів особистісно-ціннісного ставлення до мистецтва, здатності до сприймання, розуміння і творення художніх образів, потреби в художньо-творчій самореалізації та духовному самовдосконаленні. Образотворче мистецтво з-поміж інших видів мистецтв є унікальним у вирішенні завдань гармонійного виховання й розвитку дитини. Це пов'язано з тим, що вже в ранньому віці саме зображувальна діяльність (як діяльність продуктивна) дає малюку змогу відтворювати на аркуші паперу світ своїх думок і почуттів, стає однією з найбільш доступних форм творчості, адже дозволяє дитині передавати в своїх роботах те, що її хвилює, викликає емоційне піднесення.

І справді – діти молодшого шкільного віку люблять малювати, їм подобається процес творення “власних” образів та цілих світів, втілення на площині аркушу паперу (чи в будь-якому іншому матеріалі) своїх думок, прагнень, уподобань. Проте з часом зацікавленість дітей до зображувальної діяльності згасає, настає певне розчарування у власних силах. Уникнути такого охолодження з боку учнів до малювання можна лише за умови належного рівня викладання образотворчого мистецтва в школі, розроблення та впровадження в практику особистісно зорієнтованих розвивальних технологій.

Досвід роботи вчителів показує, що ефективність навчання молодших школярів образотворчому мистецтву визначається як науково-педагогічним рівнем викладання, так і матеріальною базою, методичним забезпеченням, зокрема – наявністю в школі відповідно обладнаного класу-кабінету образотворчого мистецтва. Спеціалізовані кабінети допомагають вчителям створити розвивальне середовище, перебуваючи в якому діти опосередковано, непомітно для себе заглиблюються у пізнання предметів, об'єктів і явищ навколишнього світу. Використання ж якісних обладнання та матеріалів кабінету сприяє зміцненню знань, умінь і навичок учнів, стимулює їхні творчі здібності, значною мірою допомагає прищеплювати любов до мистецтва, дозволяє вчителю творчо підходити до кожного уроку, успішно вирішувати основні завдання щодо художньо-естетичного виховання молодших школярів.

Формування у школярів позитивного ставлення до дійсності, мистецтва, різнопланової художньої діяльності, потреби в образотворенні передбачає наявність таких фундаментальних для художнього розвитку якостей, як відчуття краси та гармонії, здатність емоційно відгукуватися на різноманітні прояви естетичного в навколишньому світі; вміння підмічати прекрасне у спостережуваних явищах та усвідомлювати його. Щоб у дитини виникло бажання самостійно творити, вона має набути вміння бачити ознаки предметів, виділяти з поміж них істотні та другорядні, розуміти роль кожної. “Мистецтво бачити” не дається людині від народження, його слід постійно розвивати та вдосконалювати.

Як підтверджує практика, під час сприймання, вивчення та зображення об'єктів з натури оволодіння відповідними теоретичними знаннями, засвоєння елементарних законів образотворчої грамоти відбувається найефективніше. Швидше та набагато якісніше освоїти та зрозуміти специфіку декоративно-ужиткового мистецтва, народної орнаментики допоможе введення в практику роботи школярів елементів звичних для них місцевих промислів та ремесел (художньої вишивки, кераміки, писанкарства,



лозоплетіння, килимарства, ліжникарства тощо). Постійне перебування учнів під позитивним впливом матеріальної та духовної культури рідного краю сприятиме якнайповнішому розкриттю та вдосконаленню їхніх природних здібностей. Як стверджував відомий вчений в галузі педагогіки і методики трудового навчання академік Д. Тхоржевський, саме за таких умов етнопсихологічні особливості дітей певного народу використовуються найдоцільніше.

До школи приходять діти шестилітнього віку з доволі обмеженим запасом знань і практичних умінь у галузі образотворчого мистецтва. В основі цих знань, умінь і навичок лежить загальний розвиток молодших школярів; обсяг їхнього життєвого досвіду; середовище, в якому вони перебували. У цей відповідальний період становлення особистості дитини відбуваються якісні зміни в психіці, зростають фізичні можливості, закладаються основи вольової сфери, оновлюються підходи до спілкування з однолітками та дорослими. У молодшому шкільному віці яскраво проявляється суперечність між прагненнями учня до самостійності в образотворчій діяльності та його реальними можливостями – уже набутими вміннями, навичками, уподобаннями й нахилами. Пропоновані на уроках образотворчого мистецтва в початкових класах види художньої діяльності доволі різноманітні, за своєю суттю – різнопланові. Проте на ознайомлення, опрацювання та засвоєння на належному рівні нових, незнайомих учням художніх технік зазвичай виділяється недостатньо часу, необхідні відомості подаються в готовому вигляді, а відповідна підготовча робота не проводиться.

На думку відомого російського живописця, педагога в галузі психології художньої освіти і виховання Б. Неменського, розвиток творчих здібностей у дітей вимагає спеціального механізму – своїх навичок, свого тренажу. І навчати цьому необхідно із самого юного віку, "...коли дитина найбільш до цього схильна. Цьому положенню пора стати педагогічною аксіомою" [3, 36].

Як відомо, програми з образотворчого мистецтва передбачають творчий підхід учителя у виборі тематики уроків та практичних робіт з урахуванням специфіки контингенту учнів, власного професійного рівня та матеріально-технічного забезпечення навчального закладу. У зв'язку з цим, надзвичайно важливим завданням вчителів початкових класів є вмілий добір доступних та водночас захоплюючих видів образотворчої діяльності, своєрідне інтегрування різних художніх технік й матеріалів, підтримання взаємозв'язку пізнавальних, творчих та репродуктивних видів зображувальної діяльності. Важливо стимулювати творчу активність вчителів образотворчого мистецтва, формувати потребу у подальшому особистому розвитку; впроваджувати в практику відповідні техніки, технології та прийоми ефективної роботи; розвивати вміння широкого профілю, адже навчання відбувається не за суто предметним, а за комплексним принципом.

Останніми роками у зв'язку з бурхливим розвитком інформаційних технологій, інтернету все більшої популярності у вчителів образотворчого мистецтва набувають новітні художні техніки й технології обробки матеріалів – квіллінг, декупаж, печворк, оригамі, моделювання іграшок з різноманітних пластичних наповнювачів тощо. Повноцінний аналіз та класифікація цих нововведень, їх оцінка можлива лише після своєрідної "апробації" – тривалих спостережень за результатами творчості учнів на заняттях в школах, гуртках, художніх школах та студіях. Безапелювано, що потребу в систематичному художньому вихованні, самовихованні та самоосвіті, формуванні власного широкого естетичного та художнього кругозору, естетичного ідеалу, смаку слід заохочувати та підтримувати. Уміння аналізувати, опановувати, сприймати нове, свідчить про високий рівень розвитку художньо-творчих здібностей учителів-практиків, є показниками їхньої обдарованості та професійності.

На нашу думку, не слід нехтувати й добре відомими, але з різних причин дещо призабутими художніми техніками графіки, колажу, акватипії, імітації вітражу та мозаїки, розпису на склі, набризу тощо. Зокрема використання художньої техніки "Набриз" на уроках образотворчого мистецтва в початкових класах сприяє опрацюванню основних питань кольорознавства, композиції, перспективи; добре розвиває моторику кисті руки учнів, координацію рухів, окомір; удосконалює відчуття характеру силуетної форми; допомагає виховувати охайність, працелюбність, дисциплінованість, наполегливість у роботі. Набризом можна "доопрацьовувати" не зовсім вдалі роботи практично на всіх видах занять з образотворчого мистецтва (зокрема - на уроках декоративного та тематичного малювання). Незважаючи на певну схематичність зображень, їхню спрощену силуетність, дитячі роботи у техніці набризу відзначаються своєрідною символічністю, емоційністю, завершеністю.

Використання шаблонів, трафаретів, природних матеріалів (засушеного листа, корінців, гілочок різних порід дерев, кущів, квітів) дозволяє налагоджувати міжпредметні зв'язки з трудовим навчанням, природознавством іншими навчальними дисциплінами. Для малюнків гуашшю в техніці набризу підійде будь-який аркуш паперу чи картону: білий, тонований, кольоровий, обгортковий. В техніці набризу можна працювати на будь-якій твердій поверхні, яка хоч трішки вбирає в себе воду. Набриз можна виконувати й іншими матеріалами (акварель, туш, чорнило). Ще однією перевагою набризу можна вважати певну "технологічність" виконання таких робіт (завчасно підготовлений комплект шаблонів), що дозволяє більше часу присвятити організаційним питанням (підготовка робочого місця, інструментів, обладнання, матеріалів тощо).

Зважаючи на те, що у молодшому шкільному віці провідна роль у передачі виражальних якостей об'єктів і особливостей предметного середовища відіграє композиційна діяльність, у якій образні уявлення дітей відтворюються переважно доперспективними засобами зображення, пропонуємо використовувати техніку набризу при опрацюванні питань кольорознавства та композиції. Володіння доволі складними технічними прийомами сприяє творчому розвитку особистості, вдосконаленню творчого мислення, координації та вмінні планувати свою роботу.

**Висновки.** Використання нетрадиційних способів зображення дає змогу прищепити любов до образотворчого мистецтва, викликати інтерес до малювання. Нетрадиційні техніки малювання викликають у дітей безліч позитивних емоцій, відкривають можливості використовувати добре знайомі їм предмети в якості художніх матеріалів. Незвичні техніки малювання зацікавлюють дітей, сприяють розвитку творчості. Під час малювання нетрадиційними техніками учні молодшого шкільного віку отримують знання про зображувально-виражальні можливості матеріалів, оволодівають технічними прийомами роботи з ними. Діти вчаться створювати красиві зображення, радіти їм, вірити в свої сили, координувати дії ока, руки, кисті. Дитячі малюнки стають змістовніші, привабливіші, виразніші та емоційніші.

1. Комарова Т. Образотворча діяльність у дитячому садку: Програма та методичні рекомендації. Для занять з дітьми 2-6 років: Пер. з рос. мови. – Х.: Видавництво "Ранок", 2007. – 176 с. – (Програма розвитку).

2. Красовська О., Мистецька освіта в структурі професійної підготовки вчителя початкових класів // Педагогічний пошук. – 2012. – С. 16–21.

3. Неменский Б. Мудрость красоты. М.: Просвещение, 1987.

4. Петрова Г. Вопросы эстетической подготовки будущего учителя / Г. Петрова. – Казань: Из-во Казанского университета, 1976. – 198 с.

5. Полякова Г. та ін. Образотворче мистецтво, 1–7 класи: Навчально-методичний посібник для вчителів. – Харків: Скорпіон, 2001. – 160 с.

6. Сухомлинський В. Вибрані твори: У 5 т. – К.: Радянська школа, 1973. – Т. 3. – 64 с.

7. Хомич Л. Роль мистецтва у професійно-педагогічній підготовці вчителя / Л. Хомич // Мистецтво і освіта. – 1998. – С. 51.

*This article is considered the actual problems of increase effectiveness lessons of art and primar pupils' aesthetical education.*

**Key words:** art technology, art Education, art, aesthetic education, fine arts.

УДК 372.874

ББК 74.200.541.3

*Баріло Світлана*

### **СЛУХАННЯ МУЗИКИ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДОШКІЛЬНИКІВ**

*У статті розглянуто питання слухання і сприйняття музики як засобу розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку. Охарактеризовані вікові етапи та основні методи роботи з розвитку творчих здібностей дошкільників у процесі слухання музики.*

**Ключові слова:** слухання музики, музичне сприйняття, розвиток творчих здібностей, дошкільний вік.

Слухання і сприйняття музики являється одним із найголовніших видів діяльності, тому що саме з нього починається залучення дітей до музичного мистецтва. Під час слухання музики збагачується досвід дітей, розширюється кругозір, розвиваються музичні та творчі здібності, естетичне сприйняття, інтерес до музики в цілому. Розвинуте сприйняття збагачує всі музичні уявлення дітей, формує здатність до творчого музичного розвитку дітей дошкільного віку.

Вивчаючи сучасні дослідження з проблем музичного виховання та розвитку творчих здібностей дошкільників (Н. Ветлугіна, І. Держинська, Н. Кононова, М. Метлов, Т. Науменко О. Радинова, І. Романюк, А. Шевчук та ін.) ми дійшли висновку, що слухання музики у дитячому садку сприяє розвитку не тільки музичної культури, музичного смаку, але й сприяє формуванню музично-творчих здібностей дітей.

**Мета** статті полягає у розкритті значення слухання музики як засобу розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку.

З першого дня народження дитина отримує багато вражень, пов'язаних з музикою, насамперед із слуханням музичних творів. Це і голос матері, з заспокійливими або бадьорими інтонаціями, звуки дитячих іграшок, мелодії колісанок тощо. Музика викликає у дитини активні дії, заставляє маля активно реагувати на неї, виділяти її серед інших оточуючих звуків, прислухатися до її звучання.

У віці немовляти формується сприйняття музики, тому цей вид діяльності займає одне з ведучих місць у музичному вихованні, оскільки виконавська діяльність у дітей раннього віку незначна.

На першому році життя слухання музики як засіб розвитку дитини відіграє основну роль, саме тому необхідно привчати дітей зосереджувати увагу на джерелі звуку, шукати і знаходити його очима, рухами, прислухатися до звучання дитячих іграшок, дитячих музичних інструментів, таких як сопілка, гармошка, брязкальця. Серед завдань розвитку головними є створення радісної атмосфери, розвиток емоційного відгуку на музику, бажання слухати її, розвиток пам'яті, слухової уваги, чутливості до веселого, сумного, спокійного в музиці.

Ученими доведено, що в ранньому віці, а саме, на другому році життя в дітей з'являється інтерес не тільки до джерела звуку, але й до самого звучання музики.

Причому діти активно виявляють свої емоції у процесі слухання: радість, сум, бадьорість, збудження. Слухаючи пісні, мелодії, підспівують окремі склади, повторюють рухи дорослого, відгукуються на назву пісні, знайому музику. Тому в цьому віці необхідно привчати дітей прислухатися до мелодії, слів пісні, впізнавати її, слухаючи декілька раз, виконувати рухи, які підказують слова пісень: ладусі, колісання, плескання долонями, повороти кистей рук тощо.

Для кращого розвитку творчості можна використовувати такі методичні прийоми, як рухи, що підкреслюють характер твору, наприклад: пальчики "танцюють", кулачки "стукають", ручки "літають", показ іграшок, які ілюструють персонажів поспівок, утішок, забавлянок, колісанок, а також розважальні ігри з використанням дитячих музичних інструментів, кругової панорами, настільного театру картинок, стенд-книжки з сюжетами та образами дитячих пісень.

На третьому році життя в дошкільників уже є досвід слухання музики. Вони сприймають музичний твір цілком, не виділяючи окремо музичний образ, засоби виразності. Але, під час прослуховування музичних творів, діти можуть найпростішими рухами (плесканнями в долоні, кружляннями, ходьбою, бігом тощо) зобразити музичний образ, зміни в динаміці, темпі мелодії. Поступово дошкільники починають чути й виділяти виразну інтонацію, зображувальні елементи, виділяють вступ і закінчення музичної п'єси, пісні, емоційно відгукуються на музику, яка сподобалася. Для розвитку творчості дітей на цьому віковому етапі, педагогам слід викликати інтерес до музичних творів, бажання їх слухати, розуміти настрій музики, навчати розрізняти контрастні особливості звучання музичного твору (голосно-тихо, швидко-повільно, високо-низько), повторювати прослухані мелодії самостійно.

У дошкільному закладі, де систематично проводяться музичні заняття, музика звучить на святах і розвагах, у повсякденному житті дитячого садка, у дітей формуються стійкі музичні уявлення, відбувається розвиток уваги, уяви, фантазії. Педагогам слід прагнути до того, щоб у дошкільників розвивалися, насамперед, музичні здібності: музичний слух, музична пам'ять, звуковисотні відчуття, ритмічність, щоб вони запам'ятовували окремі музичні твори, впізнавали їх у повторному виконанні і на їх основі відбувався розвиток творчості загалом.

**Мета** слухання музики в дитячому садку полягає, насамперед, у тому, щоб навчити дошкільників уважно і терпляче слухати музичні твори, уявляти рух мелодії, зміни в динамічних і темпових відтинках, при цьому фантазувати, висловлювати свої емоції через ритмічну діяльність, спів, гру.

Формуючи музичне сприйняття необхідно пропонувати малятам для слухання твори різного характеру і старатися викликати у них відповідний емоційний стан. Для цього можна застосовувати різноманітні іграшки, дитячі музичні інструменти, вірші, загадки, малюнки, а також музично-дидактичні ігри. На нашу думку, широке залучення дітей дошкільного віку до слухання музичних творів із використанням різноманітних наочних засобів є обов'язковою умовою розвитку в них творчих здібностей.

Доречно використовувати під час слухання музики метод порівняння музичних звуків із звуками навколишнього середовища. Наприклад, під час слухання колісанок "Котику сіренький", "Ой ну, люлі, коточок" пригадати як котик муркоче, під час прослуховування п'єси "Зайчик", муз. К. М'яскова – як стрибає зайчик, пісні "Пташенята", обр. І. Кишка – як пташки співають тощо. Використання даного методу під час слухання музики дозволяє дошкільникам краще уявити образи, що зображені в музичних творах і сприяє розвитку їхньої уяви і фантазії.

У молодшому дошкільному віці під час слухання музики дітям дають найпростіші уявлення про засоби музичної виразності, такі як темп (швидкий, повільний), динаміку (голосно, тихо); розвивають творчі навички слухання музики (зацікавлено слухати

музичний твір від початку до кінця, порівнювати його з іншим твором, відчувати і визначати загальний характер, настрій, образність музики, диференціювати звучання різних голосів та інструментів); виховують основи музичної культури. Діти молодшого дошкільного віку охоче слухають різні за характером музичні твори, непогано орієнтуються в загальному характері мелодії, емоційно відгукуються на звучання музики.

Таким чином, у дітей молодшого дошкільного віку поступово розвивається музичне сприйняття і музично-творчі здібності. Музичний керівник і вихователь повинні ставити все більш ускладнені завдання і чітко усвідомлювати, що нового для розвитку творчих здібностей дітей може дати наступна пісня або п'єса.

Серед завдань зі слухання музики для дітей молодшого дошкільного віку, які сприяють розвитку творчості, можна виділити наступні:

- учити дітей зосереджено слухати бадьорі і спокійні пісні, супроводжуючи їх відповідними рухами, повторювати за дорослими, про кого проспівана пісня, прислухатися до звучання дзвоника, брязкальця, металофона;

- підводити дітей до розрізнення музичних жанрів (що можна виконувати під певну музику - колискову, марш, танець);

- виконувати для дітей народні коласанки, інтонаційно підкреслювати співучість, мелодійність рідної мови;

- навчити дітей розуміти загальний характер музичних творів, їх виражальні засоби, стежити за розвитком музичного образу, зміною динаміки, темпу;

- виховувати навички запам'ятовування, розвивати слухові відчуття.

Ми вважаємо, що для вирішення перелічених завдань слід використовувати короткі словесні характеристики музики поряд з музичними ілюстраціями, музичні загадки, музично-дидактичні ігри, в яких у цікавій, захоплюючій формі діти вчаться слухати, розрізняти, порівнювати різні засоби музичної виразності.

На нашу думку, значення словесного методу при слуханні музики у молодших групах надзвичайно велике, оскільки за допомогою цікавої бесіди, розповіді, вірша, загадки тощо педагоги можуть не тільки розвинути інтерес, любов до музики, розширити деякі уявлення про явища навколишнього життя, але й збагатити внутрішній світ дошкільників, їх почуття, сформувати моральні якості, а також покращити увагу, розвинути уяву та фантазію. Від того, наскільки цікава й емоційна буде бесіда про музичні твори, які методи і прийоми при цьому будуть використовувати педагоги, які завдання будуть ставитися дітям, залежить сприйняття, запам'ятовування, а також розвиток творчості.

Далеко не кожний педагог може цікаво й захоплююче розповісти дітям про музичну п'єсу чи пісню, іноді бесіда зводиться до назви твору та року його написання, показу портрета композитора, іграшки чи іншої наочності. Часто буває й так, що перед прослуховуванням твору дітям не називають його назву і не вказують автора, а пропонують відповісти на такі питання, наприклад: "Що ви уявляєте собі, коли слухаєте дану п'єсу?", "Яку назву можна дати цій п'єсі" тощо. Наведені приклади мають суттєві недоліки, тому що в обох випадках немає опори на емоційно-образний зміст музики та засоби музичної виразності без яких неможливий повноцінний розвиток творчих здібностей.

Музичний репертуар та завдання зі слухання музики у новій програмі "Українське дошкільня" передбачають ступеневий розвиток творчості та дитячого музичного сприйняття, що має здійснюватися поступово і цілеспрямовано у старшому дошкільному віці. В цей час продовжується і поглиблюється робота по слуханню музики. Сприйняття дітей старшого дошкільного віку стає більш усвідомленим і керованим, почуття, викликані музикою, носять більш диференційований характер. Активно розвивається музична пам'ять, увага, уява, творчі здібності, з'являється зацікавленість музичними

творами, стійкість переживань і почуттів. Діти із захопленням слухають музику, емоційно реагують на неї, вміють визначати загальний характер, настрій музики.

Зауважимо, що у більшості дітей старшого дошкільного віку з'являється інтонаційно-мелодична орієнтація на музичне сприйняття, зростає здатність індивідуально інтерпретувати музику, виникають поза музичні образи та асоціації. Таким чином, сприйняття музичного образу стає адекватнішим, і як наслідок, відбувається розвиток музично-творчих здібностей.

Для старших дошкільників характерне вміння зосереджуватися слухаючи музику, що не характерно для попереднього віку. Діти спроможні відчувати загальний настрій музичних творів, слідкувати за розвитком художнього образу, розрізняти різні жанри музики – інструментальну і вокальну, марш, пісню, танець, порівнювати окремі явища оточуючого середовища з враженнями від прослуханої музики, що сприяє розвитку творчості.

Для кращого розвитку творчих здібностей у старших дошкільників ми пропонуємо проводити музичні ігри-заняття зі слухання музики. Від традиційних музичних занять вони відрізняються більш ігровою насиченістю змісту та більшою кількістю творчих завдань.

Отже, правильно і цікаво організоване слухання музики розвиває музично-творчі здібності дітей. Яскрава емоційна музика притягує увагу дітей, викликає інтерес, розвиває уяву, фантазію, що допомагає краще зрозуміти зміст та характер музичного твору. Особливо корисно супроводжувати слухання музики віршами, загадками, малюнками, іграшками на спільну тему. Це допомагає створювати позитивний, піднесений емоційний настрій і викликати певні асоціації, що сприятимуть більш повному сприйняттю музичного твору, розумінню його характеру та основних засобів виразності, а також збагатить музичні враження дітей та сприятиме розвитку творчості.

**Висновки.** Систематичне слухання музики допомагає дошкільникам краще зрозуміти і любити її, виховує слухацьку культуру, почуття прекрасного, розширює музичний кругозір, підвищує музичне сприйняття, розвиває музичні та творчі здібності, музикальність, закладає основи музичного смаку та музичної культури. На нашу думку, головна мета музичного виховання у дошкільному навчальному закладі – це розвиток здібностей дошкільників, творчої обдарованості, культурного рівня, що ефективно здійснюється у процесі слухання музики.

1. Білан О. І., Возна Л. М., Максименко О. Л., Овчаренко Л. Р., Руханська Л. С., Самсон В. Р. Програма розвитку дитини дошкільного віку "Українське дошкільня" / О. І. Білан та ін. – Тернопіль: Мандрівець, 2013. – 264 с.

2. Ветлугіна Н. Музичний розвиток дитини / Н. Ветлугіна. – К.: Музична Україна, 1978. – 253 с.

3. Науменко Т. І. Музика діагностує // Дитячий садок. – 2002. – № 12 (156). – С. 2.

4. Шевчук А. Сучасні підходи до організації музичної діяльності дітей: методичні рекомендації // Дошкільне виховання. 2000. – № 2. – С. 6–7.

5. Радынова О. П., Комиссарова Л. Н. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста: Учебник для студентов высших учебных заведений / О. П. Радынова, Л. Н. Комиссарова. – Дубна: Феникс+, 2011. – 352 с.

6. Радынова О. П. Слушаем музыку: Книга для воспитателя и музыкального руководителя детского сада / О. П. Радынова. – М.: Просвещение, 1990. – 160 с.

*The article reveals the questions of music listening and perception by children of pre-school age. Age stages and main methods of work on creative capabilities development in children of pre-school age in the process of listening to music are described.*

**Key words:** listening to music, musical perception, development of creative capabilities, pre-school age.



## ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ДИДАКТИЧНОЇ ГРИ

У статті актуалізовано проблему формування комунікативної компетенції молодших школярів засобами дидактичних ігор. Обґрунтовано зміст поняття “комунікативна компетенція” та її компоненти. Конкретизовано особливості використання дидактичних ігор у навчальному процесі початкової школи та їх вплив на розвиток мовлення дітей молодшого шкільного віку. Наведено зразки ігор для їх використання залежно від цілей навчання.

**Ключові слова:** дидактична гра, комунікативна компетенція, молодший школяр, початкова школа, особистість, урок, емоція.

В умовах реформування сучасної освіти України провідними стали особистісно орієнтований і компетентнісний підходи, які передбачають необхідність оволодіння мовленнєвими навичками. Такий процес обумовлено змінами в соціально-політичному житті країни і підтверджено Конституцією України, Законом України “Про освіту”, Державною національною програмою “Освіта” і концептуальними положеннями мовної освіти. З огляду на це постають нові проблеми формування комунікативної компетенції учнів, починаючи з молодшого шкільного віку. Тому одним із основних завдань сучасної освіти є підготувати компетентну особистість, здатну знаходити правильні рішення у конкретних навчальних, життєвих, а в майбутньому – і професійних ситуаціях.

Формування комунікативних умінь і навичок – одна із основних проблем сучасної лінгводидактики. Її досліджували визначні педагоги й лінгвісти XIX–XXI століть, такі як М. Бунаков, Ф. Буслаєв, В. Водовозов, Я. Грот, Н. Марецька, О. Потебня, В. Сухомлинський, К. Ушинський та інші, які вбачали мету навчання рідній мові у формуванні комунікативних умінь. Питання формування комунікативної компетенції, маючи глибокі історичні корені, залишаються досі **актуальними**, оскільки, як свідчить практика, комунікативні вміння сучасних школярів розвинено недостатньо. Багато в чому це пояснюється тим, що процесу навчання не завжди властива чітка комунікативна спрямованість, не дивлячись на те, що це передбачено програмою для середніх загальноосвітніх шкіл та обґрунтовано у працях С. Абрамовича, М. Вашуленка, А. Зимудінової, К. Пономарьової, О. Савченко та інших.

У зв'язку з цим виникла необхідність пошуку і відбору таких методів та засобів навчання, які, з одного боку, було б спрямовано на розв'язання комунікативних завдань у початковій школі, а з іншого – відповідали б психофізіологічним і віковим особливостям школярів, враховували потреби та інтереси дітей цієї вікової категорії, а також активізували комунікативну, пізнавальну і творчу діяльність учнів. Одним із таких засобів формування комунікативної компетенції є дидактичні ігри, оскільки, з точки зору вчених, вони спрямовані на засвоєння і використання конкретних знань, умінь, навичок і є методом навчання, основний педагогічний зміст і призначення якого – навчати діяти.

Проблема визначення сутності дидактичної гри та її ролі у розвитку й навчанні дитини досі привертає увагу багатьох вітчизняних та зарубіжних дослідників. Їй присвячено праці відомих вчених – Л. Артемової, Л. Лесгафта, А. Макаренка, М. Монтессорі, Ф. Фребеля та інших. Дослідники педагогіки початкової школи (М. Вашуленко, І. Куліш, О. Савченко, Л. Тишевська) розуміють гру як засіб реалізації найрізноманітніших завдань навчально-виховної роботи. На їхню думку, дидактична гра

є цінною для виховання розумової активності дітей, вона розвиває психічні процеси, викликає в учнів живу зацікавленість процесом пізнання. У ній діти тренують свої сили, розвивають комунікативні вміння і навички.

Аналіз наукових досліджень свідчить про те, що окресленій нами проблемі приділено недостатньо уваги. Тому **метою статті** є обґрунтувати зміст комунікативної компетенції молодших школярів та особливості її формування засобами дидактичних ігор.

У Державному стандарті початкової загальної освіти конкретизовано поняття “компетентність”, “компетенція”, “комунікативна компетентність”, “предметна компетентність”, “предметна компетенція”. Так, **компетентність** розглядається як набута у процесі навчання інтегрована здатність особистості, яка складається із знань, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізовуватися на практиці; компетенція – суспільно визнаний рівень знань, умінь, навичок, ставлень у певній сфері діяльності людини; комунікативна компетентність – здатність особистості застосувати у конкретному спілкуванні знання мови, способи взаємодії з навколишніми і віддаленими людьми та подіями, навички роботи у групі, володіння різними соціальними ролями [2].

Комунікативна компетентність поєднує в собі чотири складові: мовну, мовленнєву, соціокультурну, діяльнісну. Їх зміст розкрито в Державному стандарті початкової загальної освіти й навчальній програмі з української мови для 1–4 класів.

У програмі для середньої загальноосвітньої школи (1–4 класи, 2012 р.) зазначено, що у мовній змістовій лінії роботу повинно бути підпорядковано розвитку в учнів, окрім орфоепічних, лексичних, граматичних, правописних, ще й стилістичних умінь. У новій програмі значно детальніше, ніж у попередній, розкриваються завдання соціокультурної змістової лінії, розширюються шляхи її реалізації через теми для побудови діалогів і монологічних зв'язних висловлювань різних видів.

Розвиток комунікативної компетенції пов'язаний із набуттям дитиною умінь установлювати контакт із партнером у спілкуванні, дотримуватись правил етикету. Дитина спостерігає і наслідує приклади спілкування дорослих, дітей між собою. Проте вчитель не завжди готовий до створення мовленнєвого розвивального середовища, а діяльність учня зазвичай зводиться до виконання ним низки навчальних завдань. Тому, на нашу думку, з метою формування комунікативних умінь молодших школярів важливо створити сприятливий клімат на уроці із використанням дидактичних ігор, які допомагатимуть вчитися у невимушеній атмосфері творчої співпраці, позитивних емоцій, самовираження, вільного висловлювання думок [6, с. 3].

Дидактичні ігри підвищують ефективність сприймання школярами навчального матеріалу, урізноманітнюють їхню навчальну діяльність, вносять у неї елемент цікавості. Окрім того, дидактична гра використовується на уроці як засіб створення сприятливого середовища для спілкування, що є необхідним для формування комунікативної компетенції [3].

Дидактична гра відповідає природним потребам і бажанням дитини, а тому з її допомогою дитина буде навчатись із задоволенням, легко долати мовні бар'єри. Їх використання підвищує інтерес до предмета, дозволяє сконцентрувати увагу на оволодінні мовними навичками в процесі природної ситуації спілкування.

Як форма організації комунікативного мовлення дидактична гра може розглядатися в двох аспектах. По-перше, гра обумовлена правилами, які отримують мовленнєві вираження, тобто в дидактичній грі відбувається засвоєння мовленнєвих зразків, які багаторазово повторюються. По-друге, гра є ситуацією, яка програється багато разів і при цьому кожен раз в новому варіанті, а це в свою чергу пов'язано з розвитком мовлення дітей [4, с. 20–26]. Цінність дидактичних ігор полягає в тому, що діти самостійно набувають нових знань, активно допомагають один одному в цьому.

Дидактична гра також підвищує якість навчання, оскільки граючи, учні змушені використовувати свій запас знань, умінь і навичок, тому що ігрова ситуація переживається ними як реальна. Гри сприяє розвитку уваги у дітей, так як перемога в ній пов'язана зі спостереженнями за мовленням і діями гравців, які часто непередбачувані, а це в свою чергу потребує швидкої та адекватної реакції. Окрім того, піднесений настрій і позитивні емоції сприяють швидшому запам'ятовуванню гри як і розвитку мовлення.

Використовуючи дидактичні ігри, педагог розвиває інтерес до рідної мови, зосереджує увагу учнів на навчальному процесі, залучивши їх до активної роботи. Дидактична гра допомагає зробити процес повторення лексики та граматичних конструкцій захоплюючим для учнів. Використання ігор як засобу розвитку мовлення молодших школярів дозволяє вчителю ставити перед дітьми завдання, в яких є мотив і мета мовленнєвої дії і які диктують використання необхідних зразків спілкування. Залежно від теми і мети уроку можуть бути використані дидактичні ігри, як для подання нового навчального матеріалу, для його закріплення та активізації в мовленні учнів, під час релаксації чи для перевірки засвоєння матеріалу. Дидактичні ігри застосовуються як окремі елементи уроку чи весь урок може бути проведений у формі гри з елементами змагання між групами [1, с. 4].

Широкі можливості для формування комунікативної компетенції на початковому етапі навчання мають дидактичні ігри для розвитку усного мовлення й логічного мислення учнів, зокрема, “З якого дерева листя?”, “Знайти такий самий предмет (колір)”, “Що змінилося?”, “Чого тут не вистачає?”, “Коли це буває?”, “Для чого це потрібно?”, “Хто на чому грає?”, “Чиї це інструменти?”. На уроках навчання грамоти, наприклад, за допомогою дидактичної гри “Чарівний мішечок” можна закріплювати набуті знання. Предмети у мішечку можна змінювати залежно від мети навчання (іграшки, в назвах яких є літери, склади, які вивчаються, дрібні речі, які треба описати, тощо). Можна використовувати також дидактичні ігри на виключення зайвого (“Який предмет тут зайвий?”, “Яка буква заблукала?” тощо) [5, с. 48].

Для формування діалогічного мовлення слід використовувати такі дидактичні ігри як, наприклад, “У крамниці іграшок”, “Розмова з другом”.

Розвитку мислення, формуванню вмінь переконувати, бути добрим співрозмовником сприяють такі дидактичні ігри як “Лідер дискусії, або ланцюжок “добре – погано”, “Бумеранг”, “На загадку дай відгадку”, “Творці нових слів” тощо.

Успіх у процесі використання дидактичних ігор значною мірою залежить від майстерності педагога і доцільності їх використання на відповідному етапі навчання. Формування комунікативної компетенції неможливе без орієнтації учасників навчального процесу в ситуації мовлення, добору фактичного матеріалу, його структурної організації і мовного оформлення. Успіх навчальної роботи, спрямованої на формування умінь і навичок учнів, значною мірою залежить від їх комунікативних якостей, найважливішими з яких є правильність, точність, виразність висловлювань, багатство мовних засобів.

Комунікативна компетенція як одна з ключових базових характеристик дитини означає готовність і спроможність особистості адекватно й доречно спілкуватися в конкретних ситуаціях (висловлювати власні думки, бажання, наміри, прохання тощо), застосовуючи при цьому як мовні, так і позамовні (жести, міміку, рухи) та інтонаційні засоби виразності.

1. Гаєвська В. Особливості використання гри на уроках англійської мови в початкових класах / В. Гаєвська // Науковий вісник студентів та слухачів магістратури. – 2009. – № 5 (12). – С. 3–5.

2. Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова освіта. – 2011. – № 18 (594).

3. Методика викладання англійської мови в початковій школі. Навч. пос. Частина I. Авторський колектив. – К.: КПКПНУ, 2005. – 109 с. – С. 30.

4. Негневицькая Е. И. Иностранний язык для самых маленьких: вчера, сегодня, завтра / Е. И. Негневицькая // Иностранные языки в школе. – 1987. – № 1. – С. 20–26.

5. Савченко О. . Развитие познавательной самостоятельности младших школьников / О. И. Савченко. – К: Рад. шк., 1982. – 176 с.

6. Тофан Р. Формування мовленнєвої діяльності учнів на уроках української мови / Р. Тофан // Початкова освіта. – 2012. – № 7 (631). – С. 3–7.

*The problem of junior pupils' communicative competence forming by facilities of didactics games is actualized in the article. The essence of concept "communicative competence" and its components are substantiated. The peculiarities of didactic games' usage in educational process of primary school and their influence on the development of speaking of junior school age children are concretized. The examples of games for their usage according to the aims of education are given.*

**Key words:** didactic game, communicative competence, junior pupil, primary school, personality, lesson, emotion.

УДК 373.1:17.021.3  
ББК 74.200

*Матішак Маріанна*

### СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ РОЗВИТОК МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

*У статті розглядаються теоретичні аспекти проблеми соціокультурного розвитку молодшого школяра: сутність поняття “соціокультурне середовище”, вікові аспекти формування особистості, педагогічні умови ефективного соціокультурного розвитку учнів початкових класів.*

**Ключові слова:** соціокультурне середовище, молодші школярі, соціальний досвід.

**Постановка проблеми.** Сучасне суспільство характеризують кардинальні соціокультурні трансформації, що проявляються у розширенні взаємозв'язків і взаємозалежностей різних країн, народів, культур. Проте виникають протилежні суспільні тенденції: соціально-економічне прагнення до відкритості – через освіту, інформацію, спілкування, обмін, а з іншого, – глибоке вивчення історичної спадщини, залучення до традицій та прагнення особистої свободи. Теоретичні і методологічні проблеми, що виникають у цьому контексті, вимагають нового переосмислення.

Вплив інститутів соціалізації, ефективність конкретних методів навчання та виховання особистості визначається не рівнем засвоєння дитиною надбань минулого, соціального досвіду і цінностей попередніх поколінь, а тим, наскільки ці виховні впливи готують дитину до самостійного життя, формують здатність до творчої діяльності, вирішення таких завдань, яких не було у досвіді попередніх поколінь. Тому, самовизначення особистості в умовах глобалізації суспільства стає однією з пріоритетних цілей системи освіти.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій** свідчить про посилення уваги науковців до різних аспектів проблеми соціокультурного розвитку особистості. Питання формування у молодших школярів соціокультурного досвіду розглядають В.Абраменкова, Р.Калько, І.Кон, М.Мід, В.Москаленко, А.Мудрик, М.Ромальська. Формування соціокультурної компетентності знаходимо у контексті мовленнєвого розвитку молодшого школяра, зокрема в процесі вивчення іноземної мови (О.Коломінова, М.Орап, В.Шляхова, І.Щербина та ін.). Деякі аспекти соціокультурного

розвитку молодших школярів знаходять своє в відображенні у працях науковців (Н.Голованова, Т.Кондратенко, С.Осіпова, С.Тарасова та ін.).

Недостатньо вивченими, на нашу думку, залишаються питання впливу середовища на соціокультурний розвиток особистості та урахування при цьому вікових особливостей учнів початкових класів.

**Мета статті** – на підставі теоретичного аналізу проблеми соціокультурного розвитку молодшого школяра охарактеризувати вплив середовища на формування особистості дитини.

Перед нами постає завдання: теоретично обґрунтувати сутність поняття “соціокультурне середовище”, висвітлити вікові аспекти формування особистості молодшого школяра, виділити педагогічні умови ефективного соціокультурного розвитку учнів початкових класів.

**Виклад результатів дослідження.** Теоретичний аналіз проблеми впливу середовища на соціокультурний розвиток молодшого школяра передбачає конкретизацію поняття “соціокультурне середовище”, поряд з яким у науковій літературі зустрічаємо “соціокультурний простір” (П. Сорокін), “культурно-освітній простір” (В.М.Могілевська), “соціальне середовище” тощо.

Серед чинників, які суттєво впливають на якість початкової освіти вчені виділяють “створення і окультурення” освітнього середовища на засадах загальнолюдських і національних цінностей. У загальнонауковому значенні середовище – це сукупність природних і соціальних умов і впливів, що оточують людину; це життєвий простір, який активно чи пасивно діє на свідомість, почуття людини [7]. Навколишнє середовище діє прямо і опосередковано, а в школі тим дужче, чим органічніше вписується у цілеспрямований виховний процес.

Молодший школяр має прямі чи опосередковані зв'язки з природним, соціальним, навчальним, ігровим, технологічним і психопедагогічним середовищем. “Вихованість, навченість сучасної дитини – результат не лише діяльності вчителя, а й впливу всіх перелічених середовищ” [7, с.74].

Соціальне середовище визначають як сукупність соціальних умов життєдіяльності людини (сфери суспільного життя, соціальні інститути, соціальні групи), що впливають на формування її свідомості та поведінки [9].

У соціології зустрічаємо поняття “соціокультурний простір”, що характеризується як інтегрована цілісність соціуму, культури і особистості (П. Сорокін). При цьому соціокультурним простором, в якому виростає дитина, створюються і обумовлюються не тільки психосоціальні характеристики особистості, але й деякі біологічні особливості. Відповідно, у психологічній науці Л. Виготським розроблена культурно-історична концепція психічного розвитку, відповідно до якої соціальна ситуація має домінуючий вплив на онтогенез особистості.

Соціокультурне середовище – це не просто сума соціального і культурного середовища, а “...особливий, соціально організований феномен культури, в якому соціальний і культурний процеси тісно взаємопов'язані й взаємообумовлені, розвиваються в рамках загальної ідеї і здійснюють вплив на діяльність соціальних суб'єктів по створенню і освоєнню духовних цінностей і суспільних орієнтирів” [9, с.106].

Узагальнення різноманітних дефініцій понять “середовище”, “соціальне середовище”, “культурне середовище” дозволяє стверджувати, що соціокультурне середовище – це вироблені людством культурні і духовні цінності, що формують світогляд індивіда, морально-ціннісні переконання, визначають його поведінку.

Отже, зміст соціокультурного середовища включає продукти матеріальної та духовної діяльності багатьох поколінь, цінності, традиції, здобутки культури, твори мистецтва, культурні норми життєдіяльності, правила і зразки поведінки тощо. Залучення

людини до культури, особистісна самореалізація здійснюються через спілкування і спільну діяльність, які є передумовами і рушійними силами соціального розвитку.

Поняття “соціокультурне середовище” слід розглядати на різних рівнях:

1) мегасередовище, що включає умови існування та культури всього людства, його матеріальні, духовні та соціально-психологічні характеристики;

2) макросередовище – держава, до якої належить індивід, суспільні норми, менталітет, національні традиції та цінності;

3) мікросередовище – соціальне оточення кожного індивіда (сім'я, колектив, референтна група).

Вплив виділених рівнів середовища на розвиток особистості молодшого школяра слід розглядати у взаємозв'язку. До прикладу, моральні норми і моделі поведінки у малих соціальних групах (сім'я, колектив тощо) визначаються загальнолюдськими нормами і цінностями та обумовлюються особливостями менталітету й традицій конкретної національності. Тому на формування особистості впливає комплекс соціокультурних чинників і визначити, який з них суттєвіший і ефективніший дуже складно.

За соціальним призначенням, як стверджують науковці, соціокультурне середовище має відповідати трьом основним вимогам:

1) формувати соціально й особистісно значущі потреби, інтереси, запити і забезпечувати умови для їх задоволення відповідно до соціальних і культурних норм;

2) створювати умови для самореалізації духовних сил особистості і соціальних спільнот;

3) забезпечити відтворення соціокультурного потенціалу [9, с.107].

Педагогічний аспект проблеми передбачає вивчення особливостей соціокультурного розвитку молодшого школяра у різних соціальних інститутах: школа, сім'я, коло ровесників, ЗМІ тощо. Досягнення мети виховання і розвитку особистості дитини ґрунтується на їх взаємодії. Як стверджують науковці, педагогічний потенціал соціальних інститутів, що не належать до освітньої сфери сьогодні рівноцінний шкільному, а за виховним ефектом може перевищувати його [3]. Проте школа залишається одним з найважливіших інститутів виховання, адже серед характеристик і принципів діяльності освітніх установ виділяються цілеспрямованість, систематичність, гуманізм, орієнтація на різнобічний розвиток особистості та реалізація її творчого потенціалу.

Виникають суперечності між вимогами до формування освітнього середовища сучасної початкової школи і відсутністю цілеспрямованої діяльності, насиченої морально-етичним змістом. Як зазначає О. Савченко: “... маємо спеціально створювати морально-етичні ситуації, коли активно працюють моральні почуття, інтерес, мимовільна увага, пам'ять. Надзвичайно важливо, щоб дитину оточувало естетично-привабливе розвивальне і виховне середовище. Причому не створене раз і назавжди, а мінливе, змінюване педагогами, батьками разом з дітьми” [7, с.107].

Соціокультурний аспект виховного середовища початкової школи, на нашу думку, повинен відповідати моделі реального соціокультурного простору за межами школи, а також містити спеціально створені виховні та розвивальні ситуації, які формуватимуть у дитини соціальний досвід, уміння знаходити рішення різноманітних проблем, організовувати співпрацю з іншими людьми, реалізовувати власні таланти та здібності.

Набуття соціокультурного досвіду через участь дитини у соціальних відносинах і діяльності є способом досягнення рівноваги між особистістю і соціокультурним середовищем [6]. Через ігрові дії, створення уявних ситуацій у дитини формується прагнення бути активною і в реальних життєвих подіях. Внаслідок засвоєння дитиною певних соціальних навичок та їх використання у реальному житті формуються позитивні соціальні взаємини з ровесниками та дорослими. Систематична робота педагога в означеному напрямку сприяє формуванню стійких соціальних інтересів та



стабільності у взаєминах з оточуючими. Як зазначають науковці, цілеспрямоване моделювання соціокультурного середовища сучасної школи “дозволяє компенсувати і коригувати деформуючий вплив середовища, навчає дитину самостійно визначати своє ставлення до цих впливів і їм протистояти або враховувати їх у своїй діяльності” [6].

Визначальний вплив на формування особистості дитини здійснює саме початкова школа, адже основні зміни у свідомості 6 – 10-річних дітей пов’язані із вступом до школи та навчанням у ній. Вікові характеристики розвитку особистості, як зазначають психологи, обумовлені соціальною ситуацією розвитку та провідною діяльністю молодшого школяра:

- новоутвореннями особистості молодшого школяра виступають довільність, внутрішній план дій та рефлексія;
- розвиток особистості молодшого школяра відбувається у складній системі його взаємин з батьками, вчителем, ровесниками та іншими дітьми;
- провідні потреби молодшого школяра – пізнавальні;
- учень засвоює систему моральних норм, по-різному будуючи свою поведінку в різних напрямках взаємин;
- самооцінка молодших школярів відзначається зниженою стабільністю й залежить від оцінок учителя [1, с.368].

В рамках навчальної діяльності складаються психічні новоутворення, що характеризують найбільш значимі досягнення у розвитку молодших школярів і є фундаментом, який забезпечує розвиток на наступному віковому етапі. Крім того, у навчальній діяльності формується і реалізовується ставлення до себе, до світу, до суспільства тощо. Завдяки усвідомленому, цілеспрямованому засвоєнню соціокультурного досвіду у різних видах й формах суспільно-корисної, пізнавальної, теоретичної та практичної діяльності молодший школяр розвивається і формується як особистість.

Отож, навчальна діяльність має яскраво виражену суспільну значущість і ставить дитину в нову позицію стосовно дорослих і однолітків, змінює її самооцінку, перебудовує взаємини в сім’ї. З цього приводу Д. Ельконін зазначав: “саме тому, що навчальна діяльність є суспільною за своїм змістом (у ній відбувається засвоєння усіх надбань культури та науки, нагромаджених людством), суспільною за своїм сенсом (вона є суспільно значущою і суспільно оцінюючою), суспільною за своїм виконанням (виконується відповідно до суспільно вироблених норм), вона є провідною у молодшому шкільному віці, тобто у період її формування” [2, с.84–85].

Навчальна діяльність забезпечує соціокультурний розвиток дитини у таких формах: когнітивній, емоційно-ціннісній, поведінковій.

Когнітивний аспект соціокультурного розвитку виявляється у мовленнєвій компетентності; системі знань та уявлень дитини про власну культуру, традиції, звичаї, історію рідного краю; усвідомленні духовних цінностей і культурних надбань людства.

Емоційно-ціннісна складова, у широкому розумінні, відображає ставлення дитини до суспільства, конкретніше – сприймання себе та інших людей; орієнтація на загальнолюдські норми та цінності; готовність до усвідомленого сприймання і збереження духовних надбань свого народу й толерантне відношення до етнокультури інших народів.

Урахування моральних норм, цінностей у повсякденному житті в школі і вдома, уміння будувати поведінку відповідно до культурних норм і правил характеризує поведінкову складову соціокультурного розвитку.

Соціокультурний аспект навчання у початковій школі передбачає аналіз соціальних стосунків, у які вступає молодший школяр. Психологи виділяють системи “дитина – одноліток”, “дитина – дорослий”, крім зв’язків “дитина – батьки” виникають

нові стосунки “дитина – вчитель”, що підіймають молодшого школяра на рівень суспільних вимог, стаючи відносинами “дитина – суспільство” [1, 4, 8]. Молодший шкільний вік характеризується кардинальними змінами життєвої позиції, встановленням нових взаємовідносин з оточуючими, тобто розвиваються соціально значущі якості особистості: “...дитина оволодіває елементарним умінням та навичками підтримки та збереження міжособистісної злагоди, запобігання та мирного розв’язування конфліктів; здатністю брати до уваги думку товаришів та опонентів; орієнтацією на дорослого як носія суспільних еталонів та морального авторитету” [5].

Як вказує М. Савчин: “Фактором розвитку особистості молодшого школяра є не стільки навчальна діяльність, скільки ставлення дорослих до успішності, дисциплінованості, старанності дитини” [8, с.174]. Учитель стає центром соціальної ситуації розвитку. В. Мухіна підкреслює, що “тільки вчитель, ...висуваючи вимоги до дитини, оцінюючи її поведінку, створює умови для соціалізації дитини... Учитель стає для дитини фігурою, що опосередковує її психологічний стан не тільки у класі, у спілкуванні з однокласниками, його вплив сягає й відносин у сім’ї. Сім’я щодо дитини стає центрованою на навчальній діяльності, на стосунках дитини з учителем та однокласниками” [4, с.225].

Позиція вчителя стосовно дитини відрізняється від позиції батьків чи вихователя з дитячого садка: “Стосунки школяра з учителем складаються тільки в процесі навчальної діяльності, є жорстко регламентованими організацією шкільного життя, а відповідно – більш діловими і стриманішими. У зв’язку з цим дуже важливими для педагога є знання особливостей дошкільника, щоб уже в перші дні навчання допомогти йому повноцінно включитися в нове життя” [8, с.175].

Система “дитина – одноліток” в початковій школі також зумовлена зміною соціальної ролі, появою нових обов’язків. Становлення і розвиток особистості у молодшому шкільному віці, як зазначають психологи, охоплює такі фази, як адаптація (приспособлення до нових соціальних умов), індивідуалізація (вияв своїх індивідуальних можливостей і особливостей) та інтеграція (включення у групу ровесників) [8, с.175]. Відповідно на першому етапі дитина захоплена тільки навчанням, мало вступає в контакт з однолітками. Стосунки молодших школярів з однолітками регламентовані переважно нормами “дорослої” моралі, тобто успішністю у навчанні, виконанням вимог дорослих. Характерною ознакою взаємин молодших школярів є те, що їхня дружба заснована, як правило, на спільності зовнішніх життєвих обставин і випадкових інтересів (сидять за однією партою, живуть в одному будинку, в одному мікрорайоні тощо).

Значущість взаємин з однолітками збільшується до закінчення молодшого шкільного віку. Тепер для молодших школярів стає значущою не тільки оцінка дорослого, а й думка товаришів. Відносини із ровесниками поступово набувають для молодшого школяра більшої цінності, він гостріше переживає за оцінку товаришами своїх дій, прагне домогтися їх схвалення і тим самим зайняти певне місце в групі однокласників. До четвертого класу з’являється нова мотивація міжособистісних виборів, зв’язана з оцінкою особистісних якостей.

Отож, ефективність соціокультурного розвитку молодшого школяра підвищується за сукупності таких педагогічних умов:

- цілеспрямоване формування соціокультурного середовища сучасної початкової школи відповідно до моделі реального соціального простору за межами школи;

- використання в освітньому процесі спеціально створених виховних та розвивальних ситуацій, які формуватимуть соціальний досвід дитини, дозволять їй почуватися активною дійовою особою у реальних життєвих подіях, діяльності, соціальних стосунках;

## ТЕОРЕТИЧНІ Й ПРАКТИЧНІ ЗАСАДИ ОРГАНІЗАЦІЇ УРОКУ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ: ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧИЙ АСПЕКТ

У статті висвітлено організаційні основи проведення уроків, які мають суттєве значення для профілактики перевтоми молодших школярів, збереження їхнього здоров'я.

**Ключові слова:** учні початкової школи, навчально-виховний процес, збереження здоров'я дітей, розумова працездатність, увага.

**Постановка проблеми.** В освітній політиці України проблема здоров'я зростаючої особистості посідає чільне місце і вирішується різноманітними методами. Однією з домінуючих стратегій виступає тут створення у навчальних закладах середовища, сприятливого для здоров'я. Його сутність полягає, крім іншого, у тому, що здоров'язберігаючими і здоров'яформуючими повинні бути зміст освіти, форми, методи, прийоми і засоби її реалізації, а також умови, в яких здійснюються навчання і виховання.

Основною формою навчання у початкових класах є урок. Його оздоровча спрямованість повинна бути прерогативою у проектуванні навчально-виховного процесу у цій ланці освіти.

**Аналіз актуальних досліджень.** Різноманітні аспекти організації навчально-виховного середовища, сприятливого для здоров'я школярів стали предметом наукових пошуків О. Богиніч, Т. Бойченко, О. Бондаренко, О. Ващенко, М. Гриньової, С. Кондратюк, Г. Кривошеєвої, О. Омельченко, Т. Пункарьової, ін. Поза тим, проблема "здоров'язберігаючого уроку" ще не знайшли достатнього обґрунтування й аналізу у психолого-педагогічній літературі.

**Мета статті** – висвітлити теоретичні й практичні основи організації і проведення уроків в контексті збереження здоров'я учнів, профілактики у них перевтоми.

**Виклад основного матеріалу.** Логіка наукового пошуку потребує висвітлення таких категорій: "біологічний ритм", "працездатність", "втома", "перевтома".

**Біологічний ритм** – це саморегулюючі зміни інтенсивності функціонування організму, які здійснюються в певні відрізки часу та повторюються після його закінчення [6]. Насильство над особистістю, руйнація закономірностей рівноваги, ритмів, притаманних їй, призводить до знищення здоров'я людини.

**Працездатність** людини визначають як фізіологічну основу продуктивності праці, здатність людини більш-менш тривалий час виконувати певну роботу з дотриманням відповідних кількісних і якісних її показників, здатність діяти цілеспрямовано і досягати певних результатів, максимальні функціональні можливості організму людини для виконання конкретної роботи, стан систем організму, їх готовність виявити максимум своїх можливостей [7]. Працездатність залежить від зовнішніх умов і функціонального стану організму.

Аналіз початкової літератури з безпеки життєдіяльності і охорони праці засвідчує, що будь-яка робота (і фізична, і розумова), якщо вона є надмірно інтенсивною і тривалою, призводить до зниження продуктивності і розвитку вираженої втоми [2, с. 113].

**Утома** – це сукупність тимчасових змін у фізіологічному і психічному стані людини, що розвивається в результаті напруженої і тривалої діяльності і ведуть до погіршення кількісних і якісних показників роботи [2, с. 174]. У людини розрізняють фізичну (є наслідком довготривалого й одноманітного фізичного навантаження) та психоемоційну (є результатом емоційної напруги, яка пов'язана з діяльністю нервової системи та головного мозку) втоми.

- урахування вікових психолого-педагогічних характеристик розвитку особистості молодшого школяра;
- розвитку в учнів емоційно-позитивного ставлення до здобутків власної культури та розуміння цінностей інших народів;
- встановлення позитивних міжособистісних відносин у всіх системах життя дитини: "дитина – одноліток", "дитина – батьки", "дитина – вчитель";
- стимулювання виховного потенціалу сім'ї, представників соціуму та соціальних спільнот, з якими стикається дитина.

**Висновки.** На підставі теоретичного аналізу проблеми доходимо до висновку про те, що соціокультурний розвиток молодшого школяра обумовлюється соціальним середовищем, в якому він живе, розвивається, реалізовує власний творчий потенціал. Усі аспекти життя дитини мають суспільну значущість і сприяють засвоєнню соціального досвіду: навчальна та виховна діяльність мають яскраво виражений суспільний характер, взаємодія молодшого школяра з однолітками та дорослими соціально обумовлена, свідомість, діяльність та поведінка дитини визначаються моральними нормами та загальнолюдськими цінностями тощо.

Отже, у початковій школі діти занурюються в систему соціальних стосунків, розширюють уявлення про навколишній світ, у них збільшується кількість параметрів, за якими вони сприймають себе та інших, відбувається становлення системи моральних норм і оцінок. Цьому сприяють пластичність психіки молодших школярів, їхня готовність сприймати і наслідувати, випробовувати себе, довіра до батьків, учителя, надзвичайна природна допитливість, емоційність – все це створює унікальні можливості для повноцінного соціокультурного розвитку дітей цього віку.

1. Дуткевич Т. Дитяча психологія. Навч. посіб. / Т. Дуткевич – К.: Центр учбової літератури, 2012. – 424 с.
2. Эльконин Д. Б. Психологические вопросы формирования учебной деятельности в младшем школьном возрасте // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Работы советских психологов периода 1946-1980 гг. / Под ред. И. И. Ильева, В. Я. Ляудис. – М.: МГУ, 1981. – С.84–85.
3. Могілевська В. Вчитель як організатор гуманістично орієнтованої взаємодії в соціокультурному просторі / В. Могілевська // Режим доступу: [http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc\\_gum/Tmpvd/2011\\_2/35.PDF](http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Tmpvd/2011_2/35.PDF)
4. Мухина В. Возрастная психология: Феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для ВУЗов. / В. Мухина – М.: Академия, 2000. – 454 с.
5. Основні орієнтири виховання учнів 1-12 класів загальноосвітніх навчальних закладів України // Режим доступу: [www.mon.gov.ua/education/average](http://www.mon.gov.ua/education/average).
6. Рогальська І. Взаємодія дошкільників та молодших школярів у контексті формування їхнього соціокультурного досвіду / І. Рогальська // Режим доступу: [archive.nbuv.gov.ua/portal/soc\\_gum/vlush/ped/2012\\_5\\_1/19.pdf](http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/vlush/ped/2012_5_1/19.pdf).
7. Савченко О. Виховний потенціал початкової школи: посібник для вчителів і методистів початкового навчання / О. Савченко. – 2-ге вид., доповн., переробл. – К.: Богданова А. М., 2009. – 226 с.
8. Савчин М. В., Василенко Л. П. Вікова психологія: Навчальний посібник. / М. В. Савчин, Л. П. Василенко. – К.: Академвидав, 2011. – 360 с.
9. Соціальна педагогіка: Підручник. 4-те вид. виправ. та доп. / За ред. проф. А. Капської. – К.: Центр учбової літератури, 2009. – 488 с.

*The article deals with the theoretical aspects of socio-cultural development of primary school pupils: the essence of the concept of "socio-cultural environment", secular aspects of personality's forming, pedagogical conditions of effective socio-cultural development of primary school pupils.*

**Key words:** socio-cultural environment, junior pupils, social experience.

Зміни в організмі, пов'язані з утомою, мають тимчасовий характер і зникають при зміні діяльності або в процесі відпочинку [1, с. 17]. При *перевтомі* період оптимальної працездатності скорочується, а період нестійкої компенсації збільшується, уповільнюються обмінні процеси в організмі, ознаки втоми не зникають дуже довго. При наявності хронічної *перевтоми* у людей часто зменшується маса тіла, зростає пітливість, погіршується лабільність показників серцево-судинної системи, знижується опір організму до інфекції, підвищується нервово-емоційне збудження, порушується сон, погіршується продуктивність праці, збільшується кількість помилок і браку в роботі [2, с. 175].

Нижче анотативно висвітлено основні закономірності динаміки працездатності учнів протягом навчального року, тижня, дня, причини і шляхи профілактики *перевтоми* молодших школярів.

Так, на початку навчального року працездатність учнів 1-4 класів, як правило, є невисокою, оскільки після літніх канікул дитячий організм адаптується до навчання поступово. Тільки через певний час працездатність досягає максимуму. Збереженню довготривалої працездатності високого рівня сприяють осінні, зимові, весняні канікули: вони випереджують розвиток втоми. Наприкінці навчального року відбувається накопичення втоми: виникає *перевтома* і працездатність знижується. Для відновлення фізіологічного стану учнів обов'язковими є літні канікули.

Такі показники працездатності, як увага та пам'ять, є найбільш високими з жовтня по січень. До березня вони поступово спадають. Починаючи з травня, розумова працездатність перебуває на низькому рівні.

Щодо недільного циклу, то тут відбувається не тільки зміна фізичної працездатності, але й – розумової. У понеділок вона є низькою, згодом – помітно зростає, досягаючи піку у середу. У п'ятницю та суботу відбувається спад працездатності.

Базисним ритмом людини є циркадіанний добовий ритм з частотою повторюваності циклу – 1 раз на добу (він є притаманним більшості фізіологічних функцій людини – температурі тіла, частоті серцевих скорочень, артеріальному тиску, процесу сприймання і опрацювання інформації, ін.).

Так, ранком з 9<sup>00</sup> до 13<sup>00</sup> мозок людини найбільш активно класифікує інформацію, аналізує та узагальнює її. Це – перший пік працездатності. В період з 8<sup>30</sup> год. до 11<sup>00</sup> год. активність поведінки знаходиться на найвищому рівні. Двічі на добу, а саме, близько 13<sup>00</sup>-14<sup>00</sup> год. і 21<sup>00</sup> год., падає працездатність м'язів серця людини. Тому у цей час лікарі не рекомендують виконувати важку фізичну та розумову роботу. Другий пік працездатності настає після 16<sup>00</sup> години.

Здійснений аналіз наукової літератури [1; 3; 4; 5] дозволив виокремити “практичні поради” щодо організації навчальних занять, сприятливих для збереження і формування здоров'я молодших школярів.

З метою забезпечення високого рівня працездатності та зниження стомлюючої дії навчального навантаження на організм школярів процес навчання необхідно будувати з урахуванням вікових особливостей учнів і тих фізіологічних процесів, що відбуваються в організмі в ході учіння. Головним біоритмологічним принципом раціональної організації навчальної діяльності має бути суміщення навчальних занять із часом біоритмологічного оптимуму.

Тривалість уроків у першій половині дня має бути 45, 40, 30 хвилин, а у другій половині дня відповідно – 30, 40, 45 хвилин. Найменш оптимальним часом для навчання є період з 12<sup>00</sup> до 15<sup>00</sup> години.

Організуючи навчально-виховний процес, керівник школи повинен подбати про правильно складений (такий, що відповідає державним санітарним правилам) розклад уроків. Найбільший обсяг навчального навантаження повинен припадати на

вівторок і середу. На ці дні в шкільний розклад необхідно виносити навчальні дисципліни, які вимагають значного розумового напруження. Уроки, на яких переважають розумово-активні операції (математика, мова, читання) необхідно проводити у період з 9<sup>00</sup> до 11<sup>00</sup> години (2-3 уроки). Ці дисципліни не рекомендують ставити на перший урок у розкладі (в годину найменшої працездатності коли відбувається впрацювання), або на останній (коли має місце стомлювання), оскільки в такому випадку можуть збільшуватися (на 10-12%) кількість помилок у контрольних роботах, зменшуватися обсяг виконаних завдань, у дітей може спостерігатися зниження артеріального тиску, ін.

У робочому тижні молодших школярів має бути передбачений розвантажувальний день – четвер. На цей день у розклад не можна вводити “когнітивні” предмети. Тут повинні переважати так звані “компенсуючі” (для зняття напруження і втоми) предмети, а саме: фізкультура, музика, образотворче мистецтво, докільця, основи здоров'я.

Практика засвідчує, що спроби учителя протягом тривалого часу утримувати увагу дітей молодшого шкільного віку, як правило, є безуспішними, оскільки *перевтома* нервових клітин головного мозку, яка виникає, і так звані “охоронні гальма” спричиняють відволікання, “рухову занепокоєність” учнів уже через 10-15 хвилин інтенсивної роботи.

Початковими ознаками, за якими можна “розпізнати” утому школярів є такі: зниження якості роботи (зменшується кількість правильних відповідей, збільшується кількість помилок), зміна в поведінці учня (він стає неспокійним або в'ялим, неуважним, часто відволікається), погіршення регуляції фізіологічних функцій (це призводить до надмірного виділення поту, почервоніння обличчя), порушення координації рухів, зміна почерку, ін. Процеси гальмування в центральній нервовій системі можуть призвести до того, що школяр засне під час уроку.

За санітарно-гігієнічними нормами, тривалість безперервного читання, зокрема, шестирічних дітей не повинна перевищувати 8 хвилин, діти семи-восьми років не повинні читати довше, як 10 хвилин, дев'ятирічні – 15 хвилин. Оптимальний обсяг диктанту для учнів 3 класу становить 55-60 слів, для учнів 4 класу – 95-100 слів. Для оптимізації розумової діяльності учнів третього класу при вивченні математики одне комплексне завдання має становити не більше, ніж 1-2 задачі й 7-9 прикладів, а час виконання таких завдань не повинен у сумі перевищувати 23-25 хвилин [3].

Для учнів молодших класів надзвичайно важкою є не тільки розумова робота, а також велике статичне навантаження, яке необхідне, зокрема, для підтримання тіла в певному положенні під час уроку. Сидіння – це активний процес, пов'язаний з напруженням м'язів, необхідним для утримання пози. Тому, для дітей, які за своєю природою є дуже рухливими, занадто важко і втомливо сидіти нерухомо за партою протягом 35-40 хвилин. Семи-восьмирічні діти можуть утримувати “правильну” позу тільки 2 хвилини 40 секунд на початку уроку і 1 хвилину – наприкінці уроку. Отже, вимога сидіти як “олов'яний солдатик” є неприпустимою.

З метою підтримання уваги і працездатності школярів, профілактики стомлюваності учнів, їх перезбудженню упродовж уроку проводять фізичні вправи (фізкультхвилинки), на які витрачають як правило 2-3 хвилини, і так звані “хвилинки тиші”. Хвилина активного відпочинку учня – це 10 хвилин стійкої уваги і і більш повноцінної роботи. На уроках письма, мови, читання та математики фізкультхвилинки необхідно проводити через кожні 15 хвилин уроку. Ефективність “оздоровчої” дії фізкультхвилинки напряму залежить від їх емоційного забарвлення. Щодо “хвилинки тиші”, то цю форму відпочинку краще проводити із заплющеними очима.



Організуючи навчально-виховний процес, керівництво школи і вчителі повинні враховувати той факт, що, наприклад, при 30-хвилинній тривалості уроків необхідна 15-хвилинна перерва, після 40 хвилин уроку учневі необхідно 20-25 хвилин, щоб відпочити. До того ж відновлення функцій організму відбувається тільки на свіжому повітрі.

Учителю варто пам'ятати й про те, що на розумову працездатність, окрім іншого, значно впливає емоційне збудження: робота, яка виконується з інтересом, втомлює менше, ніж одноманітна і малоцікава; у процесі інтенсивної і дуже цікавої роботи втома може наступити значно пізніше, ніж у процесі нецікавої і мало інтенсивної роботи. Це пов'язано насамперед із тим, що інтерес створює позитивний емоційний тонус, який збуджує ряд кору великих півкуль, підвищуючи її працездатність [3].

Отже, інтерес учнів до уроку багато в чому залежить від професійної майстерності педагога, тих методів та прийомів, які він використовує. Нижче ми охарактеризували деякі дидактичні й психологічні аспекти "валеологізації" уроку. На нашу думку, вони полягають у тому, що вчитель:

- відбирає той зміст навчання, який максимально враховує індивідуально-психологічні особливості учнів;

- з метою профілактики надмірної інтелектуалізації навчання та насичення змісту уроків емоціями надає перевагу театралізованим урокам, урокам-концертам, урокам-екскурсіям;

- дотримується порядку під час використання дидактичних матеріалів, переходу від одного виду діяльності до іншого;

- готується до уроку таким чином, щоб учні були достатньо навантажені протягом усього заняття;

- намагається зробити виклад навчального матеріалу цікавим, зрозумілим; використовує методи навчання, які стимулюють молодших школярів до діяльності творчого характеру;

- стимулює мисленеву діяльність учнів, привчає їх аналізувати, оцінювати і застосовувати навчальний матеріал на практиці; дбає про урізноманітнення розумових і практичних видів діяльності (слухання, спостереження, розв'язання задач, розповідь, інтерактивні методи, т.ін.);

- будує взаємодію із учнями на основі доброзичливості, толерантного ставлення, активної творчої співпраці;

- стримує свій гнів, не дозволяє своїм почуттям вийти з-під контролю; з метою зменшення психологічного напруження і профілактики психотравматизму, стресів та неврозів використовує на уроках гумор, створює для учнів ситуації успіху; не принижусь учнів;

- з метою створення умов для відновлення і збагачення сил дітей забезпечує на уроці умови для рухової активності учнів: дбає про постійну зміну позиції корпусу школярів, ефективно використовує ігрову діяльність, вправи на зняття м'язового і психологічного напруження, релаксаційні паузи, рухові дидактичні ігри, гімнастику для очей, точений масаж тощо;

- доцільно застосовує арт-терапію, музикотерапію, казку терапію, терапію працею, ін.;

- з метою особистісного розвитку учня прагне до перенесення акцентів з контролю й оцінювання учнів на самоконтроль й самооцінювання; контролює і оцінює його навчальні досягнення, порівнюючи школяра із самим собою (а не з іншими учнями), з тими змінами, які відбулися в самій дитині;

**Висновки з даного дослідження.** Результати наукового пошуку дали змогу зробити певні висновки, а саме: "наріжним каменем" становлення професійної компетентності учителя має стати формування світогляду, в якому оздоровчий компонент посідає чільне місце; організація здоров'язберігаючого уроку передбачає

відсутність прямої або опосередкованої шкоди здоров'ю учнів, безпечні й комфортні умови перебування дітей у школі, забезпечує індивідуальну траєкторію навчання й виховання дитини, запобігає стресам, перевантаженню, втомі вихованців.

Зміст нашої статті не претендує на вичерпність матеріалу щодо проблеми дослідження. Результати здійсненого наукового пошуку можуть стати своєрідним поштовхом до глибинних студій, наприклад, у таких сферах: місце навчальної діяльності в біологічних ритмах організму молодшого школяра; використанням здоров'язберігаючих технологій на уроках в початкових класах; професійна компетентність учителя як складник збереження і зміцнення здоров'я учнів, ін.

1. Гриньова М. В. Методика викладання валеології: навч.-метод. посібн. / М. В. Гриньова. – Полтава: АСМІ, 2003. – 220 с.

2. Желібо Е. П. Безпека життєдіяльності: Підручник / Е. П. Желібо, В. В. Запарний. – К.: Каравела, 2007. – 288 с.

3. Крупеніна Н. Аналіз організації навчально-виховного процесу з точки зору збереження здоров'я дітей / Н. Крупеніна // Початкова освіта. – 2003. – № 33. – С. 2.

4. Омельченко О. В. Особливості професійно-педагогічної діяльності вчителя початкових класів з організації здоров'язберігаючого навчально-виховного процесу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / О. В. Омельченко. – Харків, 2008. – 20 с.

5. Психологические особенности ориентации педагогов на личностную модель взаимодействия с детьми / В. Г. Маралов, И. А. Бучилова, Е. Ю. Клишова и др.; под. ред. В. Г. Маралова. – М.: Парадигма, 2005. – 288 с.

6. <http://www.npblog.com.ua/index.php/biologiya/2010-09-07-14-57-22.html>.

7. <http://studentbooks.com.ua/content/view/946/76/1/3/>.

*The article highlights the organizational fundamentals of lessons conducting, which play important role in preventing overstrain of junior pupils, preserving their health.*

**Key words:** junior pupils, educational process, preserving children's health, mental ability to work, attention.

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

<i>Білавич Галина.</i> Господарсько-економічне просвітництво дорослих у Західній Україні (кінець XIX – початок XX ст.) .....	3
<i>Білавич Іван.</i> Іван Кузич-Березовський та Василь Білавич: дві постаті й одна ідея .....	8
<i>Коваленко С, Клочко Л.</i> Особливості сучасних реформ в Англії щодо регулювання освіти дорослих .....	13
<i>Ліхачов Сергій.</i> Мовна особистість автора суспільного напису: сучасні підходи до класифікації .....	19
<i>Поп'юк Микола.</i> Іншомовна освіта в країнах Вишеградської четвірки .....	26
<i>Салига Наталія.</i> Проблеми педагогічної майстерності вчителя у філософсько-педагогічній думці стародавньої Греції та Риму .....	29
<i>Стражнікова Інна.</i> Шляхи виховання творчих якостей майбутніх учителів у руслі розвитку освітніх систем (на основі сучасних досліджень) .....	32
<i>Тименко Марія.</i> Особливості організації профорієнтаційної роботи у школах Великої Британії .....	36
<i>Федчишин Надія.</i> Розвиток соціальної педагогіки на засадах взаємозв'язку школи та суспільства у контексті Гербартіанства .....	40
<i>Пуховська Малгожата.</i> “Не працює, не робить, а добре живе: стереотипи католицького шкільництва II Речі Посполитої .....	44

ВИЩА ШКОЛА

<i>Виселко Андрій.</i> Експериментальне дослідження ефективності попередньої англійської підготовки .....	54
<i>Лисенко Неллі.</i> Підготовка майбутніх вихователів до роботи за новими стандартами: краєзнавство в педагогічному процесі ДНЗ гірських регіонів України.....	61
<i>Матвеева Наталія.</i> Майстерність учителя з використання етногру як засобу навчання і виховання молодших школярів .....	66
<i>Попович Оксана.</i> Готовність педагога до організації конструктивної діяльності дітей .....	71
<i>Цюняк Оксана.</i> Сучасні вимоги до професійної підготовки майбутніх магістрів початкової освіти у вищих навчальних закладах .....	76
<i>Яценко Ліана.</i> Організація волонтерської діяльності студентів ДВНЗ у руслі міжнародних гуманітарних проєктів .....	80

## ТЕОРІЯ ВИХОВАННЯ

<i>Будник Олена.</i> Соціокультурне виховання учнів як складова соціально-педагогічної діяльності майбутнього вчителя початкових класів .....	85
<i>Дідух Ірина.</i> Національно-патріотичне виховання пластового юнацтва .....	92
<i>Комар Ірина, Барган Ірина.</i> Соціальна інтеграція дітей з порушеннями психофізичного розвитку .....	98
<i>Кулик Іванна.</i> Шляхи підвищення ефективності статево-рольового виховання молодших школярів школи-інтернату .....	103
<i>Курилович Анна.</i> Теоретичні основи екологічного виховання молодших школярів .....	108
<i>Лисенко Неллі.</i> Сучасні підходи до координації діяльності суспільних інституцій виховання дитини: правові засади .....	113
<i>Лисенко Олександра.</i> Виховання морально-етичних якостей – основне завдання родини.....	121

## ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ

<i>Бай Ігор.</i> Вплив нетрадиційних технік малювання на художньо-естетичний розвиток учнів молодшого шкільного віку .....	128
<i>Барило Світлана.</i> Слухання музики як засіб розвитку творчих здібностей дошкільників .....	132
<i>Марчій-Дмитраш Тамара.</i> Формування комунікативної компетенції молодших школярів засобами дидактичної гри .....	136
<i>Матішак Маріанна.</i> Соціокультурний розвиток молодшого школяра: теоретичний аспект .....	139
<i>Сливка Лариса.</i> Теоретичні й практичні засади організації уроку в початкових класах: здоров'язберігаючий аспект .....	145

## CONTENTS

### THE HISTORY OF PEDAGOGICS

<i>Bilavych Galina.</i> Business and economic enlightenment adults in Western Ukraine (the late XIX - early XX century) .....	3
<i>Bilavych Iwan.</i> Iwan Kuzych-Berezovsky and Vasil Bilavych: two figures and one idea .....	8
<i>Kovalenko S., Klochko L.</i> The peculiarities of contemporary reforms in adult education management in England .....	13
<i>Lyhachov Sergey.</i> Linguistic personality of author of public inscription: current approaches to classification .....	19
<i>Popiuk Mykola.</i> Foreign language education in the countries of the Visegradquaternion .....	26
<i>Salyga Natalia.</i> The problems of teacher's pedagogical skills in the philosophical and educational thought of ancient Greece and Rome .....	29
<i>Strazhnikova Inna.</i> The ways of upbringing of future teachers' creative skills in the mainstream of educational systems' development (based on current researches) .....	32
<i>Tymenko Maria.</i> Features of organizing care and guidance in schools of Great Britain .....	36
<i>Fedchyshyn Nadiya.</i> Development of social pedagogy based on the relationship of school and society in the context of Herbartianism .....	40
<i>Pychovska Malgozhata.</i> "Does not work, does not do, but comfortable lives": stereotypes of Catholic schooling of the second Polish Republic .....	44

### HIGHER SCHOOL

<i>Vyselko Andrii.</i> On the Experimental Study of the Efficiency of Preliminary Preparatory Immersion Programme .....	54
<i>Lysenko Nelli.</i> The future educators' training to work according new standards: regional studies in the kindergartens' pedagogical process of mountain regions of Ukraine .....	61
<i>Matveyeva Nataly.</i> The skill of a teacher in using of a folk game in the education and upbringing of junior students .....	66
<i>Popovich Oksana.</i> The issue of the teachers' readiness to the organization of constructive activities for children .....	71
<i>Tsiuniak Oksana.</i> Current requirements for professional training of future masters of primary education in higher educational institutions (in English) .....	76
<i>Yatsenko Liana.</i> The organization of volunteering students in international humanitarian projects .....	80



## THE THEORY OF UPBRINGING

<b>Budnyk Olena.</b> Socio-cultural upbringing of pupils as a part of social and pedagogical activity of the future primary school teacher .....	85
<b>Didukh Irina.</b> National-patriotic education scout .....	92
<b>Komar Iryna, Barhan Iryna.</b> Social integration of children is analysed with violations of development .....	98
<b>Kulyk Ivanna.</b> The ways of improvement of junior school children's sex-role training in boarding school .....	103
<b>Kurylovykh Anna.</b> Theoretical bases of ecological education in primary school .....	108
<b>Lysenko Nelly.</b> Modern approaches to coordinate the activities of public institutions of child's education: the legal principles .....	113
<b>Lysenko Olexandra.</b> The upbringing of moral-ethical qualities – the main task of family .....	121

## THE THEORY OF EDUCATION

<b>Bai Igor.</b> Effect of non-traditional techniques of painting on artistic and aesthetic development of junior pupils .....	128
<b>Barulo Svitlana.</b> Listening to music as a means of creative capabilities development in children of pre-school age .....	132
<b>Marchii-Dmytrash Tamara.</b> The didactic game as a mean of junior pupils' communicative competence forming .....	136
<b>Matishak Marianna.</b> Social and cultural development of junior schoolchildren: theoretical aspect .....	139
<b>Slyvka Larysa.</b> Theoretical and practical fundamentals of lessons organization at primary school from the point of view of preserving pupils' health .....	145

## Вимоги

до подання статей у Вісниках Прикарпатського національного університету, журналах, збірниках наукових праць, матеріалах конференцій

1. Обсяг оригінальної статті – 6-12 сторінок тексту, оглядових – до 12 сторінок, коротких повідомлень – до 3 сторінок.
2. Статті подаються у форматі Microsoft Word. Назва файлу латинськими буквами повинна відповідати прізвищу першого автора. Увесь матеріал статті повинен міститись в одному файлі.
3. Текст статті повинен бути набраним через 1,5 інтервалу, шрифт “Times New Roman Cyr”, кегль 14. Поля: верхнє, нижнє, ліве – 2,5 см, праве – 1,5 см (30 рядків по 60–64 символи).
4. Малюнки повинні подаватись в окремих файлах у форматі \*.tif, \*.eps, Corel Draw або Adobe Photo Shop.
5. Таблиці мають мати вертикальну орієнтацію і мають бути побудовані за допомогою майстра таблиць редактора Microsoft Word. Формули підготовлені в редакторі формул MS Equation. Статті, що містять значну кількість формул, подаються у форматі LaTeX.
6. Текст статті має бути оформлений відповідно до постанови ВАК № 7-05/1 від 15 січня 2003 року “Про підвищення вимог до фахових видань, внесених до переліків ВАК України” (див. Бюлетень ВАК України. – 2003. – № 1).

*Статті пишуться за схемою:*

- УДК і ББК (у лівому верхньому куті аркуша);
- автор(и) (ім'я, прізвище; жирним шрифтом, курсивом у правому куті);
- назва статті (заголовними буквами, жирним шрифтом);
- резюме й ключові слова українською мовою;
- постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями;
- аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми й на які спирається автор, виокремлення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується стаття;
- виклад основного матеріалу дослідження з новим обґрунтуванням подальших розвідок у цьому напрямі;
- список використаних джерел;
- резюме й ключові слова англійською мовою.

7. Стаття повинна бути написана українською мовою, вчитана 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 національного університету імені В.Стефаника**

*ПЕДАГОГІКА. Випуск L*

Видається з 1995 р.

Адреса редколегії: 76000, Івано-Франківськ, вул. Мазепи, 10,  
Педагогічний інститут  
Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Ministry of Education and Science of Ukraine  
Precarpathian National University named after V.Stefanyk

**NEWSLETTER**

**Precarpathian National University named after V.Stefanyk**

*PEDAGOGICS. L Issue*

Published since 1995

Publishers adress: Pedagogical Institute,  
Precarpathian National University named after V.Stefanyk  
57, Shevchenko Str., 76025, Ivano-Frankivsk, tel. 59-60-21

За зміст і достовірність фактів, цитат, власних імен  
та інших відомостей відповідають автори

Друкується українською мовою. Реєстраційне свідоцтво КВ № 435

Здано до набору 30.11.2013 р. Підп. до друку 11.12.2013 р.  
Формат 60x84/16. Папір офсетний. Гарнітура "Times New Roman".  
Ум. друк. арк. 13,20. Тираж 100 прим. Зам. 40.

Видавець  
Видавництво Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника  
76000, м. Івано-Франківськ, вул. Бандери 1, тел. 71-56-22

*Свідоцтво суб'єкта видавничої справи  
ДК № 2718 від 12.12.2006 р.*