

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ПРИКАРПАТСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВАСИЛЯ СТЕФАНІКА**

**ВІСНИК
ПРИКАРПАТСЬКОГО
УНІВЕРСИТЕТУ**

Педагогіка

ВИПУСК XXX



Івано-Франківськ

2010

**ВІСНИК ПРИКАРПАТСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ.
ПЕДАГОГІКА. 2010. ВИПУСК XXX**

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, в т. ч. матеріали III-ї Міжнародної науково-практичної конференції “Етновиховний простір сучасних закладів освіти в умовах глобалізації: стан і перспективи” (15-16 квітня 2010 р., м. Хмельницький, Україна). Вони 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, including materials of the III International scientific and practical conference “Educational space of modern educational institutions in condition of globalization: the status and perspective” (April 15-16, 2010, Khmelnytskyi, Ukraine). They 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.Є.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.
Видавничо-дизайнерський відділ ЦІТ
Прикарпатського національного університету, 2009.
Тел.: 71-56-22.

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 37.013.41

ББК 83.3 (4Укр)6

Андріана Бойко

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ НОВЕЛ К. МАЛИЦЬКОЇ

Стаття розкриває соціально-педагогічні аспекти новел педагога, дитячої письменниці Костянтини Малицької, а саме: роль сім'ї у вихованні, відносини між дітьми з малозабезпечених і заможних сімей, дружба сільської й міської дівчати, участь дітей у суспільному житті. Автор висвітлює погляди галицької учительки стосовно плекання в дітей християнських і загальнолюдських чеснот, виховного ідеалу.

Ключові слова: дитина, виховання, соціально-педагогічний, новела, К. Малицька.

Сучасна освіта одним із пріоритетів визначає вивчення, акумулювання, творче використання здобутків педагогічної думки. Повернення в освітню теорію й практику імен і напрацювань О. Барвінського, Б. Заклинського, І. Петрів, С. Сірополка, І. Ющишина, Л. Ясінчука й інших учителів, просвітителів сьогодні трактовано як закономірність, насущну потребу часу, адже їхні здобутки й саме життя нерозривне від сучасних їм подій, обставин, суспільно-політичних, соціально-економічних умов, віддзеркалюють тогочасні течії, віяння, зрештою, саме життя.

Примітним у цьому контексті є повернення сучасникам багатющої спадщини славної галичанки Костянтини Малицької, авторки новел, публіцистичних нарисів, оповідань дидактичного характеру для дітей. Добірка малої прози К. Малицької “Малі герої” вийшла окремим виданням у 1899 р. Друга книга новел носила назву “З трагедії діточих душ”. Їй також належить новела-медитація “Пісні”, збірки публіцистичних нарисів “Мама”, дидактично-природничих оповідань “І звірята співпрацюють”, а також алегоричних біблійних оповідок “Гарфа Леїлі (Легенди про Христа)”.

С. Дорошенко, О. Кузьмович, І. Петрів, О. Федак-Шепарович, А. Храплива й інші у своїх дослідженнях описують життя й творчість Віри Лебедової, акцентують на дидактично-виховному характері її прози. В історико-педагогічних, краєзнавчих розвідках, які підготували Л. Боян, Є. Верещак, Т. Завгородня, І. Горощук, І. Дрابعук, В. Задорожний, В. Качкан, А. Мидриган, З. Нагачевська, В. Полек, І. Рибак, Д. Юсип, М. Якубовська та інші, йдеться про глибоке розуміння вчителькою найтонших порухів душ своїх вихованців, змалювання характерів на тлі тогочасної епохи, залежність формування характеру дитини від соціуму, роль прикладу у вихованні тощо.

Мета статті – простежити соціальний характер новел для дітей К. Малицької, виокремити й охарактеризувати окреслені в них соціально-педагогічні ідеї.

Вивчення прози педагога, дитячої письменниці засвідчує, що аналізовані нижче новели, як, зрештою, і вся творчість К. Малицької, носять глибоко соціальний характер. Літераторка змальовує своїх персонажів на тлі тогочасних суспільних умов, пов'язує їхні вчинки з домашнім вихованням, соціальним оточенням. Важко виокремити домінуючий напрям у її творчості, оскільки педагог враховувала всі фактори і водночас часто абстрагувалася від умов, середовища, залишаючи читача віч-на-віч із головними героями, даючи плід фантазії дитячому читачеві, час для роздумів.

К. Малицька вирисовує образи дітей і заможних, і бідних. Та серед малечі цей поділ дуже умовний, тому що дитвора ще не зіпсована цим жорстоким світом, вона більше за дорослих вміє цінувати справжню дружбу, відданість, любов; діти, мов найчутливіші камертони, тонко реагують на найменші прояви добра чи зла, любові чи ненависті, безпомилково вловлюють фальш, підлість, нещирість, обман. Дитячий світ – досконалий світ, у ньому правлять істинні цінності, панує віра в торжество добра над злом, у справедливість. Як багаті, так і бідні діти однаково потребують ласки, співчуття, розуміння, причому набагато більше, ніж матеріальних достатків. Герої творів К. Малицької надзвичайно близькі як тогочасним, так і сучасним читачам. Реалії сьогодення – масовий виїзд батьків за кордон, що породило явище соціального сирітства; жорстокість та агресія по відношенню до дітей, часто зі сторони найближчих людей; послаблення ролі сім'ї у вихованні, зростання кількості сімей, що опинилися у складних життєвих обставинах тощо – боляче відгукуються в дитячих душах, що прагнуть опіки, спілкування, розуміння. “Виховання... починається там, – зазначав В. Сухомлинський, – де вихованець думає не стільки про долю людини, яка жила сто років тому, скільки про власне життя” [16, с.414].

К. Малицька піднімає і таку валиву для соціальної педагогіки проблему, як стосунки дитини з зовнішнім світом, зі світом дорослих. Діти по-своєму трактують дорослі проблеми, їхні судження часто наївні, однак щирі, йдуть від серця. Дитвора демонструє зразки добра, милосердя, самопожертви, безкорисливого героїзму, що часто є повчальним і для дорослих. Так, героїні новели “Збунтована шістка”, відмовившись від нових суkenок, економлять гроші на викуп селянських ґрунтів.

К. Малицька зображає своїх персонажів на соціальному тлі тогочасної епохи. Вона змальовує і дітей бідняків, і дітей багачів, але всіх їх об'єднує у прагненні до ідеалу добра і краси. І у своїх художніх, і в публіцистичних творах письменниця доводить, що дітям більше, ніж матеріальні статки, потрібні розуміння, співчуття, увага, ласка, добро. Ніщо так сильно не впливає на виховання, як сім'я, родина. Саме в родині, переконана педагог, у дітей закладаються основи чеснот, високих моральних якостей. Для дитини мама, тато є найпершими після Бога, найдорожчими у світі людьми. Діти ідеалізують своїх батьків, наділяють їх найкращими якостями і свято вірять, що саме їхні батьки – найкращі. Тому втрата ілюзій, крах ідеалу батьків рівносильний для дитини втраті цілого світу. Найстрашніше й найгірніше лихо для дитини – це втрата ідеалу родини. Від цього однаково страждають і бідні, й заможні діти: гине їхній мікросвіт,

Цей аспект є особливо актуальним для сучасності. Родина, наголошують психологи, повинна бути своєрідним “психологічним сховищем”, у якому можна знайти прихисток від будь-яких несприятливих ситуацій. Збільшення кількості сімей, що опинилися у складних життєвих обставинах, боляче вдаряє по душі навіть і дорослих людей, а по дитячій особливо. Зростання злочинності серед неповнолітніх, збільшення кількості “дітей вулиці” соціологи, педагоги пов'язують у першу чергу з утратою родинною своїх виховних функцій. Тому новели К. Малицької сьогодні потрібні в першу чергу дорослим, аби заставити їх замислитися над трагедією дитячої душі, зрозуміти, що нічим неможливо замінити виховний вплив батька-матері, їхню любов, опіку, турботу. Коли молода пара звернулася до

продавця дитячих іграшок із проханням підібрати для донечки щось таке, що б її забавляло, заспокоювало, розраджувало, коли та сама, продавець, усміхнувшись, промовив: “Вибачте, ми не продаємо батьків” [19, с.44].

Справжня трагедія спіткала гарного й розумного, щоправда, гордого хлопчика Гуго з новели “Син дефравданта”. Виростаючи у заможній сім’ї, хлопчина звик до свого “пишного” оточення, навчився дещо зі зверхністю дивитися на своїх однолітків – дітей із незаможних родин, хоча зовні був достатньо чемним, добре вихованим, щоправда, ця вихованість була формальною. Коли батька звинуватили у крадіжці, для хлопчини враз зруйнувався його звичний світ. К. Малицька описує невимовні душевні страждання дитини з донедавна благополучної сім’ї, батька якої товариші відкрито називають злодієм: “Малий Гуго був блідий, наче стіна. Єго вразили і загадочні, крайньо обридливі вискази товариша про батька і те, що сей брудний хлопець, син простого теслі, посмів його вдарити як першоголіпшого з вулиці. Він, похитуючись, зайшов в лавку, та ледве сів на місце, нервовий плач вирвався йому з грудей. – Се неправда! – стогнав крізь слези. – Се неправда...” [1, с.35].

Дитяча кривда виявилася важким випробуванням для хлопця. Любов до батька і водночас горе від того, що він своїм вчинком зганьбив добру славу сім’ї, заставляють малого глибоко страждати. Йому соромно, він ходить, потупившись, боячись зустріти насмішкуваті погляди однолітків. К. Малицька не описує, як далі склалося життя хлопчини, чи зумів він справитися зі своїм горем, чи не стала дитяча кривда поштовхом до пробудження в серці жорстокості. Замислитися над долею хлопця, якому випали складні життєві випробування, поспівчувати йому К. Малицька пропонує читачам.

Глибокий психологічний шок переживає і головний герой новели “Гріх” – випадково він бачить, як його мати, непорочна, найкраща, найдорожча людина, обнімається з чужим чоловіком. Родинне вогнище зруйновано, хлопець відчуває себе нещасним, обдуреним найріднішою людиною, що лише посилює страждання. Адже діти свято переконані, що “вірність має душу неподільчиву” (Л. Костенко), тому, хоча тріада батько – мати – син зовні збережена, для Стефка мати в обіймах коханця – це крах усього його мікросвіту. Біль і розпука поселяються в дитячому серці, гіркота, почуття страшенної безвиході, величезної драми важким тягарем навалюються на нього: “Якась лють і обмерзіння, і біль здавляє серце хлопця – луна стида палить ему несвідомо твар – він хоче крикнути, та щось немовби коліщатами здавляє ему горло і приковує, наче ланцюгом до дерева. Він не годен рушитися з місця. В одну мить гей блискавка розцвічує усе те, що доси в поведенню родичів темним було для него – він ще й тепер не розуміє багато, але він відчуває ту свідомість, що валиться, мов скала важка, на него.

У грудях починає его щось печи. Єму здається, наче хтось забрав нараз те, для чого він оден має право, він і тато – і той, хто провинився страшно. Гріх! Гріх! – Звенить в душі хлопця – той шестий гріх !

Лілійна галузка висунулася ему з рук і впала тихо на землю у порох. В альтані і не примітили сего. А там вгорі сидить непорушно Стефко і починає несвідомо скубати цвіти рож. І падають цвіти рож, і падають рожеві і червоні лепестки, тихо летять додолу, – аж нарешті в руках хлопця остався оден тернистий прут” [3, с.52].

Троянди й лілії, які хлопець ніс у дарунок мамі, падають “на землю у порох” – так символічно зображає К. Малицька втрату дитиною найвищого ідеалу. М. Якубовська проводить паралель із новелою С. Васильченка: тут пучечок волошок для вчителя, як і в творі Малицької троянди і лілії для мами, “в однаковій мірі є епіцентричною психологічною деталлю, яка вбирає в себе розпач, огиду, розчарування й протест чистих юних сердець проти перелюбства як чогось безмежно огидного, жаского, принизливого. Коли ідеал падає в болото, то це у непорочній дитячій душі викликає шок, стрес” [20].

Для дитини мати завжди є найближчою, найріднішою людиною, тому втрата її надзвичайно боляче відлунує в дитячих серцях. В історії української родини відомо чимало прикладів, коли жінки виховували нерідних дітей, даруючи їм тепло, ласку, турботу. Однак зазвичай побутують уявлення про мачуху як про злу й жорстоку істоту. Саме такий стереотип прищепила сирітці її бабуся, хоча зовсім не знала мачухи. Дитина переживає подвійне горе: з однієї сторони – смерть матері, з іншої – страх перед мачухою. Героїня новели “Мачуха” так і не зважується довіритися іншій жінці, таїть у собі біль втрати, печаль душі, не маючи розради й підтримки.

К. Малицька утверджує переконання в тому, що дитяча душа світла й чиста, вона більше, ніж душа дорослого, схильна щиро любити й прощати. Дитяча душа – це цілий скарб, невичерпні запаси добра й людяності. Саме такою постає перед читачем маленька Іза (новела “За провини батьків”). Скориставшись відсутністю батьків, дівчинка іде в комірчину наймички Маріанни і несе їй гостинець – великодні ласощі. Ізі дуже жаль стару наймичку, яка живе у брудній вогкій комірчині, але дівчинка може лише крадькома пригостити її чимось смачним. Закономірно читач очікує подяки зі сторони наймички за дитячий подарунок. Однак К. Малицька по-іншому розвиває сюжет. Розповідаючи дівчинці про своє життя, Маріанна згадує, як родина забрала в неї спадщину, зробила служницею і сипле страшні прокльони: “Она згортає ласощі з постелі і мече їх гнівно, а відтак гіркою пекучою хвилею сльози підступають до очей. А стара, мов і не бачить дівчатка, що смирно, наче виновниця, припала край постелі.

...і доньки її ніколи не будуть мати власного огнища! І в поневірці тинятися будуть по чужих хатах. І з сивою косою підуть до могили. Господи, услиши мене!

У нічній тиші під дροжа́че світло висячої лампи падають прокльони старої, наче краплі розтопленого олова на душу Ізи. Вона несвідомо витягає руки до Маріанни: хоче вмовити її замовкнути, здержати сі страшні віщування, але на вид суворого обличчя старої безвольно опускає долі руки і мовчки, як тятий цвіт, клониться вниз, немов вже ладиться прийняти ті страшні удари, які мають впасти і на неї за провини батьків” [5, с.83].

Багато оповідок К. Малицької не ввійшли у збірки: при укладанні їх педагог керувалася принципом ідейно-тематичної спорідненості творів, тому не всі новели об’єднала в книги. Окремі з них були написані “на злобу дня” і друкувалися на сторінках журналу “Дзвінок”. Серед тих, що не ввійшли до збірок, – “Кружок малих”, “Зима”, “В’язень”, “Христос воскрес!”, “Перед Новим роком” та ін.

У новелі “Кружок малих” мова йде про дитяче товариство: міські діти приїхали влітку відпочивати в село і подружилися з сільською дітворою. Жваво спілкуючись, діти визнають для себе дещо нове, взаємозбагачуються. Письменниця

показує важливість для дітей спілкування з однолітками. Саме в такому товаристві діти краще пізнають самих себе, краще розвивають свої нахили й здібності. Людина – істота соціальна, вона не може довго залишатися наодинці. Діти є добрими від природи, тому цілком закономірним є їхнє прагнення безкорисливо творити добро. Тільки у товаристві дитина самореалізується, весело й з інтересом проводить вільний час. Письменниця уникає дешевого моралізаторства і шляхом змалювання вчинків персонажів приводить читачів до усвідомлення потреби діяти, працювати: “Голоси дітей могутністю кріпляють, плач сопілки ледве-ледве чути, переміг її грімкий спів малих, що кленуться під прапором України житте положити за волю, щастя рідного краю” [8, с.228].

Такий нескладний сюжет, як дружбу сільської й міської дітвори, письменниця переводить у складну площину соціальних умов, тогочасних суспільних явищ. Діти живуть у своєму, повному мрії, дитячому світі, однак їм не чужі проблеми дорослого життя. Ці проблеми, проходячи через дитяче сприйняття, просто й доступно формулюються малечю. По-дитячому наївно тлумачать вони нові ідеї свободи слова: справжня – як золото, а несправжня – “не варта п’ятачка” [7, с.135]. Для розкриття характерів персонажів письменниця використовує такі художні засоби, як діалог, полілог.

Сучасна педагогіка випробувала низку засобів, часто безрезультатно, намагаючись навчити дітей узгоджувати “хочу” й “потрібно”. Дієвим засобом вважаємо оповідання К. Малицької “Один день з життя малого Неаполітанця” [11, с.280]. У ньому йде мова про хлопчика з бідної сім’ї, який, незважаючи на свій малий вік, зрозумів, що бажання не завжди співпадають з можливостями. Його мрії не такі вже й нереальні і по-дитячому прості: поласувати гарячим макаронном, який він так любить. Однак за ці нехитрі ласощі довелося б віддати гроші, призначені на вугілля. І хлопчина робить достойний, майже геройський, як для нього, вибір, розуміючи, що без вугілля мерзнутиме вся сім’я. Треба мати неабияку силу волі й міць характеру, аби не піддатися спокусам. Безперечно, малі читачі задумуються і над силою свого характеру. Взагалі для творів К. Малицької безкорисливе добро, жертвування своїми бажаннями й інтересами задля добра інших людей, гартування волі й характеру, прагнення дітей долати в собі негативні риси і культивувати позитивні є дуже характерним. Культивування необхідності робити добро ближнім споріднює її творчість з історіями Б. Ферреро, в одній з яких хмаринка гине, впавши дощем на піщану дюну, задля того, аби дюна вкрилася квітами [17]. В іншій історії – “Таємниця раю” – самурай не міг зрозуміти, чому померлі користуються однаковими півтораметровими паличками для наколювання на них їжі, однак у пеклі всі були худі, як скелети, а в раю за тих же умов усі ситі й здорові. От ангел і пояснив йому, що в пеклі всі хочуть брати їжу для себе, бо так робили все життя, а в раю кожен бере їжу не для себе, а дає її іншим [18].

Аналізуючи особливості формування сільських і міських дітей, педагог наголошує на важливій ролі у становленні особистості саме природи. Так і повинно бути, переконана К. Малицька, тому що діти заможних мають десяток гувернанток, оточені увагою й турботою батьків-інтелігентів, а дитину незаможних батьків Бог доручив Ангелам і природі. Педагог закликає об’єднати зусилля сільських і міських виховників задля спільних виховних завдань, адже діти ще не роблять

різниці на ґрунті соціальної нерівності, а “зіткнення таких на вид різних, а в ґрунті силою духовою посвячених собі елементів принесе хосен обом сторонам, зав'яжуться дружні зносини між молодими духами, може, і тісніша дружба, і колись інтелігентні поводирі народу інакше глядітимуть на селян, ту головну підпору нашого організму, і щиріше стануть трудитися для єго добра. А тепер ось діточі душі розуміються прегарно” [6, с.32].

Герої новел К. Малицької не відірвані від тогочасного суспільного життя, а є його активними учасниками. Своїми вчинками діти вносять лепту в боротьбу за краще життя, за рідну державу. Діти з оповідання “Перед Новим роком” домовляються робити складку на убогу українську молодь, купує обіди своєму бідному товаришеві герої новели “Листи від мами” [9]. Діти чинять справжнє добро, адже воно тільки тоді є справжнім, коли не вимагає винагороди, чиниться безкорисливо.

Письменниця возвеличує кращі риси національного характеру, в основі якого лежать загальнолюдські цінності. Домінуючим у її новелах виховання є плекання доброти, милосердя, співчуття, прощення. К. Малицька продовжує культивувати тему плекання в дітей почуття добра й милосердя. Діти з однойменного оповідання віддають усі гроші каліці, який на фабриці позбувся руки; гроші, що призначалися на ласощі, герої наступного твору віддали бідній селянці, щоби вона могла купити порося [15]; наймолодший син квітку, приготовлену мамі як подарунок на Великодні свята, дарує бідній селянці [2]. Неможливо не захоплюватися безкорисливістю маленьких героїв, чистими порухами їхньої душі. “Одна квітка, один погляд ввічливий, або сльоза співчуття важать набагато більше, ніж ціла пригорща золота, кинута байдужою рукою ” [2, с.146], – писала на початку ХХ століття Віра Лебедова. На думку приходять рядки пісні, що зазвучала на початку вже ХХІ століття: “Все золото світу не варте любові, добра і краси, все золото світу не варте троянди, не варте сльози”. Що це: збіг, переспів творчості К. Малицької чи, найімовірніше, одвічне підсвідоме прагнення людини до високих чистих ідеалів, які утверджує своєю творчістю письменниця, педагог?

Давня легенда розповідає про чоловіка, якому Бог пообіцяв виконати єдине його бажання. Подумавши, чоловік попросив: “Я хотів би чинити добро, не знаючи про це”. Бог вислухав його, а пізніше, побачивши, яким добрим є це бажання, поширив його на всіх людей. Безкорисливість – обов'язкова умова істинно доброго вчинку, стверджує К. Малицька. Прочитавши в часописі оголошення, героїня оповідання “Перед Новим роком” вирішує анонімно надіслати зекономлені гроші бідним дітям; цілком випадково мати дізнається, що її син купував обіди бідному товаришеві-студенту (“Лист від мами”); бідний хлопець щодня віддає свій шматок хліба сліпому котові [4]. В оповіданні “Урятувала!” йдеться, як до важкохворої жінки треба було терміново покликати лікаря, однак ніхто не відважився піти вночі у снігову завірюху до міста. Це зробила її мала донечка Катря. Це та інші оповідання дарували малим читачам приклади самопожертви, самопосвяти, містили великий виховний потенціал.

Бути милосердним означає не лише співчувати й допомагати. К. Малицька піднімає і таку гостру проблему, як осуд. Базуючись на біблійних істинах, одна з яких гласить: “Не суди – і не будеш осуджений”, письменниця в уста вчителя вкладає звернення до дітей, проголошуючи: треба не насміхатися з винного, а по-

старатися зрозуміти мотиви його вчинку, пробачити, навіть якщо він і неправий, бо не нам судити винних. Навпаки, ми повинні змилюватися над винними й пожаліти їх: “Власть, установлена Богом, мусить карати злочин. Бо інакше не було би ладу і безпеки в суспільстві. Но ми, інші люди, будьмо поблажливі до наших ближніх, если хочемо. Тож недаром молимося щоденно: і остави нам долги наші, яко і ми оставляємо довжникам нашим” [13, с.239].

Таким чином, у новелах для дітей К. Малицька піднімає важливі соціально-педагогічні питання: взаємовідносини між дітьми з заможних і неблагополучних, сільських і міських сімей; роль родини у вихованні; приклади й ідеали виховання української дитини. Педагог низкою художніх засобів спонукає юних читачів до морального самовдосконалення, духовного піднесення, вироблення активної життєвої позиції, закликає до творення добра, самопожертви. Ми абсолютно погоджуємося з думкою М. Якубовської, інших дослідників [12], що апофеозом доброти, якою так щедро наділені дещо ідеалізовані юні герої, К. Малицька перевершила всіх українських дитячих письменників і її можна у цьому аспекті співставити хіба з італійським автором збірки високогуманних зворушливих оповідань “Серце” – Е. де Амічісом.

Перспективу наступних досліджень убачаємо в опрацюванні методичних надбань К. Малицької, вивченні її подвижницької освітньої праці, виявленні дидактичного потенціалу творчості славної дочки галицької землі.

1. Лебедева Віра. Син дефравданта // Промінь. – 1905. – Ч. 3. – С. 35.
2. Лебедева Віра. Великодні цвіти // Дзвінок. – 1908. – Ч. 16. – С. 146.
3. Лебедева Віра. Гріх // Промінь. – 1905. – Ч. 4. – С. 52.
4. Лебедева Віра. Діточа книжка // Промінь. – 1906. – Ч. 5. – С. 51–55.
5. Лебедева Віра. За провини батьків // Промінь. – 1905. – Ч. 7. – С. 83.
6. Лебедева Віра. Сум сучасної хвилі і його відгомін в діточому світі // Промінь. – Ч. 5. – С. 31.
7. Малицька К. Діти і революція // Дзвінок. – 1906. – Ч. 16. – С. 135.
8. Малицька К. Кружок малих // Дзвінок. – 1903. – Ч. 23. – С. 228.
9. Малицька К. Лист від мами // Дзвінок. – 1908. – Ч. 24. – С. 446.
10. Малицька К. Малі герої. – Львів, 1906. – 94 с.
11. Малицька К. Один день з життя малого Неаполітанця // Дзвінок. – 1907. – Ч. 22. – С. 280.
12. Працювала в ім'я майбутнього // Дністровська хвиля. Тижнева газета з Галича. – 2002. – № 22 (31 травня). – С. 1.
13. Растик. В'язень // Дзвінок. – 1896. – Ч. 15. – С. 239.
14. Растик. Гроза // Дзвінок. – Ч. 17. – С. 270.
15. Растик. Дарунок з ярмарку // Дзвінок. – 1896. – Ч. 10. – С. 149.
16. Сухомлинський В. Думки про літературу в школі // Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина XIX – XX ст.): Хрестоматія / Упоряд.: Л. Д. Березівська та ін. – К.: Наук. світ, 2003. – С. 409–415.
17. Ферреро Б. Дюна і хмаринка // Ферреро Б. Троянда також важлива. Короткі історії для душі. – Львів: Свічадо, 2008. – С. 9–10.
18. Ферреро Б. Таємниця раю // Ферреро Б. Троянда також важлива. Короткі історії для душі. – Львів: Свічадо, 2008. – С. 32–33.
19. Ферреро Б. Не продаємо... // Ферреро Б. Троянда також важлива. Короткі історії для душі. – Львів: Свічадо, 2008. – С. 44.
20. Якубовська М. Життєвий і творчий шлях Костянтини Малицької. – Львів: Основа, 1995. – 123 с.

The article exposes the socialpedagogical aspects of short stories of teacher, child's authoress Kostyantini Malickoy, namely: role of family in education, relations between children from of scanty means and well-to-do families, friendship of rural and city kid, participation of children in public life. Author lighted up the looks of the Galychina teacher in relation to cherishing for the children of christian and common to all mankind virtues, educator ideal.

Key words: child, education, ideal, socialpedagogical, mercy, virtues.

НАЦІОНАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ ГАЛИЧИНИ МІЖВОЄННОЇ ДОБИ В ДОСЛІДЖЕННЯХ ПРЕДСТАВНИКІВ НАУКОВОЇ ШКОЛИ Б.М. СТУПАРИКА

У статті розглядаються погляди сучасних науковців – представників наукової школи Б. Ступарика – щодо розв’язання проблем національного виховання дітей та молоді Галичини міжвоєнної доби й українського зарубіжжя різнманітними методами, формами й засобами.

Ключові слова: Б.Ступарик, шкільництво, виховання, свідомість, персоналія, наукова школа.

Важливим джерелом у вирішенні виховних завдань можуть стати теоретичні надбання та досвід педагогів і просвітніх діячів другої половини ХІХ – першої третини ХХ ст., оскільки саме в означений період вдалося розробити теоретико-методологічні засади формування національної свідомості дітей та молоді і втілити основні їх положення у практику. Світоглядні орієнтації людей пов’язані із найголовнішими аспектами формування національної свідомості та самосвідомості передусім. Останні, як свідчать дослідження, є суперечливими, невизначеними, стереотипними, але звичними уявленнями про те, які цінності, ідеали є найважливішими у житті людини, суспільства. В Україні, на жаль, такі поняття, як “етнос”, “нація”, “національна свідомість”, “національна самосвідомість”, з багатьох причин є надзвичайно суперечливими. З огляду на це, питання національної свідомості та самосвідомості громадян України відзначається виключною гостротою, актуальністю.

Праці українських педагогів (М.Галушинського, М.Грушевського, Ю.Дзєровича, С.Томашівського, І.Франка, І.Ющишина та ін.) дають підстави стверджувати, що ідея національного виховання виросла з органічної потреби українського народу, розвивалася на рідному ґрунті з використанням народних звичаїв, традицій, народного досвіду. На їх думку, формування національної свідомості у дітей слід розпочинати з виховання почуття любові до рідного краю. Педагоги виділяють три найвищі ідеї людської практики, які мають визначальний вплив на життєдіяльність людства: ідею правди, або теоретичну ідею; ідею добра, яку ще називають практичною, бо вона керує нашою волею; ідею краси, тобто естетичну ідею.

Наприкінці ХІХ – на початку ХХ ст. зростання політичної активності українців Галичини, посилення боротьби за національні й політичні свободи викликали масовий рух за рідномовне шкільництво, у зв’язку з чим міцно утвердилася думка про розвиток власної школи, яка є запорукою відродження краю [2]. До першої світової війни галицькі науковці (Г.Врецьона, О.Іванчук, В.Ільницький, О.Макарушка, О.Партицький та ін.) розробили теоретичні основи функціонування національної системи виховання.

У результаті боротьби галицької української спільноти спільна діяльність сім’ї, церкви, громадськості й молодіжних організацій сприяла поширенню новітніх дидактичних ідей, вихованню людини. Таким чином, збереження рідномовної школи перетворилося на політичне питання, оскільки йшлося про подальше існування нації та її культури. Т.К.Завгородньою доведено, що під впливом поль-

ських, західноєвропейських та наддніпрянських науковців, галичани та представники української діаспори (М.Галущинський, М.Євшан, С.Сірополко, С.Русова та ін.) визначили основним напрямом своїх пошуків національне виховання, основою якого вважали українську національну ідею, що мала стати для молодих поколінь “новою релігією, увійти в їх кров” (М.Євшан).

Національна ідея була в центрі уваги й українських емігрантів, які давали новим населеним пунктам українські назви (Правда, Ярослав, Дніпро, Богдан, Куліш, Січ, Буковина та ін.), будували церкви, читальні, народні доми, налагоджували культурно-просвітницьку роботу. Організатором національно-духовного життя виступала церква, однак з метою збереження етнічної totoжності в українських поселеннях засновувалися й світські організації і товариства (“Просвіта”, “Січ”, “Сокіл”, “Рідна Школа”). Вони розгорнули широку культурно-просвітницьку діяльність для навчання молоді української мови, історії, культури, передачі їй віри батьків, звичаїв і традицій рідного народу [3].

Виходячи з того, що, Перший Український Педагогічний Конгрес (Львів, 1935) визначив мету національного виховання як підготовку молоді до “творчої чинної участі в розбудові рідної духової й матеріальної культури, а через неї – до участі у вселюдській культурі”, найвищим ідеалом нації стала розбудова власної незалежної держави. Водночас як важливий засіб підготовки будівників самостійної й незалежної української держави, формування почуття громадянськості розглядалося самоврядування. Для українських громадських діячів і педагогів (М.Базник, П.Біланюк, М.Галущинський, М.Куцій, І.Ющишин, М.Яцків та ін.) воно виходило за межі суто педагогічної проблематики. Вони наголошували на тому, що участь школярів у різних формах учнівського самоуправління створює умови для реалізації української національної ідеї. Галицькі вчителі на учнівське самоуправління поклали “місію виховання громадянина”, здатного взяти участь у розбудові власної держави; утвердження почуття національної гідності, дисциплінованості, почуття господаря; стимулювання учнів до позитивних учинків. Важливим було переконання необхідності виховати не абстрактну особистість, а громадянина, патріота. Основне завдання вчителя полягало в допомозі учневі усвідомити себе особистістю, розкрити його можливості, сприяти становленню самосвідомості, самореалізації та самоствердженню [1].

Ідея національного виховання в 1920-х рр. домінувала в шкільництві країн, що здобули незалежність. У Галичині вона розроблялася в руслі прагнення українського народу – вибороти власну незалежну соборну державу (П.Біланюк, І.Велигорський, Ю.Дзерович, Б.Заклинський, В.Пачовський та ін.). Відтак у міжвоєнний період в основу навчання й виховання української молоді було покладено національну ідею, оптимальним шляхом реалізації якої педагоги вважали інтеграцію у змісті освіти, культури, мистецтва. Тому вони акцентували увагу на вивченні українознавчих дисциплін – мови, літератури, історії, мистецтва, географії тощо. Особливе значення приділялося насиченню їх змісту ідеями державного будівництва, тобто основою організації виховання вважали принципи народності, регіоналізму, зв’язку із життям, гуманізації, психологізму, індивідуалізації і диференціації, природної зацікавленості, послідовності й систематичності, активності й самостійності.

У розвитку теорії і практики формування національної свідомості протягом другої половини ХІХ – 1939 р. виділено три етапи, кожен з яких відображає сутність поняття “національна свідомість” [4]:

1) **мовно-етнографічний** (1848–1890-ті рр.) – теоретично обґрунтовано основні компоненти національної свідомості: національний ідеал, світогляд; патріотизм – любов до роду, до рідного народу; національний характер (основні засоби формування національної свідомості дітей і молоді – рідна мова, народні традиції, звичаї, культура рідного народу);

2) **національно-державницький** (1900–1918 рр.) – активізація наукових пошуків українських педагогів Галичини, результат – обґрунтування компонентів національної свідомості, чинників і засобів її формування (мета національного виховання – формування патріота-державника; чинники формування національної свідомості – українська сім’я, національна школа, національні виховні інституції; засоби формування – рідна мова, історія та географія України, народні звичаї і традиції);

3) **територіально-державницький** (1919–1939 рр.) – пошук шляхів удосконалення і розробки теоретичних засад формування національної свідомості дітей та молоді, втілення їх у практику (структурні компоненти національної свідомості – національна ідея, ідеал, патріотизм, самопошана, окремішність, історична пам’ять, етнічна свідомість, готовність захищати державні та національні інтереси, свободу і незалежність свого народу, зберігати й примножувати національні багатства; засоби формування національної свідомості – рідна мова, література, історія та географія України, народні звичаї, традиції, обряди, мистецтво; чинники цього процесу – сім’я, школа, церква, просвітницькі та молодіжні організації, громада).

Сім’я як провідний чинник формування національної свідомості дітей і молоді виконувала роль найбільшої виховательки, “спасительки нації”. Для українців характерним було те, що сім’я, родина брала на себе більший обов’язок щодо виховання національно свідомих громадян: дитина прилучалася до духовного життя українців, виховувалася на народних традиціях і звичаях, у релігійному дусі, що сприяло формуванню високих патріотичних почувань, національних чеснот, патріотизму. Співпраця сім’ї зі школою розглядалася українськими педагогами як важливий засіб збереження українських ідеалів; провідними напрямками такої діяльності були вивчення індивідуальності дитини, педагогічна просвіта батьків, проведення виховних заходів національно-патріотичного змісту [4].

Теоретичні, методологічні та практичні розробки, більшість із яких була підготовлена педагогами-фахівцями, розкривали сутність, мету, завдання, закономірності, зміст та засоби формування національної свідомості учнівської молоді. Національний зміст освіти мали забезпечувати “пройняті національним духом науки українознавства” (рідна мова, література, історія, мистецтво, музика, географія); велась боротьба за навчання дітей рідною мовою, наповнення підручників національними мотивами, українознавчим матеріалом (з історії, географії, культури України), учителі вносили зміни та доповнення національного характеру до навчальних програм, проводили національні за змістом заходи, залучали школярів до роботи в молодіжних організаціях. Вони прагнули донести до учнів ідеї національних провідників – Т.Шевченка, І.Франка, Ю.Федьковича, Лесі Українки та ін.

Педагоги вимагали перетворення школи із навчаючої інституції у виховну, прагнули виховати людину, яка б поєднувала в собі риси бійця і працівника. Вони брали активну участь у громадському та політичному житті краю: працювали у читальнях, громадських організаціях, влаштовували вчительські збори, віча тощо. Адже для національного виховання української молоді вчитель може багато зробити тільки тоді, коли сам добре пізнає і усвідомить потреби свого народу, буде свідомим національно, активним учасником громадського й політичного життя.

Вагому роль у формуванні національно свідомого підростаючого покоління відігравали й церква, просвітницькі, педагогічні та молодіжні організації. Їх об'єднувала спільна позиція щодо виховання дітей та молоді в національному дусі, хоча різними були концептуальні підходи до визначення їх мети, змісту та організаційних форм.

Церква, зокрема намагалася залучати українську молодь до рідного обряду, що означало збереження найбільш діяльної та освіченої частини молодшого покоління для нації. У міжвоєнний період, коли галичани змушені були захищати власну національну ідентичність, церква для українців краю залишалася національною інституцією, мала широкі права в школі, отримала великі можливості у вихованні державотворчої молоді. Однією з найбільш поширених форм виховання молоді у релігійному та національному дусі була організація та просвітницьке спрямування різнопланової роботи молодіжних релігійних товариств та організацій (Марійське товариство, “Католицька Акція Української Молоді”), участь у національних святах та ін.

Особливого значення у вихованні молодого покоління в національному дусі набула “Просвіта”, яка сконцентрувала потужну діяльність навколо ідеї формування національної свідомості українського народу, демонструючи тим самим, що українці є повноправною нацією. При читальнях “Просвіти” створювались молодіжні організації, проводилась багатогранна освітня і культурно-просвітницька робота серед української молоді й української суспільності. Основними формами виховної роботи були національні свята, імпрези, вистави, курси українознавства, драматичні гуртки, свято Матері, свято книжки, свято Просвіти та ін.

Діяльність товариства “Рідна Школа” (1881–1939 рр.) теж була спрямована на формування національної свідомості української молоді і мала різнобічний характер. Члени товариства вивчали й розробляли національний компонент змісту освіти, який би забезпечував підготовку молоді до реалізації української національної ідеї, найвищого ідеалу нації, сприяв вихованню покоління борців за українську державу. “Рідна школа” стала осередком культурно-просвітницького життя учнівської молоді, створила цілісну систему позашкільного виховання, співпрацювала з галицькою сім'єю, церквою, громадськими установами. Формування національної свідомості члени товариства розглядали як безперервний процес, який охоплює всі ланки системи виховання: дошкілля – українська школа – учительські семінарії – фахові школи. Важливим у діяльності товариства “Рідна школа” було проведення Першого Українського Педагогічного Конгресу (Львів, 1935), який сформулював мету національного виховання, визначив засоби й чинники формування національної свідомості: школа має вести підготовку фахівців з

міцною національно-громадянською позицією. Саме конгрес став поштовхом для пошуку напрямів і шляхів формування національної свідомості.

У формуванні національно свідомої молодії генерації українців Галичини важливе значення відіграли і молодіжні організації (Пласт, спортивно-руханкові товариства “Сокіл”, “Січ”, “Луг”). Вони мали на меті формувати ідейну молодь, готову до боротьби за волю українського народу. Використовуючи різноманітні форми, методи і засоби виховної роботи, товариства плекали національну свідомість української дитини. Соціально-педагогічні функції молодіжних організацій, їх практична діяльність є свідченням реалізації змісту національного виховання [4].

Найбільш ефективними осередками діяльності громадських українських організацій за кордоном залишалися читальні “Просвіти”, “Рідної Школи”, народні доми, рідномовні школи, при яких працювали хорові, драматичні, музичні і спортивні гуртки, бібліотеки, молодіжні табори (в середині 1930-х рр. в українських громадах діяло 287 осередків просвітніх товариств, 185 читалень “Просвіти”, 106 бібліотек при народних домах і школах) [3]. Традиційними формами культурно-просвітницької роботи були концерти в установах етнічних організацій з нагоди релігійних чи національних свят, тематичні вечори, концертні поїздки в місця проживання українців, виступи на фестивалях і в муніципальних культурно-освітніх установах. За словами І.С. Руснака українці з перших років перебування на канадській землі прагнули дати дітям знання рідної мови, історії, традицій, обрядів, тобто виховати національно свідомими, справжніми патріотами України [3].

На початку 1950-х рр. система рідномовного шкільництва доповнилася ще однією структурною ланкою – дошкіллям, до якого входять дитячі садочки, світлички, класи передшкілля [3]. Адже саме дошкільні установи є першим чинником національного виховання дітей, засобом пізнання довкілля, підготовчим етапом до шкільного життя в рідномовному середовищі. На жаль їх організація почалася лише тоді, коли емігранти другої і третьої хвилі зрозуміли, що молоде покоління активно входить у соціум країни поселення і втрачає зв’язки з українством. Дитячі установи об’єднують садочки і світлички для дітей до 4-х років і передшкілля – підготовчий клас для 5-6-річних дітей; відповідно до мети і завдань дошкілля (прищепити дітям любов до рідної мови, культури, історії, релігії) програма українознавчого виховання охоплює два основні напрямки: релігійний і національний.

Таким чином, всі представники наукової школи Б.М. Ступарика доводять, що у національному вихованні дітей та молоді вирішальна роль відводилась сім’ї, школі, громадським, релігійним та освітнім товариствам, які залишаються визначальним чинником збереження етнічної самобутності українців. Суспільно-політичні, соціально-економічні та культурно-педагогічні чинники акцентували увагу українських педагогів на розвитку теорії та практики навчання й виховання в Галичині міжвоєнної доби й обумовили особливості цього процесу, що характеризувався наявністю специфічної мети (підготовка до реалізації української національної ідеї) та функції освіти (пріоритет національного виховання) в українських навчальних закладах краю та зарубіжжя.

1. Ворошук О. Д. Теорія і практика учнівського самоуправління в гімназіях Галичини (початок ХХ ст. – 1939 р.): автореф. дис... канд. пед. наук / 13.00.01. – Івано-Франківськ, 2005.

2. Завгородня Т. К. Розвиток теорії і практики навчання в Галичині (1919–1939 роки): автореф. дис... д. пед. наук / 13.00.01. – Київ, 2000.

3. Руснак І. С. Розвиток українського шкільництва в Канаді (кінець XIX – XX ст.): автореф. дис... д. пед. наук / 13.00.01. – Київ, 2000.

4. Чепіль М. М. Теорія і практика формування національної свідомості дітей та молоді Галичини (друга половина XIX ст. – 1939 р.): автореф. дис... д. пед. наук / 13.00.01. – Харків, 2001.

The looks of modern research workers are examined in the article – representatives of scientific school of B. Stuparika – in relation to the decision problems of national education of children and young people of Galychyna of intermilitary period and Ukrainian foreignness by various methods, forms and facilities.

Key words: *B.Stuparik, scholasticism, education, consciousness, person, scientific school.*

УДК 372(09)

ББК 74.03(4Укр-4Вол)

Алла Бубін

РОЗВИТОК СУСПІЛЬНОГО ДОШКІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ НА ВОЛИНІ (ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТТЯ)

В статті розглянуто особливості розвитку суспільного дошкільного виховання на Волині на початку ХХ століття. Розкрито зміст діяльності основних типів дошкільних інституцій. Окреслено специфіку підготовки фахівців дошкільного профілю на педагогічних курсах регіону.

Ключові слова: *дитячий садок, ясла, дитячий майданчик, дитячий осередок, притулок, сирітський будинок, дитячий будинок, Волинське товариство виховання і захисту дітей, курси підготовки дошкільних працівників.*

В умовах соціокультурного відродження України розвиток початкової ланки системи освіти – дошкільного виховання набуває першочергової ваги. Запорукою успіху його реформування розглядаємо творче осмислення кращих надбань минулого задля їх дієвого впровадження у педагогічну практику в руслі закону України “Про освіту”, Національної доктрини розвитку освіти України та ін.

Актуальність означених питань зумовлено потребами суспільства щодо необхідності ґрунтовного вивчення культурної спадщини українського народу на різних історичних територіях за різних соціально-політичних умов. Проблеми розвитку теорії та практики дошкільного виховання на Україні кінця XIX – початку ХХ ст. висвітлено в наукових дослідженнях С.Абрамсона, Л.Батліної, Н.Біденко, С. Попиченко, у Східній Галичині – З. Нагачевської, Закарпатті – А.Рего, у Центральній Україні – І.Улюкаєвої, в умовах польського дошкілля – І.Адамека.

На підставі аналізу генези освіти у Волинському регіоні (М.Барсов, П.Батюшков, Н.Мукалов, К.Левицький, М.Теодорович, Н.Удовський) та наукових досліджень сучасних українських учених (О.Борейко, Т.Джаман, Л.Єршова, С.Кваша, Р.Найда, В.Омельчук, Н.Сейко) доходимо висновку, що історико-педагогічні дослідження щодо розвитку дошкільного виховання на Волині на початку ХХ століття ще не було здійснено. Відповідно порушена проблема становить значний науковий інтерес для теорії й практики української дошкільної педагогіки.

Суспільне дошкільне виховання на території України, що входила до складу Російської імперії, з’явилося в кінці XIX століття. У цей час в суспільстві значно зріс інтерес до виховання дітей дошкільного віку – першого і найбільш відповідального періоду в житті дитини. Прогресивні педагоги вбачали в суспільному вихованні дошкільників дієвий засіб покращення виховання підростаючого покоління, але спроби педагогічної громадськості домогтися від царського уряду вве-

дення дитячих садків до системи державної освіти та державного фінансування успіху не мали [6, с.7].

На підставі вивчення матеріалів державного архіву Житомирської області нами виявлено своєрідну систему суспільних дошкільних інституцій Волині на початку ХХ століття: заклади призначенні лише для дошкільників – дитячі садки, ясла; заклади спільного виховання дітей дошкільного та шкільного віку – літні дитячі майданчики, дитячі осередки; заклади опіки сиріт та безпритульних дітей – сирітські будинки, дитячі притулки, будинки опіки.

До революції в межах Волинської губернії функціонувало не більше 2-3 дитячих садків, в яких виховувалося 80-120 дітей, 10 притулків із контингентом 500 дітей, 10 дитячих захистків, в яких виховували 200 дітей, серед яких були і дошкільники. В установах дошкільного виховання налічувалося біля 400 дітей [10, с.107].

У серпні 1917 року у складі утвореного Центральною Радою Генерального секретаріату освіти було організовано відділ позашкільної освіти і дошкільного виховання (з 8 січня 1918 р. – Міністерство народної освіти). Таким чином, уперше в Україні, суспільне дошкільне виховання фактично увійшло до державної системи освіти, що мало велике значення для його розвитку в регіонах у подальші роки.

У січні 1918 року департамент позашкільної освіти і дошкільного виховання Міністерства освіти УНР підготував “Регламент дитячих садків” – проект офіційного документу стосовно дошкільництва. У ньому зазначалося, що всі діти від трьох років мають ходити до дитячого садка або захистку. Ці заклади повинні бути безплатними і організовуватись на кошти земського та міського самоврядування. На думку організаторів, суспільне дошкільне виховання повинно було стати обов’язковим і безкоштовним. Проект “Регламенту дитячих садків” було вміщено у збірнику “Організаційні поради в справі позашкільної і дошкільної освіти” поряд з іншими матеріалами, зокрема, з планом улаштування дитячих садків і літніх майданчиків [1, с.276].

З перемогою радянської влади питання дошкільного виховання посідало значне місце у загальній системі розвитку освіти, яку почали впроваджувати більшовики на усій території УСРР і на Волині зокрема.

25 вересня 1920 року РНК УСРР затвердив представлену НКО “Схему народної освіти в УСРР”, яка стала наріжною і для розвитку системи суспільного дошкільного виховання. Згідно з цією схемою, передбачалось утворення при губернських і повітових відділах освіти підвідділів соціального виховання. Вони поділялись на чотири секції: дитячих будинків, якій підпорядковувались інтернати для здорових дітей та дітей з дефектами розвитку; дошкільній секції підпорядковувались дитячі садки, дошкільні притулки та майдани; шкільній – школи, дитячі клуби, дитячі бібліотеки, колонії; секція охорони дитинства відповідала за правовий захист дітей.

Керівництво дитячими садками, дошкільні притулки та майданчиками на Волині в 20-ті роки здійснював дошкільний підвідділ (секція) відділу соціального виховання Волинському губернському відділу народної освіти.

На початку 20-х років інтенсивно створювались державні і громадсько-суспільні заклади виховання. В квітні 1921 року в губернії функціонувало 28 дитячих садків із контингентом – 2242 дитини.

Повіт	Кількість дитячих садків	Кількість дітей в дитячих садках	Дітей дошкільного віку в повіті
м. Житомир	8	515	11290
Житомирський	3	180	56576
Новоградволинський	2	179	57635
Овручський	10	658	37867
Староконстянтинівський	1	150	33476
Ізяславський	4	560	34321
<i>Всього</i>	<i>28</i>	<i>2242</i>	<i>231165</i>

Якщо наведені дані порівняти із загальною кількістю дітей дошкільного віку, яких в губернії – 231165 осіб, то з'ясуємо, що сферою дошкільного виховання охоплено 1,14 % дітей [9, с.59].

За джерелами фінансування дитячі садки поділялись на чотири категорії: утримувались за рахунок державного бюджету; місцевого бюджету; на кошти профспілкових і громадських організацій; коштом батьків. На жаль, у фондах державного архіву Житомирської області не збереглося даних про кількість дитячих садків за кожною категорією.

За мовою навчання дитячі садки поділялися на: єврейськомовні – 17 (60,71%); україномовні – 5 (17,86%); в інших дитячих садках мову не вдалося з'ясувати. Можна зазначити, що в єврейських дитячих садках освітню роботу вели систематичніше, порівняно з іншими садками, тому що єврейська громада, як вказують дослідники ставиться свідомо до роботи закладів дошкільної освіти [10, с.108].

У сільській місцевості на початку 1921 року не було жодного садка, тому що не було відповідних працівників і сільське населення краю ставилося збайдужіло, навіть вороже до їхньої організації.

Роботу в дитячих садках Волинської губернії здійснювали відповідно до Інструкції для працівників дитячих садків. Приймали до дитячого садка дітей віком від 3 до 7 років. Їх перебувало від 50 до 75 осіб, керівниць – 4. При максимальній кількості дітей поділяли на 3 групи, при мінімальній на 2 – старшу та молодшу. Виховання кожної групи здійснювали окремою керівницею, яка несла відповідальність за виховання дітей своєї групи. Навчання в дитячому садку здійснювали рідною мовою.

Діти в дитячому садку перебували з 10.00 ранку до 14.00 дня. Розпорядок дня в дитячому садку передбачав: 10.00 – гігієнічний огляд дітей, миття рук; 10.30 – сніданок, прибирання посуду; 11.00 – 13.30 – планова робота садка (бесіди, казки, ігри, ліплення, малювання, вирізування, ручна праця); 13.30 – обід; 14.00 – повернення дітей додому.

Один раз в тиждень вихователі влаштовували вільні дні, коли кожна дитина самостійно вибирала певний вид діяльності. Роль керівниці в цей день зводилася до спостереження за ними. Казки читали дітям не більше 2 разів на тиждень. Вихователі періодично влаштовували дитячі свята, вистави, розваги для дітей.

Двічі на тиждень проводили загальні збори працівників дитячого садка для спільного обговорення педагогічних справ та обміну досвідом. Педагогів знайомили з літературою практичного і теоретичного змісту щодо дошкільного виховання.

Такий тип дошкільних установ на Волині долав труднощі в організації роботи унаслідок нестачі необхідних коштів для господарської та навчальної діяльності [13, с.163].

З метою створення умов для залучення до виробництва жінок, які мали малих дітей 1 липня 1919 року в Волинській губернії відкрито ясла для дітей віком від 6-ти місяців до 4-х років. Їхнім призначенням було поліпшення здоров'я малюків, боротьба з дитячою смертністю. В яслах створювали умови для життя і догляду за немовлятами та малолітніми дітьми: належний температурний режим, харчування, медичний контроль, дотримання санітарно-гігієнічних вимог. Кількість дітей в яслах не визначалася, оскільки потрібно було охопити всіх дітей в селі під час польових робіт. Керівничок в осередку було 2: одна – особа, яка закінчила курси, друга – місцева вчителька.

Влаштувалися сільські ясла, зазвичай, у непристосованих для цього приміщеннях. Для них сільська рада виділяла окрему хату або кімнату з примітивним обладнанням, які часто не відповідали потребам закладу [12, с.9].

Відповідно до постанови Народного комісаріату Про організацію дитячих ясел під час весняно-польових робіт від 1 квітня 1921 року, народний комітет здоров'я, місцеві органи регіону розгорнули влітку 1921 року широку сітку сільських ясел, організували курси підготовки керівників сільських ясел [7, с.292].

Дитячі майданчики у Волинській губернії були ефективною формою організації дозвілля дітей від 3 до 14-15 років у літніх період. У навчально-виховній роботі значне місце посідали ігри, музика та співи, малювання і ліплення, читання, розповіді та бесіди вихователя. Для керівництва дитячими майданчиками запрошували досвідчених педагогів. До участі в роботі майданчиків залучали лікарів. Їхні функції полягали у медичному огляді дітей та попередженні інфекційних захворювань; ретельному обстеженні дітей на початку і в кінці літа задля виявлення впливу майданчика на фізичний стан дітей.

Влітку 1913 року в Бердичеві діяло два дитячих майданчики: платний і безоплатний, організовані Товариством охорони здоров'я єврейського населення. Оскільки з дітьми обох закладів працювали ті ж самі вихователі, безоплатний було відкрито в першу половину дня, платний – увечері. Відмінність між ними полягала в кількості та віці дітей. Платний майданчик відвідувало щодня спочатку 60-70 дітей віком понад 4 роки, пізніше до 150. У безоплатному число дітей складало більше 300, в окремі дні досягало 350 і більше. Серед дітей було багато віком від 2-х до 4-х років, вони приходили разом із старшими братиками і сестричками [4, с.73].

Станом на 30 червня 1919 року в губернії працювало вже 25 майданчиків. Відділ охорони здоров'я назначив для них 9 лікарів. Заняття на майданчиках проводили материнською мовою під керівництвом 2 досвідчених педагогів. Майдани були відкриті кожен день окрім неділі з 10 до 16 години, діти були забезпечені сніданком і обідом. Підвідділ дошкільного виховання Волинського губернського відділу народної освіти планував організувати дитячі майданчики не лише в Житомирі, а й в Кодне, Фастові, Кутузові [12, с.2].

Згідно з інструкцією НКО УСРР 1920 року, дитячий майданчик був тимчасовим закладом, який функціонував упродовж 4-х місяців – із травня по серпень.

Восени частину дітей переводили до дитячих садків, іншу – виховували в родинах. На майданчик зараховували дітей виключно працюючих членів профспілок та малозабезпечених батьків. Дошкільну групу формували не більше як із 20-ти дітей.

На 1 червня 1921 року лише в Житомирі функціонувало 11 дитячих майданчиків із контингентом 800 дітей [9, с.17].

Суттєвішим недоліком роботи дитячих майданчиків було те, що на одного педагога припадала велика кількість дітей. Причину цього вбачаємо в обмеженій кількості майданчиків та запрошених на роботу педагогів, а також значній кількості бажаючих відвідувати дитячі майданчики.

Благодійними товариствами та міськими організаціями на початку ХХ століття на Волині створювали дитячі осередки. Їх основне призначення – боротьба з дитячою безпритульністю та надання допомоги родинам у вихованні дітей. Названі заклади для дошкільників працювали за принципами дитячих садків.

28 червня 1919 року колегія підвідділу дошкільного виховання постановила відкрити в губернії 100 осередків, серед яких по 8 осередків у вісьмох повітах і по 9 осередків у 4 повітах. У кожному осередку мало бути два керівники.

Сирітські будинки, дитячі притулки мали тривалішу історію розвитку на Волині з-поміж інстанцій для дітей дошкільного віку. Перші будинки для дітей сиріт почали відкривати за ініціативою церкви, приватних осіб та за їхні кошти ще на початку ХVІІІ століття. Вони надавали опіку дітям, що залишились без батьків, забезпечували умови для їхнього життя і навчання. У сирітських будинках та будинках опіки діти перебували цілодобово. Дитячі притулки існували кількох типів: постійно діючі (робота організовувалась за принципами сирітського будинку, діти знаходилися цілодобово); денні (діти перебували впродовж дня); змішані (частина дітей проживали постійно, а частина – перебували лише впродовж дня). Спільними для таких закладів були підготовка дітей до самостійного життя, релігійно-моральне виховання, засвоєння елементарних знань, умінь читати і писати.

На Волині справою соціального захисту малолітніх із 1900 р. опікувалося Волинське товариство виховання і захисту дітей. Його члени ставили метою своєї діяльності захист дітей у випадках жорстокого з ними поводження, а також їх моральне виховання та здобуття елементарних професійних умінь і навичок. Членами товариства могли бути всі громадяни, які не могли залишатись байдужими до обездолених і голодних дітей свого краю [2, с.12].

Правління товариства прагнуло покращити життя дітей, які проживали у важких соціальних умовах: багато з опікуваних дітей отримали пожегнуті одяг та взуття. Товариство влаштовувало безпритульних і покинутих дітей до майстерень, в яких забезпечували білизною, одягом і взуттям.

У Житомирі товариством було влаштовано 2 денних притулки для бідних дітей. Їхні батьки змушені були щоденно працювати без можливості виховувати дітей. Вихованців забезпечували триразовим харчуванням, організовували їх навчання і виховання. Попечителями притулків були дійсні члени товариства К. Роше і А. Домерникова у першому (вул. Рудненська); М. Бируля-Іванова та Є. Татарінова у другому (передмістя Житомира Пуятин, вул. Левківська).

На початку 1904 року в Бердичеві функціонував уже громадський єврейський сирітський будинок [5, с.8].

16 листопада 1920 року розпочала свою діяльність Секція охорони дитинства при Волинському губернському відділі народної освіти. На одному із перших засідань секції було вирішено відкрити за дуже короткий термін 3 дитячі заклади призначені для безпритульних дітей: 1 прийомний пункт, 1 відкритий дитячий будинок, 1 колектор для неповнолітніх правопорушників, оскільки лише в Житомирі було біля 500 безпритульних дітей [9, с.89].

Для залучення дітей вулиці до навчально-виховних закладів відділом народної освіти в 1921 році в Житомирі було створено 2 відкриті дитячі будинки на 130 дітей. У них дітям надавали дах над головою, харчування, організували розумові розваги [9, с.61].

Станом на 01.05.1921 року в губернії функціонувало 29 закритих дитячих будинків із контингентом 1436 дітей. Заклади охорони дитинства обслуговували лише 16,4 % дітей із загального числа потребуючих допомоги [9, с.60].

Повіти	Кількість дитячих будинків	Кількість дітей в дитячих будинках
м. Житомир	19	970
Житомирський	3	118
Староконстантинівський	3	200
Новоградволинський	2	75
Овручський	2	73
<i>Всього</i>	<i>29</i>	<i>1436</i>

У відомстві Губернського відділу охорони здоров'я перебував дитячий будинок (178 хворих дітей) та 4 дитячі садки (178 хворих дітей), а у відомстві відділу суспільного харчування – дитячі їдальні на 1200 дітей [9, с.10].

На початку 1923 року у Волинській губернії функціонувало 83 дитячих будинки з контингентом 3969 дітей, з них в Житомирі – 24 із контингентом 1669 дітей [11, с.11].

У “Положенні про дитячі садки” (1908), розробленому Київським товариством народних дитячих садків, ставилися обов'язкові вимоги до освітньо-професійного рівня вихователів: середня освіта та спеціальна підготовка на курсах чи у відповідних навчальних закладах, помічниками вихователів рекомендовано було призначати осіб, які пройшли трьохмісячну практику в добре обладнаних дитячих садках.

Склад вихователів у дошкільних установах Волинської губернії на початку ХХ століття був досить різноманітним: здебільшого – особи з педагогічним стажем, із освітою середніх шкіл та різних курсів; меншість – особи із досвідом роботи вихователів під керівництвом старших співробітників у тому ж садку; справжніх “фребелічок” не налічувалося навіть 10 осіб.

Відчуваючи нестачу працівників дошкільного виховання, Волинський губернський відділ народної освіти дбав, щоб місцевими силами їх підготувати. Влітку 1919 року було відкрито короткотривалі курси для підготовки керівників дитячими захистками на 60 слухачів. Курси проходили в будинку колишньої Маріїнської гімназії.

Програма курсів з дошкільного виховання передбачала вивчення низку навчальних дисциплін: гігієна дитячого віку і нервові діти; дошкільне виховання; психологія дитяча; фізичне виховання; інфекційні хвороби дітей; естетичне виховання дітей, малювання, ліплення; ручна праця; рухливі ігри при дитячих садках; бесіда з дітьми і книжка для дітей дошкільного віку; улаштування дитячого садка, майдану, захистку; музика в житті дитини; дитина і світ природи; дефекти з психології дитини; догляд дитини першого віку; дитячі співи.

На курсах було влаштовано семінар, в якому відбувалося обмірковування практичних питань з дошкільного виховання та щодо роботи на майданчиках і сільських захистках. Слухачі обов'язково мали підготувати реферат із дошкільного виховання. Читання рефератів відбувалося на загальних зібраннях слухачів, під час яких слухачі давали відповіді на запитання.

Кожен слухач зобов'язаний відбутися чергування на місцевому майданчику і висловити свій погляд на те, як здійснюється освітня робота на даному майданчику. Слухачі повинні провести на майданчику доручену роботу з дітьми [12, с.3].

У першій половині 1920 року на Волині було організовано двомісячні курси з соціального виховання дітей, на які було зараховано до 100 слухачів та шестимісячні єврейські курси підготовки шкільних працівників, на які зараховано 30 слухачів. На початку 1921 року функціонували чотиримісячні курси з соціального виховання (дитячі садки і дитячі будинки), на які зараховано 106 слухачів [9, с.71].

Система закладів, які охоплювали дітей дошкільного віку на початку ХХ століття у Волинській губернії вирізнялась специфічністю призначення кожної ланки. Її функціонування її забезпечувалося завдяки ініціативі, ентузіазму та самовідданій праці педагогів, громадських діячів. Вони усвідомлювали необхідність суспільного дошкільного виховання як фактора впливу на формування особистості дитини, вірили в майбутнє дитячих закладів.

1. Артемова Л.В. Історія педагогіки України: Підручник. – К.: Либідь, 2006. – С. 276.
2. Волинское общество воспитания и защиты детей // Волинская жизнь (Житомир). – 1906. – 21 ноября / 4 декабря. (№ 32) – С.12.
3. Из отчета о детских площадках. – СПб: Тип общества “Грамотность”, 1914. – 21с.
4. Попиченко С. Підготовка до школи в громадських дитячих закладах // Рідна школа. – 1998. – № 7-8. – С.72–73.
5. Сиротский дом // Волинская жизнь (Житомир). – 1906. – 10 / 23 ноября. (№ 24) – С.8.
6. Улюкаева І.Г. Нариси з історії суспільного дошкільного виховання в Україні: Навчальний посібник. – Бердянськ, 2006. – С.7.
7. ДАЖО Ф. Р-28, Оп. 1, Спр. 6, Арк. 292.
8. ДАЖО Ф. Р-31, Оп. 1, Спр. 2, Арк.59.
9. ДАЖО Ф. Р-31, Оп. 1, Спр. 7, Арк.10, 17, 60, 61–62, 71, 89.
10. ДАЖО Ф. Р-31, Оп. 1, Спр. 27, Арк.107–108.
11. ДАЖО Ф. Р-31, Оп. 1, Спр. 81, Арк.11, 120.
12. ДАЖО Ф. Р-31, Оп. 2, Спр. 22, Арк.2, 3–4, 9.
13. ДАЖО Ф. Р-1983, Оп. 1, Спр.3, Арк.163.

The specification of the development of social preschool education in Volyn region at the beginning of the XXth century is considered in the article. The substance of the activity of the main types of preschool institutions is revealed. The specification of the preparation of specialists of preschool type in the regional pedagogical extensions is described.

Key words: *kindergarten, mangers, nursery, play ground, children's centre, shelter, orphanage, children's home, the Association of children's education and defence of Volyn region, extension of the preparation of preschool teachers.*

КОНТРАПУНКТ ЯК ЗАСІБ СТАНОВЛЕННЯ МУЗИКИ ХХ СТОЛІТТЯ

В статті розкриваються особливості контрапункту як засобу становлення музики ХХ століття.

Ключові слова: контрапункт, музика ХХ століття, контрапунктичні пласти, шари, поліфонія

Постановка проблеми в загальному вигляді. Музика ХХ століття – це феноменальне художньо-мистецьке явище, позначене яскравим новаторством та глибоким традиціоналізмом художньо-естетичного мислення, багатоманітністю індивідуальних жанрово-стилістичних, ладо-гармонічних, мелодико-інтонаційних, образно-тематичних ознак.

Одним із засобів музики ХХ століття, яка займає помітне місце у вітчизняній і світовій музичній практиці, стає контрапункт. Музика цього часу широко виконується вітчизняними та зарубіжними музикантами; використовується як навчально-педагогічний репертуар у вищих навчальних закладах; є теоретичною базою, зразком для удосконалення творчої майстерності молодих композиторів.

Саме звернення до проблеми контрапункту як засобу в становленні музики ХХ століття, викликане необхідністю висвітлити та розширити ці дані, які необхідні для вдосконалення фахової підготовки майбутніх спеціалістів.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Феноменальність музики ХХ століття актуалізує її у мистецтвознавчій науці, вимагає всебічного музикознавчого, дидактично-виконавського, художньо-естетичного аналізу. Але при наявності окремих статей та публікацій, де висвітлюються певні теоретичні аспекти поліфонізму в музиці ХХ століття (І. Кузнецов, Л. Раппопорт, Н. Петрусьова). узагальнюючих праць в українському мистецтвознавстві, які комплексно розкривали б трансформацію контрапункту у сучасній музиці, поки що немає. Більш узагальнюючою працею, в якій на тлі загальної композиторської діяльності ХХ століття дещо деталізується огляд поліфонізму, є монографія російських мистецтвознавців [1, 2, 4, 5, 6].

Формулювання цілей статті. Метою даної статті є розкриття впливу закономірностей контрапункту на становлення поліфонії ХХ століття.

Виклад основного матеріалу. “Здійснилися пророчі слова Танєєва, – исав в 1974 році Ю. Холопов. – Для сучасної музики, гармонія якої поступово втрачає тональний зв'язок, повинна бути особливо цінною сполучна сила контрапунктичних форм... Сучасна музика є музика переважно контрапунктична. Колишні чіткі і строго метризовані форми акордової гомофонної гармонії розчинились в гнучкій плинності поліфонічних пластів та ліній” [7, с.7]

Шлях в бік поліфонічного розвитку був зумовлений становленням Новітньої музики, і був більш радикально здійснений творцями Новітньої музики: вони дали нову історичну інтерпретацію самим категоріям традиційної поліфонії, відкриваючи тим самим невідомі раніше художні перспективи.

Поняття “контрапункт”, як нам відомо, визначилося в XIV столітті і протягом століть (в епоху *armonica multiplex*) трактувалося як синонім “гармонії”. Контрапункт як один із фундаментальних принципів поліфонії в Новітній музиці набув

радикальних змін. Вони були пов'язані з розширенням природи звукового матеріалу, проростанням контрапункту в сучасні гармонічні системи, взаємодія з новими принципами формоутворення ритміки, тембровими звуковими фарбами, конфігураціями звукового простору.

Звуковий матеріал Новітньої музики складався із багатьох складових: висотно-певних (натуральних) звуків, які входили в музичні системи європейської та світової музики; передачі натурального звучання електронними засобами, зміни звукових характеристик механічними засобами; добуванні звукового звучання інструментами певної невизначеної висоти (мембрафонів, вудблуків, флексатонів, тарілок, тамтамів); конкретного звучання, яке надавали працюючі станки, машини, крики, розмова людей, спів птахів і т. п. Одночасно, зустрічаючись в одному творі, всі ці ознаки взаємодіють на основі контрасту та розвиваються як паралельні незалежні контрапунктичні пласти. Таким чином, утворюється сучасний контрапункт пластів в новому значенні цього поняття, а саме (встановлюється ступінь спільності та градація елементів на основі вже не висотних параметрів звуку), а не контрапункт (класичного плану) мелодичних ліній.

Якщо подивитися на утворення поліфонічної тканини, то можна встановити, що історично вона утворювалася на основі двох координат (вертикаль і горизонталь), до яких в ХХ столітті додалася третя складова – глибина.

ХХ століття стало в багатьох відношеннях для контрапункту рубіжним.

По-перше, підсиленість вертикалі, в якій зростає секундова щільність звукової маси, а також введення висот за межі шістнадцятого обертону практично позбавили вертикаль “всезвукового тяжіння” у вигляді ясно відчутного основного тону. І це вимагало виходу на авансцену неомелодичних принципів звукостановлення музики. Це означає, що переміщення акордової “нормативності” в сферу колишньої дисонантності призвело до заміни типових акордових структур індивідуальними контрапунктичними структурами, які набувають навіть персоніфіковану форму (групи Веберна, Бартока, Денисова) [4, с.199]. Звернемося до прикладів. До певного моменту складності – в рамках тонального мислення – звуки вертикалі визначаються слухом на основі (основних) інтервалів. Якщо при багатозвуковій вертикалі проявляється сильна дія горизонталі, тоді звуки об'єднуються на основі фактурно-мелодичної спільності пласта (В. Лютославський, “Ткани слова”, перша секція). Таку ж саму картину можна спостерігати і в дванадцятитоновій техніці, де серія викладається у всіх голосах, утворюючи квадрат (II скрипковий концерт А. Шнітке). В ньому 11 – ти звукова вертикаль ділиться на два цілотнонових комплекси, які рухаються назустріч один одному. У подібних випадках тоновий контрапункт переростає в контрапункт сонорних пластів, в яких рівень щільності ділить звукову масу на тему й контрапункт. Такий тип контрапункту можна побачити в творах К. Пендерецького (“De natura sonoris №2”, опері “Д’яволи із Людена” і ін.). *По-друге*, розвиток гармонічної функціональності, досягнувши свої межі в рамках хроматичної тональності, і зв'язавши кінці 12-півтонової системи з її центром, при подальшому рухові в сферу мікротонів припиняється. Виявляється, що багатство тонко градуйованих висот утворено одним звуком, а сплетіння їх утворило складне співвідношення мелодичних ліній, пластів, які в цілому називалися контрапунктами. *По третє*, звуки, які не входили в традиційну музичну систему, утворили свої системи й мали свої якісні характеристики.

Яку ж все-таки роль відігравав контрапункт у нових утвореннях поліфонії ХХ століття? Як відомо, термін “контрапункт” – “крапка проти крапки” став наслідком утворення поліфонії крапок (при пуантилізмі), де контрапункт та імітаційність нероздільні. В такому виді поліфонії контрапункт утворювався із так званих крапок на відстані, утворюючи імітацію. Вагомим показником в такій імітації виявляється не був інтервал вступу і не відстань, а тембр (разом з регістром, який безпосередньо в нього вливався). Після Веберна новий “*контрапункт крапок*” був продовжений багатьма композиторами.

У поліфонії *сонорних пластів* контрапункт набуває особливого значення. Пласт виступає не тільки як самостійне ціле, а як контрапункт до інших пластів. В організації пластів широко використовуються будь-які прийоми, в тому числі поліфонічні, а самі пласти можуть знаходитися як в контрапунктичних, так і в імітаційних відношеннях. Таких прикладів можна назвати безліч: кульмінація I частини Концерту для кларнета з оркестром Е. Денисова [т.105–112] – три пласти; “Трен” К. Пендерецький [цифри 18, 26, 44].

А так характеризує *поліфонію алеаторних пластів* і їх співвідношення В. Лютославський: “Кожен шар в техніці колективного *ad libitum* складається із декількох індивідуальних партій. Партії ці схожі та утворюють ніби об’єднання мелодичних ліній (експресивних), які постійно переплітаються. В складній конструкції, яка має декілька шарів, ці об’єднання відіграють таку ж роль, як і мелодичні лінії окремих голосів”. Далше композитор вказує, що “поведінка двох і більше таких об’єднань, або шарів, змушує композитора виробити ніби спеціальний контрапункт, який буде не тільки контрапунктом мелодичних ліній (які не діляться на окремі партії), а контрапунктом їх комплексів, цілих об’єднань цих ліній” [5, с.226–227]. Наприклад, “Три поеми Анрі Мішо” для хору з оркестром В. Лютославського. В інших випадках поліфонічні складові вільно вибираються із багатьох варіантів і вільно комбінуються і перекомбінуються. Наприклад, Я. Ксенакіс “Стратегія” – п’єса для двох оркестрів.

Сонорика в пошуках свіжих барв приходиться до нетрадиційної трактовки не тільки інструментів, але й людського голосу, які виступають своєрідними контрапунктами в поліфонічному цілому. Тепер в її музичному баченні поряд з вокалом знаходиться й мова, причому не стільки в смисловій, а більше всього в темброво-сонорній якості, стаючи в такому сплетінні контрапунктом. Так виникає *поліфонія фонічно трактованих вербальних текстів*, яка базується на основі одних тільки словесно-текстових шарів чи включає словесні шари в комбінації з будь-якими іншими. До прикладу, Б.А. Цімерман “Реквієм по молодому поету” для читця, двох голосів, трьох хорів, електронних звуків і оркестру.

Крім того, у вигляді контрапункту виступають в поліфонічному полотні мелодичні лінії та, навіть, пласти, обрамлені електронним насиченням, Творюючи таким чином *електронний контрапункт*. Різновидом або ускладненням електронного контрапункту виступає *поліфонія різних звукових родів*, яка включає в себе шари, звуки різного походження. Звернемося для прикладу до сатиричного твору Л. Ноно “Діалектичного контрапункту навмання” (“*Cjngappuncto alla mente*” 1968) [2, с.42], де в одночасному “звучанні” представляються тексти Н.Балестріні, кубинської революціонерки С.Санчес, революційні маніфести і звуки рибно-

овочевого ринку в Венеції разом з іншими шумами, які записані на плівку, а ще – дзвін дзвонів собору Св. Марка, і вокал, і електронні звучання.

Під впливом законів контрапункту, Новітня музика, як вже помітно, утворювала нові види поліфонії, які конструктивно впливали на формоутворення музичних творів. Так, гематології К.Штокхаузена “Світло”, а саме в “П’ятниці” при підтримці складної техніки контрапунктують цілі русла електронних звуків, інструментально-трансформованих і натурально-інструментальних. Тоді Штокхаузен прийшов до ідеї створення *багатоканальної поліфонії*. Але, навіть сильніше, ніж різнорідний звуковий матеріал, вражає співвідношенням різних стилів в одному творі і навіть в одночасному їх звучанні. Так *формується поліфонія стилів*, в якій допускається практично будь-яка їх комбінація, і складові цих комбінацій одержують статус контрапункту. До прикладу, сприймається “контрапункт стилів” в сцені перегонів із балету Р. Щедріна “Анна Кареніна” (1971), де поєднується музика Andante II-го квартету Чайковського і сучасний авторський фактурний пласт (перегони).

Композиторська думка розширила коло поліфонії стилів і на її основі виникає *поліфонія цілісних структур* (так назвав її Ю. Холопов) [8, с.199], котра передбачає виконання одночасно окремих п’єс, які стають шарами (контрапунктами) цілого. І, нарешті, з’єднання різного роду може прийняти ще більш глобальний характер і переміщуватися в часі. В такому сценічному творі (поліфонічному з’єднанні) беруть участь різночасові події, які виступають своєрідними контрапунктами цілого. Наприклад, в опері Б.А. Цімермана “Солдати”, 1958–1960, де минуле, теперішнє і майбутнє представлені в одночасному багаторівневому дійстві із 24 рядів.

Свого значення контрапункт набув і в такому виді поліфонії як *просторова поліфонія*. Наприклад, за словами композитора А.Люсьє в його “кінетичній” п’єсі “Кімнати” 1968 проходить “ефект реверберації звуку в різних фізичних середовищах”. Автор описує цю дію так: “Учасники виконання беруть невеликі предмети (вази, чайники, портфелі, туфлі і т. п.) і в середину цих речей розміщують звукові апарати (магнітофон, плеєр, радіоприймач, електробритву і т. п.). При рухові виконавців по приміщенню виникають своєрідні звукові пласти” [3, с.161].

Захоплюючи простір – в ідеалі, по Штокхаузену, аж до космічного – поліфонія, а в ній присутня й та сама суть контрапункту, не випустила із поля зору і “мікросвіт”, тобто рівень звуку. Так, на арену поліфонічного мистецтва виходить *внутрішньозвукова поліфонія*, яка має в собі два різновиди. Перший – *спектральний*, який базується на обертоновому потенціалі звуку. Із слів лідера спектральної музики Ж.Грізе, “в окремому звуці, який прослуховується мікрофонічно, можна виявити поліфонію його спектральних частинок” [1, с.118–119]. І одне тільки “озвучення” цих частинок може вилитися в реальну поліфонічну композицію.

Другою різновидністю внутрішньозвукової поліфонії постає *поліфонія параметрів* (за Штокхаузенем), яка також “розпорошує” звук, але іншим шляхом: його складові (висота, тембр, тривалість, динаміка) набувають самостійності (звичайно при наявності багатьох звуків), утворюючи спів відношення контрапунктичних шарів.

Якщо в основі вищеописаних поліфонічних явищ лежала багатопараметровість, то на противагу їй постає однопараметрова поліфонія – поліфонія

якої-небудь однієї сфери: ритму чи звуковисотності. Суть такої поліфонії полягає в тому, що в ролі контрапунктичних ліній виступають певні ритмічні шари чи звуковисотні лінії. Висотна поліфонія – це досягнення серійної техніки з її проведеннями серійних рядів з різними накладеннями один на одного, в результаті яких отримуємо імітації, канони. Але ці канони перебувають всередині композиції і не виходять за рамки слухового сприйняття як явища канон.

Розглядаючи контрапункт в поліфонії ХХ століття і його роль в становленні поліфонічного цілого, не можна обминути таке явище в сучасній композиції, яке по суті не являється поліфонією – це мікрополіфонія (вислів Д. Лігеті), яка базується на поліфонічних конструкціях з імітацій, канонів, контрапунктів, невідчутних в реальному звучанні, але в цілому поліфонічному сплетінні які відіграють кожен свою роль. (Детальніше про мікрополіфонію можна ознайомитися в роботі Франтова Т. “О новых функциях полифонической фактуры в советской музыке 60-х годов”. // Проблемы музыкальной науки. – 1983. Вып. 5).

Висновки. Як бачимо, в становленні сучасної композиції контрапункт набув важливого значення. Цьому сприяв процес переосмислення деяких традиційних принципів композиторського письма. Із огляду всіх видів поліфонії видно, що класичний контрапункт ліній (лінійний і лінійний) у музиці ХХ століття трансформувалася на полігармонічний та на пластовий контрапункти. Значно трансформувалися функції та роль самого контрапункту, який в умовах різних видів поліфонії набув статусу одного із важливих елементів багатоголосся.

Перспективи подальших розвідок. Вважаємо, що дослідження даної проблеми не є повністю вичерпаним. Подальшого розгляду та вивчення потребують питання взаємодії всіх засобів поліфонії у створенні композицій ХХ століття.

1. Гризэ Ж. Структурирование тембров в инструментальной музыке. // Гризе Ж Муз. академия. – 2000. – № 4. – С. 160.

2. Кирилина Л. Луиджи Ноно ХХ век. Зарубежная музыка: Очерки. // Кирилина Л. Луиджи Ноно – Документы. Вып. 1. – С. 80.

3. Люсье А. О поэзии ревербераций и интерференций // Люсье А. Муз. академия, – 1999. – № 2. – С. 200.

4. Общие проблемы современной композиции. учеб пособ. – М., – С. 520.

5. Раппорт Л. Некоторые особенности оркестровой полифонии В. Лютославского // Раппорт А. Полифония. – М., 1975. – С. 250.

6. Современное искусство музыкальной композиции. Сб. тр. – С. 460. – Вып. 79. – М., 1985.

7. Холопов Ю. Очерки современной гармонии // Холопов Ю М., 1974. – С. 220.

8. Холопов Ю. Гармония. Теоретический курс. Ч. II // Холопов Ю. – М., 2003. – С. 240.

The peculiarities of counterpoint as a means of formation of music of the XX century are studied in the article.

Key words: counterpoint, music of the XX century, counterpoint layers, strata, polyphony.

УДК: 378:159.923

ББК: 74.580.022

Людмила Мауцук

ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА: ФІЛОСОФСЬКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ЕКСКУРС

У статті автор аналізує процес формування особистості педагога у філософсько-педагогічних дослідженнях минулого й сучасності. Доводить, що модернізація сучасної педагогічної освіти має бути зорієнтована на забезпечення компетентності професійно-педагогічної діяльності педагога.

Ключові слова: формування, особистість, навчально-виховний процес, загальнолюдські цінності, філософсько-педагогічна система, педагогічні ідеї.

Україна на сучасному етапі переживає складний період трансформації суспільного розвитку та радикальних перетворень в галузі освіти, намагаючись вийти на рівень освітніх стандартів. Виконання соціально-політичних й економічних завдань, що стоять перед українською державою залежить від успішної побудови національної системи освіти, її інтеграції в міжнародний освітній простір. Центральне місце у цій системі відводиться значущими якостями особистості (комунікативність, емоційна стабільність, спостережливість, гуманістична спрямованість) та високим рівнем готовності до професійної діяльності.

Час диктує необхідність осучаснення навчально-виховного процесу відповідно до Закону України “Про дошкільну освіту”. Сьогодні на порядку денному – “пошук нових форм організації педагогічного процесу, нових підходів до виховання дитини. На реалізацію означених вимог спрямована науково-методична думка, іде інтенсивний процес створення сучасних освітніх технологій” [7].

Зміст і ціль освіти – людина у постійному розвитку, її духовне становлення, гармонія відносин з собою й іншими людьми, зі світом. У такий спосіб освіта на державному рівні створює умови розвитку – саморозвитку, виховання – самовиховання, навчання – самонавчання всіх і кожного. Отже, система освіти створюється для людини, функціонує та розвивається в її інтересах, слугує повноцінному розвитку особистості й в ідеалі її призначення – щастя людини [6, с.114].

Отож у зв'язку зі зміною підходів до вивчення самої Людини змінюються суттєві реалії духовності, моралі, загальної свідомості, накопичуються артефакти, їх зберігають, охороняють передають з покоління в покоління. Людська громада вичленила в окрему соціальну інституцію тих, хто відповідально повинен здійснювати культуру, освіту в суспільстві, і нарекла їх віщими словами “Учитель – педагог – носій культури, освіченості й знань”. Серед вічних професій педагогічна посідає особливе місце, вона – початок усіх професій, усіх діянь людства. Змінюються умови й засоби виховання, та незмінним залишається головне призначення вчителя – навчити людину бути Людиною [1, с.3].

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 та морального зростання своїх вихованців” [2, с.178]. Суспільство ставить перед ним завдання бути не тільки неповторною особистістю, носієм загальнолюдських цінностей, глибоких і різноманітних знань та високої культури, а й прагнути до втілення в собі людського ідеалу. Соціальна значущість особистості педагога, його професійної якості із прадавніх часів хвилювали філософів, педагогів, природознавців.

У системі загальнолюдських цінностей ідеальний педагог-наставник виступає як людина, чия праця оточена повагою, пошаною. Ще в давньогрецькій літературі можна натрапити на характеристику особистості педагога (поема Аполлонія Родоського “Аргонавти”, поема Гомера “Іліада”). Вихователь міфічних героїв Ясона і Ахіла кентавр Хірон наділяється якостями глибинного мислення, непере-

січного інтелекту, мужності, хоробрості, правдивості, чесності, естетичними за-садами [8, с.145–146].

В історії педагогіки афінська система виховання залишила слід як провідни-ця високої духовної культури, форпост формування гармонійної людини, визна-чальними якостями якої були моральна чистота, духовне багатство та фізична до-сконалість. Демократичний афінський лад породив образ ідеальної людини, яка уособлювала гармонію фізичного розвитку та розумове, моральне, естетичне ви-ховання. Саме в Афінах зароджуються і локалізуються перші педагогічні теорії. Найвидатніші тогочасні філософи виступали одночасно й виразниками педагогі-чних ідей античного світу.

Платон, скажімо, своє бачення системи виховання дітей і молоді в умовах ра-бовласницького суспільства окреслив у творах “Держава”, “Закони” та “Прота-гор”. У нього багато цікавих думок щодо виховання дітей дошкільного віку, роз-ширення навчальних програм, створення державної системи виховання, освіти для дорослих членів суспільства і самовдосконалення людини протягом життя. На практиці він дотримувався суб’єкт-суб’єктної взаємодії вихователя і дитини [8].

Арістотель мету виховання вбачав у розвитку в людині вищих духовних якостей – розуму і волі. Гармонійний розвиток особистості – наріжний камінь ви-ховання, – вважав педагог [8, с.114]. Звідси - негативне ставлення до спартанської системи виховання, що ігнорувала гармонійний розвиток індивіда.

Відповідно до філософсько-педагогічної системи Платона й Арістотеля, до-сконалий педагог-наставник має бути орієнтований на виховання гармонійної осо-бистості. І якщо мислителі розходились у поглядах на світобудову, то були єдини-ми у твердженнях, що естетичне та моральне виховання є свідченням гармонії, ре-альні вияви якої спостерігаються у спорті, астрономії, математиці та граматиці.

У плеяді видатних педагогів минулого одне із чільних місць належить Я. Коменському, творча спадщина якого багато століть приваблює увагу дослідни-ків. Педагог зазначав, що вихователь повинен мати глибокі і ґрунтовні знання, бути взірцем доброчесності, любити свою справу, а до дітей – ставитись по-батьківському. На думку видатного педагога, саме від нього (вихователя), його освіти, знань та вмінь залежать усі успіхи в роботі, у навчанні та вихованні дітей.

Своє бачення мав Я. Коменський відповідно методів проведення занять. Під час пояснення дітям навчального матеріалу, вихователь повинен спочатку уза-гальнити проблему, пізніше - переходити до детального висвітлення питань. Ви-клад навчального матеріалу слід будувати на конкретних прикладах, не переоб-тяжуючи пояснення дрібницями.

Велику увагу вчений відводить використанню педагогом елементів гумору, влучних порівнянь та загадок. Характерною рисою його роботи повинно стати постійне зацікавлення дошкільників під час занять, режимних процесів. Загалом, професію педагога Я. Коменський вважав надзвичайно важливою, більше того – найпочеснішою [5].

Вагомий внесок у розвиток педагогічної думки зробив англійський філософ, просвітителі і педагог Дж.Локк. Вчений розвинув і теоретично обґрунтував необ-хідність цілеспрямованої організації виховання та навчання, на чому наполягав ще Я. Коменський, Дж.Локк сформулював принципово важливе положення: навчання

виступає засобом розвитку основоположних громадянських, моральних якостей особистості. Отож вся праця і все мистецтво педагога повинні бути спрямовані на те, щоб озброїти вихованця доброчесністю, закріпити її. Дж.Локк підкреслював, що моральні норми та правила поведінки мають стати глибоко особистісними якостями молодшої людини, і тільки в цьому випадку зможуть виконати своє призначення - забезпечити її доброчесність. Концепція морального виховання вченого спрямовувала педагога на виконання пріоритетного завдання – формування високomorальної людини, громадянина, здатної утверджувати моральні ідеали [5].

Слідом за Я. Коменським, Дж.Локк визнав необхідність гуманного ставлення до дитини. Вчений вважав це основоположним принципом виховання. Він націлював педагогів на подолання догматизму в навчанні, ратував за переконання як один із методів морального впливу, звертав увагу на те, що діти ефективно сприймають доступні їх рівню докази вихователя, вони добре засвоюють наочні приклади поведінки дорослих, чутливі до осуду чи схвалення власних вчинків[5].

Означені педагогічні ідеї були підхоплені й творчо розвинуті передовими мислителями Франції XVIII ст., вони відбилися в педагогічних поглядах і діяльності Й. Песталоцці. Представник швейцарської педагогічної школи основне завдання педагога – наставника вбачав у сумлінному виконанні виховних функцій. Він був глибоко переконаний, що хороший наставник повинен не тільки навчати, а й планомірно здійснювати виховну роботу з дітьми. В умовах тогочасних дитячих садків вихователь, на думку Й.Песталоцці, повинен зосередитись на постійній роботі в певній виховній групі: їсти з ними за одним столом, ночувати в одній спальні, брати участь в їхніх іграх і, перебуваючи в тісному контакті з дітьми, привчати їх до чистоти, порядку та організованості [11,с.48].

Й.Песталоцці цінував у наставника такі якості, як любов до дітей, життєрадісність, винахідливість, скромність, безпосередність, моральну чистоту. Саме вони служать завоюванню педагогом симпатій дітей, їх любові, авторитету і поваги. Вчений творчо підходив до діяльності вихователя та рішуче заперечував застосування в ній рутинних одноманітних прийомів. На думку вченого, успіх виховного процесу залежить від щирості педагога, його чесності, відданості моральним ідеалам. “Вся елементарна моральна освіта, – зазначав Й.Песталоцці, – базується взагалі на трьох основах: напрацювати за допомогою чистих почуттів хороший моральний стан; тренувати моральність на справедливих і добрих справах, переборюючи себе й докладаючи зусилля; ... сформувати моральні переконання через роздуми та зіставлення правових і моральних умов, в яких дитина перебуває через своє походження і навколишнє середовище” [11, с. 163].

Педагогічні погляди французького просвітництва знайшли втілення в романі-трактаті Ж. Руссо “Еміль”, або “Про виховання”. Сповідуючи принцип природовідповідності, видатний французький мислитель закликав педагогів завжди аргументувати пояснювальний матеріал достовірними доказами, які б сприяли підтриманню авторитету педагога. “Якщо ви на запитання дитини, бажаючи відкараскатися від неї, - стверджував він, - наведете хоч один доказ, якого вона не зможе зрозуміти, то, бачачи, що ви в міркуваннях своїх ґрунтуєтесь не на її ідеях, а на своїх власних, вона вважатиме все сказане вами придатним для вашого, а не її віку; вона перестане вам вірити - і тоді все загинуло” [8].

Ж. Руссо закликав вихователів продумувати заняття таким чином, щоб дитині було цікаво, матеріал викладався доступно. Він наділяв особистість педагога такими якостями, як доброчесність, щирість, доброта і висловлював бажання, щоб наставник і вихованець перебували в товариських відносинах, що ґрунтувалися б на взаємній довірі.

Вагоме місце в українській педагогічній науці належить педагогу, його ролі в житті суспільства. Цим проблемам присвячені праці таких видатних українських педагогів, як Г.Ващенко, А.Макаренко, В.Сухомлинський.

У своїх працях “Виховний ідеал”, “Виховання любові до Батьківщини”, “Виховання волі і характеру”, “Тіловиховання як виховання волі і характеру”, “Виховна роль мистецтва”, “Основи естетичного виховання” та ін. Г.Ващенко, зокрема, обґрунтував власну педагогічну систему. Фундаментальні проблеми виховання він порушує і розв’язує крізь призму аналізу розвитку української духовності від найдавніших часів. Вчений наголошував на тому, що дати вихованцям певну суму знань, виробити у них власний світогляд, розвинути інтелект тощо. Завдання українського педагога (теоретика і практика) полягає в чіткому усвідомленні позитивних та негативних рис українського інтелекту. “Перші він, звичайно, має всемірно плекати й розвивати, другі – усувати й замість них виховувати інші, що підносять нашу духовність” [4,с.61].

З метою інтелектуального виховання молоді педагог, на думку вченого, повинен: дати дітям ґрунтовні й систематизовані знання, які б стояли на рівні сучасної науки й відповідали б вимогам, що ставить перед нашим народом історія; розвинути у них, так звані, формальні здатності інтелекту, як спостережливість, пам’ять, творчу уяву й логічне мислення, враховуючи при цьому психічні властивості українського народу. Г.Ващенко вважав, що виховний процес повинен ґрунтуватися на таких першоосновах, як безмежна відданість Богові й Батьківщині. Отож вихователь, формуючи гармонійну особистість, повинен спрямувати зусилля на виховання громадянина - патріота і християнина[4, с.221].

Принципово важливими в українській педагогічній науці були положення, сформульовані видатними вченими класиками А.Макаренком та В.Сухомлинським. Їх творчий доробок досі служить тим неоціненним і незамінним підґрунтям, на основі якого можуть й повинні розгортатись сучасні дослідження особистості педагога. Адже, якщо відкинути ідеологічне нашарування, на сьогоднішній час знаходять успішне застосування запропоновані ними методика, технологія та організаційні форми навчальної, організаційної і виховної роботи.

Майстерність вихователя, на думку А.Макаренка, не є якимось особливим мистецтвом, що потребує таланту, і при бажанні нею можна оволодіти. Разом з тим, він вважав уміння виховувати таким самим мистецтвом, як добра гра на скрипці чи роялі, добре писати картини, бути добрим фрезерувальником чи токарем.

В педагогічній системі вченого перед вихователями ставляться завдання: любити свою професію; бути принциповим, вимогливим, компетентним; глибоко знати інтереси, потреби та особливості вихованців; користуватися авторитетом. Пропонуючи найрізноманітніші форми виховної роботи, вчений наголошував, що педагог повинен уникати тільки однієї форми: простого перебування на очах у дітей без всякого діла і без всякого інтересу до них [9].

Актуальними залишаються і на теперішній час педагогічні погляди видатного українського педагога В.Сухомлинського. Особистість педагога вчений розглянув як наріжний камінь навчання та виховання, а його професійну і педагогічну майстерність пов'язував із рівнем психологічної культури, психолого-педагогічних знань, розмаїттям засобів естетико-психологічного впливу на учнів.

Однією із визначальних якостей педагога В.Сухомлинський вважав любов до дітей. І тільки там, де є така любов, наставник є великою притягальною силою для колективу й окремих вихованців. Любов вихователя до вихованців не є готовим почуттям, з яким приходять на ниву педагогічної праці. Її можна досягнути тільки важкою та творчою працею. Самодостатній педагог, на думку вченого, наділяється такими позитивними рисами, як освіченість, педагогічний такт, доброзичливість, відчуття прекрасного. Наставник повинен навчити дітей самокритичності, розбудити їх естетичні почуття, вміти тонко проникати в душу вихованців, формувати почуття патріотизму та громадянську позицію [13].

Завданням педагога є також прищеплення дітям засад людинолюбства. У розвитку педагогічної майстерності наставника саме гуманізм відіграє одну з домінуючих конструктивних ролей. В.Сухомлинський зазначав, що справжній педагог турбується про те, щоб між його вихованцями існували тонкі емоційні відносини. “Дуже тонке, складне і нелегке в моральному вихованні - це добитися того, щоб кожний вихованець робив добро, приносив радість товаришеві, щоб у цій душевній творчості народжувалася потреба в людині - щира, глибока прихильність учнів один до одного. Навчити робити добро людині - в цьому частина педагогічної майстерності” [13, с. 222].

Логічне продовження і розвиток щзначена ідея знайшла в працях сучасних українських вчених. Після досягнення Україною незалежності вітчизняна педагогічна наука збагатилася чималою кількістю напрацювань у сфері становлення й розвитку національної освіти та виховання. Особистість педагога досліджувалася і продовжує досліджуватися на основі врахування творчої спадщини класиків зарубіжної і вітчизняної педагогічної думки, синтезу кращого досвіду педагогів-практиків. Відповідно до завдань, поставлених перед освітою України в період входження у світовий освітній простір, провідні науковці зосередили увагу на дослідженні шляхів вдосконалення теоретико-концептуальних, психолого-педагогічних та науково-методичних засад навчально-виховного процесу.

Так, у дослідженнях В.Андрущенка велика увага приділяється ролі педагога в становленні високоосвіченої, гармонійної особистості, у відтворенні та розвитку інтелектуального потенціалу українського суспільства. Розглядаючи освітні процеси крізь призму глобалізації, що формує “людину ірраціональну” замість “людини розумної”, вчений наголошує на необхідності якісно нової підготовки вчителя, викладача, вихователя, забезпечення науково-методичного комплексу. “Не втікаючи від ірраціональної проблематики, а розсудливо інтерпретуючи її в контексті науково визначеного знання, педагог повинен формувати наукові знання про людину, природу і соціальний світ, розкривати його значення для особистості, виховувати в ній відчуття своєї особистої причетності до світу не лише як об'єкта соціальних впливів, а й їх активного суб'єкта” [1, с.3]. Необхідно, щоб на-

ставник спрямував вихованців брати участь у житті колективу, суспільства, бути у вирі подій, творчо самовиражатися.

На думку вченого, сучасна освіта має сформувати такого педагога, який би був ерудованим, патріотично налаштованим, політично грамотним, культурним, а також володіти новітніми інформаційними технологіями. В центрі світогляду педагога, вважає В.Андрущенко, має стояти людина в усіх її громадських та індивідуальних виявах.

Грунтовні доробки щодо сутності педагогічної діяльності педагога, його обов'язків та професійних функцій належать І.Зязюну. Вчений вважає, що основне призначення педагога - бути ланкою у передаванні суспільного досвіду, сприяти соціальному прогресові. Пізнавальний досвід педагог повинен передати вихованцю в процесі навчання, а моральний - організуючи взаємовідносини у процесі діяльності.

І.Зязюн вніс вагомий внесок в дослідження проблеми педагогічної майстерності та її складових. Основні елементи педагогічної майстерності розкриваються у виданому за його редакцією навчальному посібнику "Педагогічна майстерність", в якому зазначається, що найважливішими властивостями особистості педагога є: гуманістична спрямованість його діяльності, професійна компетентність, педагогічні здібності та педагогічна техніка [10].

Питання педагогічної майстерності досліджував також С.Гончаренко. На його думку, педагогічна майстерність виступає характеристикою високого рівня педагогічної діяльності. Критеріями педагогічної майстерності виступають гуманність, науковість, педагогічна доцільність, оптимальний характер, результативність, демократичність, творчість. Завданням педагога С.Гончаренко вважає "забезпечити виховання певних якостей індивіда: мистецтва пізнавати і мислити; мистецтва спілкування і мови; мистецтва практики (розумних рук); інтересу до посиленого осмислення і перетворення дійсності; до морального співжиття; готовності до естетичного сприйняття дійсності; збереження власного й оточуючих здоров'я; вміння проводити дозвілля; схильність до рефлексії та до всіх мистецтв самореалізації" [6, с.89].

Надалі, у наукових розробках С.Сисоєвої бачимо, що вчена акцентує увагу на такій важливій категорії педагога, як педагогічна творчість. "Специфіка педагогічної творчості, її відмінність від інших видів творчої діяльності полягає в тому, що об'єктом педагогічної творчості є особистість дитини, а результатом - формування цієї особистості; на педагогічну творчість впливають фактори, які важко прогнозувати; вона потребує вміння керувати своїм творчим самопочуттям; творча діяльність педагога завжди обмежена часом і потребує від нього вміння оперативно приймати рішення" [12, с.4].

Творчого педагога характеризують такі риси, як високий рівень ідейно-моральної свідомості, постійний пошук оптимальних педагогічних рішень, здатність бачити проблеми, виявляти суперечності, творча фантазія, альтернативність та критичність мислення, високий рівень загальної культури. Автор дотримується думки, що готовність наставника до забезпечення розвитку творчих можливостей дітей, здатність допрофесійного і особистісного саморозвитку є метою його професійної підготовки.

Таким чином, короткий огляд історичної і сучасної літератури дає можливість сформулювати модель сучасного вчителя як людини розумної, висококультурної, освіченої, доброї, вольової, обдарованої. Модернізація педагогічної освіти має бути зорієнтована на забезпечення в особистості педагога саме таких рис. Єдність теорії і практики є тим основним принципом, який забезпечує життєдайність теорії та реалістичну спрямованість навчально-виховного процесу.

1. Андрущенко В. Вища освіта в контексті актуалізації // Джерело тижня. – 2002. – 26 січня. – С. 3.
2. Андрущенко В., Михальченко М. Сучасна соціальна філософія. – К.: Генеза, 1996. – 368 с.
3. Бутенко В.Г. Формирование педагогического мастерства учителя. – К., 1991. – 72 с.
4. Вашенко Г. Загальні методи навчання: Підручник для педагогів. – К., 1997. – 441 с.
5. Галузинський В., Євтух М. Педагогіка: теорія та історія: Навчальний посібник. – К.: Вища школа, 1995. – 237 с.
6. Гончаренко С. Зміст загальної освіти і її гуманізація // Неперевна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи. – К., 1987. – 435 с.
7. Закон України “Про дошкільну освіту”. Освіта в Україні. Нормативна база / Упорядник Пошутинський Є., заг. ред. Кривенко О.. – Київ.: КНТ, АТІКА, 2004. – 159с.
8. Мир философии: Книга для чтения. Ч.2. Человек. Общество. Культура. – М.: Политиздат, 1991. – 624 с.
9. Макаренко А. С любовью и тревогой. – К., 1967. – 349 с.
10. Педагогічна майстерність: Підручник / За ред. І.А. Зязюна. – К.: Вища шк., 1997. – 320 с.
11. Песталоцци И. Избранные педагогические сочинения в 2-х тт. – М., 1981. – Т.2. – 498с.
12. Сисоєва С. Педагогічна творчість. – К.: Каравела, 1998. – 150 с.
13. Сухомлинський В.О. Людина неповторна // Вибр. твори в 5 т.- К., 1976. – Т. 5. – 460 с.

In the article an author analyses the process of forming of personality of teacher in philosophical-pedagogical researches of the past and contemporaneity. Grounds, that modernization of modern pedagogical education must be orientated on providing of competence professionally pedagogical to activity of teacher.

Key words: forming, personality, educational-educator process, common to all mankind values, philosophical-pedagogical system, pedagogical ideas.

УДК 37.013.43

ББК 74.03 (4Укр3)

Леоніда Пісоцька

ПРОБЛЕМА УДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ПЕДАГОГА У НАУКОВОМУ ДОРОБКУ Р.П.СКУЛЬСЬКОГО

У статті розкрито основні аспекти підвищення професійно-педагогічної культури, які розглядав професор Скульський. До цих аспектів віднесено чинники і фактори професійної культури вчителя. На основі узагальнення думок вченого відповідно означеної проблеми зроблено висновки щодо напрямів впровадження наукового доробку в практику.

Ключові слова: професійно-педагогічна культура, науковий доробок, фактори, чинники, аспекти.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Кожна людина має право прожити гідно, високодостойно своє життя, приносячи користь іншим, піклуючись про долю тих, хто її оточує, допомагаючи їм. Багато славетних і всім відомих імен знає Україна. Але є і такі імена, котрі відомі лише окремим людям, не дивлячись на те, що вони зробили дуже багато для інших, для певної галузі, зокрема, і для України у цілому. Такою постаттю був Р.П. Скульський професор, член-кореспондент Академії педагогічних наук України, директор Науково-методичного центру “Українська етнопедагогіка і народознавство” АПН України та бази Прикарпатського університету імені Василя Стефаника з 1993 р. по 2004 р, професор кафедри педагогіки вищеозначеного університету.

Оскільки ХХІ ст. характеризується ствердженням виняткової ролі науки й освіти у розбудові української держави, то вважаємо, що конструктивне вивчення, систематизація, узагальнення та впровадження у практику здобутків науково-педагогічного досвіду Р.П. Скульського сприятиме модернізації процесів у педагогічній системі України.

Аналіз останніх публікацій і досліджень, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Аналіз науково-методичної літератури свідчить, що послідовне вивчення у дослідженнях наукового доробку Р.П. Скульського не проводиться. Публікації Т. Завгородньої, В. Кононенка, Н. Лисенко, Б. Остафійчука присвячені проблемам становлення і діяльності професора Р.П. Скульського. Частково зроблено аналіз різновекторності наукових пошуків педагога у публікаціях його колег та учнів (О. Будник, Г. Білавич, Т. Близнюк, П. Лосюк, Н. Лазарович, З. Нижникевич, Н. Салига) [1]. У вересні 2009 р. за ініціативою Науково-методичного центру “Українська етнопедагогіка і народознавства” АПН України на базі Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника проведено Всеукраїнські читання “Етнопедагогічний вимір творчої спадщини Романа Скульського”. Однак, як засвідчує аналіз науково-педагогічної літератури, цілісного дослідження наукового доробку Р.П. Скульського не було здійснено, у тому числі не досліджувалася проблема професійно-педагогічної культури, котрій великого значення надавав у своїх публікаціях професор.

Формулювання цілей статті. Мета статті – проаналізувати й теоретично узагальнити, актуалізувати проблему удосконалення професійно-педагогічної культури у науковій спадщині Р.П.Скульського.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вивчення науково-педагогічної спадщини Р.П. Скульського доводить різноаспектність його досліджень. Чільне місце належить проблемі розбудови української національної школи Прикарпаття, підготовці майбутніх учителів до педагогічної творчості; проблемі національного виховання засобами українського народознавства; формуванню національної самосвідомості та професійно-педагогічної культури вчителя; розвитку української етнопедагогіки тощо. Звернемось до наукової спадщини Р.П. Скульського щодо підвищення рівня професійно-педагогічної культури, оскільки він вважав, що ця проблема “в теоретичних і практичних аспектах належить до “вічних” проблем педагогічної науки і практики” [4, с.3], так як вона є динамічним явищем. Вчений стверджував, що професійна підготовка особистості вчителя здійснюється через організацію активної творчої його діяльності.

Розглянемо понятійні категорії означеної проблеми. На думку професора Скульського, професійна культура – це індивідуальні цінності вчителя, це система цінностей, що визначають характер, результати педагогічної діяльності. Він дійшов висновку, що професійна культура вчителя охоплює основні сфери педагогічної діяльності, а саме: мотиваційно-ціннісну, інтелектуальну, вольову [3, с.6]. Поділяючи основні погляди на проблему з професором Скульським, ми розуміємо професорсько-педагогічну культуру як систему індивідуально-професійних якостей, котрі можна набути в процесі навчання та педагогічної діяльності, провідних компонентів і функцій відповідно сучасних реалій освіти, зміни освітніх парадигм, які передбачають перехід від масово-продуктивних форм і методів

викладання до індивідуально-творчих та сформованість потреби у постійній професійній освіті [2, с.212]. Особлива увага зверталася професором на місце професійної культури педагога у системі освіти і функції, які покладаються на нього. Виходячи з того, Р.П. Скульський диференційовано розглядав професійну культуру вчителя-предметника, керівника навчального закладу, вихователя груп продовженого дня, методиста відділу освіти і т.д.

Професор Скульський вважав, що підвищення професійної культури вчителя завжди було і надалі залишається однією з найактуальніших проблем педагогічної науки і практики, проте за різних соціально-економічних умов воно вирішувалося по-різному. Вчений аргументовано довів, за яких обставин проблема професійного росту мало хвилювала пересічного вчителя у кінці ХХ ст. Лише в умовах відродження національної школи проблеми підвищення професійної культури вчителів набула більшої гостроти [5]. Національна школа, за трактуванням Р.П. Скульського, – це, передусім, соціальний інститут високої духовної та інтелектуальної культури, гуманних і доброзичливих стосунків між людьми; це установа, де панує культ інтелігентності та атмосфера педагогічної співпраці вчителів, учнів, їх батьків, представників науки, культури, духовенства, широкої громадськості. Вона потребує від учителя високої духовно-моральної та інтелектуальної культури, розвиток якої в умовах демократизації та гуманізації школи стає реально можливим [4, с.8].

Вивчаючи науковий доробок видатного педагога, ми переконалися в тому, що у своїх дослідженнях він обґрунтував фактори об'єктивної потреби вчителя національної школи у підвищенні професійної культури. До цих факторів ним віднесено моральну застарілість і неприйнятність для роботи у національній школі ряду педагогічних постулатів командно-адміністративної системи управління освітою, зміну пріоритетів освітньо-виховних завдань, народність школи, зміну змісту шкільної освіти [4]. Виходячи з цього, професор Скульський вважав одним із аспектів підвищення рівня професійної культури вчителя – подолання педагогічних стереотипів, які виробилися протягом багатьох років часів адміністративно-командної і централізованої системи освіти.

Поділяємо думку видатного педагога про те, що практичне розв'язання проблеми підвищення професійно-педагогічної культури зустрічається з певними труднощами, котрі зумовлені факторами суб'єктивного характеру. До цих факторів належать: ставлення вчителів до виконання професійних обов'язків; недостатня вимогливість, низька культура професійного самовдосконалення [4, с.11]. Аналіз публікацій вченого переконав нас у тому, що характер і кінцеві результати діяльності вчителя зумовлюються чинниками об'єктивного і суб'єктивного плану. На основі цих чинників Р.П. Скульський визначає професійні цінності, котрі зумовлюють успіх педагогічної діяльності вчителя. Багаторічний науково-педагогічний досвід професора Скульського дав можливість йому створити модель професійних цінностей вчителя та істотних ознак їхнього виявлення. Ця модель включає два аспекти цінностей: особистісно-професійний та діяльнісний. Перший аспект представлений двома блоками, а саме: “Загальна культура вчителя” і “Професійна культура вчителя”. Діяльнісний аспект моделі виражається у блоках “Навчально-виховна робота” і “Професійне самовдосконалення вчителя” [4].

Працюючи над практичним вирішенням підвищення професійної культури, Р.П. Скульський обґрунтував значення дотримання принципу вироблення методики професійної діагностики педагога, який ґрунтується на особистісно-діяльнісному підході. Автором розроблена методика професійної діагностики вчителів, котрий базується на принципово новому методологічному підході [2]. Ця методика включає способи вивчення та оцінювання педагогічної культури та професійної діяльності вчителя на основі системно-комплексного підходу. На думку вченого, суть цього підходу полягає в тому, що самооцінка вчителя поєднується з оцінкою його професійної культури всіма учасниками педагогічного процесу в умовах реальної шкільної практики, передусім з оцінкою керівників шкіл, працівників методичних служб, членів педагогічного колективу, учнів школи та батьківської громадськості, при цьому кожний, хто оцінює особу педагога чи його професійну діяльність, висловлює власні судження лише з тих питань, які він реально може оцінити з достатньою компетентністю [4, с.23]. Нам імпонує твердження професора Скульського, що суб'єктами оцінювання професійного рейтингу вчителя є: сам педагог та особи, з якими він пов'язаний педагогічною співпрацею у межах функціонування тих чи інших підсистем дидактичної та виховної систем школи.

Практична діяльність вченого допомогла йому визначити критерії оцінювання професійно-педагогічної культури. Він вважав, що у кінці результативні оціночні судження про вчителя та його працю варто виражати у 3-рівневій шкалі, розглядаючи “найвищий” і “високий” рівні, як високий, а “низький” і “найнижчий” – як низький.

Р.П. Скульський, як порядна, зважена, толерантна особистість, наголошував, що для того, щоб не допустити порушення етичних норм, результати вивчення професійного статусу вчителя повинні зберігатися керівництвом школи у таємниці. Їх варто доводити лише до відома того вчителя, професійна культура якого була предметом вивчення [3].

Пропагуючи ідею необхідності постійного підвищення професійно-педагогічної культури вчителя, професор Скульський вважав, що народна мудрість “Вік живи, вік учися” для вчителя виражає найважливішу етичну норму його професійного життя. Адже вчитель, як фахівець, є вчителем доти, поки він вчиться. Ця теза сьогодні є надзвичайно актуальна, коли ми говоримо про неперервну педагогічну освіту і навчання впродовж усього життя. Ми особливу увагу акцентуємо на навчанні протягом усього життя, оскільки сьогодні змінюється формат навчання: відбувається перехід від формату “навчаємо” до формату “вчимося” [2, с.262]. На основі цієї тези вченим обґрунтовано основні принципи організації роботи вчителя над підвищенням професійної культури. Серед усіх визначених принципів вихідним є принцип орієнтації на професійне самоудосконалення – так вважав Р.П. Скульський. Поділяємо думку з автором про те, що підвищення професійно-педагогічної культури кожного вчителя є необхідним для удосконалення навчально-виховного процесу. Вченим доведено актуальність таких принципів, як організаційна єдність професійного самовдосконалення вчителя з практикою організації його навчально-виховної роботи і принцип цілеспрямованості професійного самовдосконалення. Вищезазначені принципи, виокремлені професором, доречно до-

повнюють традиційні принципи удосконалення професійно-педагогічної культури такі, як систематичності, послідовності, науковості, міцності тощо.

Висновки. Аналіз означеної нами проблеми наукового доробку професора Скульського доводить актуальність і можливість використання його науково-педагогічної спадщини у сучасній освітній практиці. Нами з'ясовано, що педагогіки-практики, теоретики недостатньо обізнані з його науковими дослідженнями та практично-освітніми ідеями і переконаннями щодо удосконалення професійно-педагогічної культури вчителя. Вважаємо, що перспективними напрямками впровадження педагогічних ідей та досвіду діяльності Р.П.Скульського у освітню практику можуть бути:

- ознайомлення педагогічної громадськості з його науково-практичним доробком;
- розвиток й актуалізація науково-педагогічних поглядів професора у сучасних наукових фахівців та у досвіді роботам педагогів-практиків;
- пропаганда творчих надбань Р.П.Скульського у педагогічних фахових виданнях, що буде реалізовувати думку вченого про те, що “шануючи своїх учителів – ми шануємо себе”.

1. На пошану Романа Скульського: Науково-інформаційне видання. – Івано-Франківськ, 2009. – 132 с.

2. Пісоцька Л.С. Формування професійно-педагогічної культури майбутнього викладача вищої педагогічної школи / Неперервна педагогічна освіта: сучасні парадигми та технології їх реалізації: Матеріали виїзного засідання наукової школи з проблем творчості і технологій у неперервній професійній освіті: Наукове видання / за ред. С.О. Сисоєвої. – Хмельницький, 2009. – 339 с.

3. Скульський Р.П. Формування професійно-педагогічної культури майбутнього учителя. – Івано-Франківськ, 1991. – 26 с.

4. Скульський Р.П. Як підвищувати професійно-педагогічну культуру: Методологічний аспект проблеми. – Івано-Франківськ, 1996. – 36 с.

5. Скульський Р., Скоморовський Б. Підвищення професійно-педагогічної культури учителя національної школи. – Івано-Франківськ, 1990. – 28 с.

Basic aspects of professional teachers culture increase which professor R.P. Skulskiy examined have been viewed in the article. Causes and factors of teachers professional culture have been mentioned in this article. Conclusions have been made concerning the ways of scientific work introduction into practice on the basis of generalization of professors thoughts.

Key words: professional-pedagogical factors, culture, scientific work, factors, causes, increase, aspects.

УДК 373.2

ББК 74.100.54

Надія Сабран

ТЕОРІЯ І ТЕХНОЛОГІЯ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ В БУДИНКАХ ДИТИНИ МАРІЇ МОНТЕССОРІ

На основі аналізу оцінки педагогічних методів Марії Монтессорі видатними діячами того часу узагальнено досвід роботи будинків дитини з фізичного виховання дітей дошкільного віку.

Ключові слова: фізичний розвиток, гімнастика, рухи, педагогічні методи.

У першій половині ХХ століття в багатьох країнах світу набула поширення нова педагогіка, створена видатним італійським педагогом Марією Монтессорі. Завдання цієї педагогіки – збудити в душі дитини людину, яка в ній дремає.

Суть цієї педагогічної теорії характеризують три провідні твердження:

1. Виховання повинно бути вільним.
2. Виховання повинно бути індивідуальним.
3. Виховання повинно спиратися на дані спостереження за дитиною.

Забезпечення цих чинників – найголовніше завдання виховання в будинках дитини.

У розробці своєї педагогічної системи М.Монтессорі спиралась на праці відомих французьких психіатрів і педагогів – Ж.Ітара та Е.Сегена, які практично довели можливість виховання дітей з проблемами розвитку за допомогою спеціальних вправ. Її вразила думка, яку висловив Едуард Сеген, – людина, яка 30 років досліджувала відсталіх дітей: фізіологічний метод, в основі якого лежить індивідуальне дослідження дитини і виховні прийоми якого побудовані на аналізі фізіологічних та психологічних явищ, повинен знайти своє застосування й у вихованні нормальних дітей. Сеген вірив, що цей крок відкриє шляхи до повного переродження людства, і Марію Монтессорі захопила ідея, яка могла б реформувати школу і взагалі все виховання.

Метод Монтессорі набув поширення в різних країнах, серед них і на Україні. Однак існують різні педагогічні оцінки суті її методики роботи з дітьми, використання дидактичного матеріалу, можливості впровадження її методу в практику організованих дитячих садків і шкіл початку ХХ століття. Багато педагогів (Е.І.Тіхеєва, Ю.І.Фаусек, Л.К.Шлегер, Н.Д.Лубенець, С.Ф.Русова та ін.) вивчали її праці, давали їм оцінку, показували, чи можна впроваджувати в практику роботи наших дошкільних закладів. Е.І.Тіхеєва відвідала в 1913 році будинки дитини і глибоко проаналізувала систему Монтессорі в спеціально виданій книзі “Будинки дитини Монтессорі в Римі, їх теорія і практика”. Ю.І.Фаусек вивчала метод Монтессорі безпосередньо в будинках дитини в 1914 році і присвятила його аналізу цілий ряд книг, в тому числі “Метод Монтессорі в Росії”, де показала можливі шляхи застосування системи Монтессорі в цій країні. Н.Д.Лубенець проаналізувала педагогічні методи Монтессорі і порівняла її з методикою Ф.Фребеля, чий педагогічний досвід і методика виховання дітей актуальні і в наш час. С.Ф.Русова аналізує практику будинків дитини в книзі “Дошкільне виховання” в розділі “Сучасні дитячі садки”.

Однак оцінка цих педагогів неоднозначна, зокрема Ю.І.Фаусек, Н.Д.Лубенець не висловили критичних зауважень щодо методів Монтессорі, а Е.І.Тіхеєва, С.Ф.Русова поряд з високою оцінкою висловлюють і критичні зауваження.

В наш час, коли формуються державні і громадські структури, які спрямовані на демократизацію і гуманізацію виховання і навчання, йде пошук нових шляхів організації навчально-виховного процесу. Закон про освіту, прийнятий у 1991 році, передбачає використання альтернативних форм організації суспільного дошкільного виховання, створення нових типів дошкільних закладів.

Цим значною мірою пояснюється той інтерес, який виник до педагогічної системи Монтессорі, методів її роботи. Розвиток педагогіки і психології на сучасному етапі, зміни в житті суспільства вимагають переосмислення деяких тверджень Монтессорі.

Повернімося до тих методів, якими керувалася у своїй роботі видатний педагог.

Спираючись на фізіологічні і антропометричні характеристики дітей від 3 до 7 років, вік, який М.Монтессорі визначає як “творчий”, оскільки саме в ньому формуються і зміцнюються внутрішні сили і функції організму, педагог ставить завдання знайти засоби, щоб полегшити дитині її складну внутрішню роботу психічного пристосування, духовного зростання.

Свій метод Марія Монтессорі характеризує як «науковий ... і за своєю суттю і за своєю метою; це подальший ступінь прогресу, вихід із галузі фізіології, спроба використати те, що зроблено гігієною в галузі фізичного розвитку до розвитку психічного [4, с.3].

У техніці методу М. Монтессорі враховано фізіологічний і психічний розвиток дитини, він спрямований на виховання м'язів, виховання відчуттів і розвиток мовлення.

Свої педагогічні ідеї М.Монтессорі почала застосовувати у 1907 році у дошкільних закладах, створених “Громадою дешевих квартир” для бідних. Однією з провідних ідей, що реалізувались у цих закладах, була ідея єднання школи і сім'ї, що мало сприяти “відродженню людства” шляхом нового виховання, емансипації жінки, підвищення культурного рівня населення.

У будинках дитини, які працювали під керівництвом М.Монтессорі, їх вихованцям пропонувалась свобода вибору будь-якого матеріалу для занять, лише б він відповідав їх внутрішнім потребам. Але кожне заняття повинно було бути педагогічно виправданим, тобто мати певну мету і відповідне спрямування. У дошкільному віці особлива увага надавалась сенсорній культурі дитини. Для удосконалення слуху, зору, дотику була розроблена система дидактичних матеріалів. Робота з цими матеріалами повинна була відбуватись самостійно. Провідним гаслом у будинках дитини було: “Допоможи мені це зробити самому”, тобто роль педагога зводилась до ролі спостерігача, помічника. М.Монтессорі зазначала, що під час вправ з дидактичними матеріалами важливі не лише знання, а й внутрішні процеси психічного та фізичного розвитку, набуття нового “бачення”, яке допоможе розпізнавати предмети та їх властивості.

Самостійне виправлення дитиною помилок у діях потребує зосередженої уваги, спостережливості, терпіння, волі. Тренування цих якостей сприяє, на думку авторки концепції подоланню “хаотичності”, властивої дошкільному віку, і є основою “самовиховання та самодисципліни”.

А тепер детальніше зупинимося на тому, як здійснювалося в “будинках дитини” фізичне виховання дітей.

Насамперед необхідно звернути увагу на те, що М.Монтессорі великого значення надавала правильному добиранню меблів, особливо парт для сидіння, які мали б попереджувати викривлення хребта у дітей, критикувала використання в школах експериментальної психології і антропології, бо застосування “зразкових” парт призводило до того, що діти, які народилися здоровими, починали хворіти, у них розвивався сколіоз. Найрішучішим способом боротьби з викривленням хребта, вважала М.Монтессорі – є зміна характеру діяльності так, щоб вони багато часу не проводили в такому шкідливому для тіла положенні: “Навіть якби парта і була корисна для тіла дитини, вона шкідлива для гігієни кімнати своєю нерухомістю, заважає зберігати чистоту” [4, с.21].

Дисципліна в свободі – ось інший важливий принцип будинків дитини. Глухачення “дисципліна” в цьому випадку відрізняється від звичайно прийнятого. Оскільки дисципліна тримається на волі, значить вона повинна бути активною. М.Монтессорі називала учня дисциплінованим тоді, коли він умів керувати собою, дотримуючись якихось життєвих принципів. У неї дитина вчилася рухатися, а не сидіти нерухомо, таким чином вона готувалася не до школи, а до самого життя, Тобто з дитини творилася людина самостійна, така, що легко впорається з усім у повсякденному житті.

У трирічному віці дитина могла б багато в чому проявляти свою самостійність і свободу. Різні педагогічні заходи придатні для виховання маленьких дітей, повинні полегшувати їм шлях до самостійності. Потрібно учить дітей ходити без сторонньої допомоги, бігати, користуватися сходами, підіймати речі, самостійно вдягатися, вмиватися.

Як асистентка університетської психіатричної клініки в Римі Марія Монтессорі часто відвідувала психіатричні лікарні для дослідження хворих і відбирала їх для клінічних демонстрацій перед студентами. Її зацікавили недорозвинені діти, які були у цих лікарнях, оскільки вони привернули до себе більшу увагу лікарів. Після закінчення своїх обов’язкових занять в лікарні вона вивчала дитячі хвороби.

Ознайомившись із спеціальним методом виховання, винайденим Едуардом Сегеном для цих дітей, М.Монтессорі сповідує ідею використання «педагогічного лікування», яка була поширена в той час в медичному середовищі (фактично це було поєднання методів педагогіки і медицини) у лікуванні різних форм хвороб, таких як глухота, параліч, ідіотизм, рахіт та ін. У зв’язку з цим поширення набув і метод лікування гімнастикою.

На початку своєї роботи з недорозвинутими дітьми, з 1898 по 1900 рік, М.Монтессорі почала застосовувати методи своєї теорії. Про це вона, зокрема, писала: “Я відчула, що методи, які я до них застосовувала, не містять в собі нічого специфічного. Переконана, що з ними пов’язані тільки раціональніші принципи, порівняно з тими, які були раніше. Це відчуття зробилося моєю провідною ідеєю. Після того, як я залишила школу для дефективних дітей, поступово переконалась, що ці методи, якби вони були застосовані до нормальних дітей, дали б дивовижні результати для розвитку їх індивідуальності” [4, с.31].

Зупинимося на тих методах, що використовувалися для забезпечення фізичного розвитку дітей. Педагог вирішила врегулювати техніку антропологічних вимірювань і вибрати найголовніші з них. Щоб ці вимірювання точно відповідали розвитку дітей і можна було визначити їх правильність, вони проводилися таким чином: щомісячно того числа, коли народилась дитина, визначали її зріст, а вагу зважуванням, зважуванням щотижня у той день, коли дитина народилася (в понеділок, вівторок і т.д.). Ці вимірювання проводили вчителі, а інші – окружність голови, окружність грудей – лікар-спеціаліст.

Крім вимірювання за допомогою звичайних інструментів лікар звертав увагу на колір шкіри дитини, стан м’язів, лімфатичних залоз, кровообіг, а також звертав увагу на різні дефекти, виявляв випадки патологічного розвитку дітей, (рахіт, дитячий параліч, косоокість та ін). Матеріали обстежень лікар використовував у бе-

сіді з батьками про фізичний стан їх дітей, отже, варто підкреслити, що була взаємодія будинків дитини із сім'єю.

Необхідно звернути увагу і на те, що в будинках дитини був встановлений розпорядок дня і в переліку різновидів діяльності ми бачимо, що діти протягом тридцяти хвилин займались звичайною гімнастикою (звичайні і пластичні рухи, нормальні положення тіла, перехід, ходьба в визначеному напрямку, нахили, рухи уваги, граційна передача речей). Варто звернути увагу на те, що ігри, які проводилися з дітьми, з метою оздоровлення при змозі проводилися на свіжому повітрі.

Учителька навчала дітей гігієни (як мити руки або ноги, чистити нігті, вуха, вмивати обличчя, полоскати рот і т. ін.). При цьому зверталася увага на будову тих частин тіла, які обмивалися, а також на різноманітні засоби, що при цьому використовувалися (чиста вода, мило, щітка і та ін.) [4, с.74].

Великого значення автор концепції надавала вихованню м'язів. Вона критично відносила до шкільної м'язової дисципліни, вказуючи на примушування "яке обмежує мимовільні рухи і змушує робити інші, керуючись невідомо якими фізіологічними міркуваннями" [4, с.79].

М.Монтессорі запропонувала свою гімнастику, а також дитячі гімнастичні зали, до яких відомі педагоги того часу віднесли не дуже прихильно.

Під гімнастикою і м'язевим вихованням малися на увазі вправи, мета яких полягала в тому, щоб приходити на допомогу нормальному розвитку фізіологічних рухів, таких як: ходьба, дихання, розмова, особливо при вихованні відсталих дітей або тих, які мають які-небудь вади. При цьому їх привчали вільно виконувати рухи, необхідні у різних життєвих ситуаціях: роздягання, вдягання, застібання гудзиків, зав'язування шнурків, перенесення речей і т. ін. "Якщо – писала М.Монтессорі, – спеціальна гімнастика є необхідним допоміжним засобом для дитини, то у віці від 3 до 6 років – найсприятливіший для її застосування період" [4, с.80].

Як приклад, можна навести вправу, яка проводилася в будинках дитини.

Тема: Ходіння по лінії.

Вік: з трьох років.

Матеріал: наклеєна або намальована на підлозі лінія завширшки 3-4 см у формі еліпса (розмір еліпса залежить від приміщення, кількості дітей); програвач з платівками (або магнітофон із записами гарної музики різного характеру); предмети, які придатні для носіння – дзвіночок, свічка, квіти, наповнена підфарбованою водою склянка.

Пряма мета: навчитися ходити по лінії.

Непряма мета: розвиток координації рухів, тренування рівноваги, постави, концентрації, виховання почуття групи.

Презентація матеріалу

Вправа пропонується дітям, які в цьому зацікавлені і своєю поведінкою виявляють готовність до спокою. Предмети для носіння лежать на столі, розміщеному всередині еліпса. Пройти по лінії, звертаючи увагу дітей на природність ходьби та на те, що вся ступня: і пальці, і каблук повинні бути на лінії.

Називаючи дитину на ім'я, запропонувати кожному почати вправу. Прагнути, щоб на лінію приходило якомога більше дітей, щоб кожна дитина відчувала, що таке група.

Діти повинні виконувати вправу, перебуваючи одне від одного на відстані витягнутої руки, рухаючись в індивідуальному темпі. Спостерігаючи, педагог відмічає труднощі окремих дітей. Можна висловити загальні зауваження, наприклад: “Ми намагаємося наступити точно на лінію”. При цьому окрему дитину не виправляти і не вказувати на її помилку.

Час ходіння не обмежений.

Коли вправу закінчено, запропонувати кожній дитині повернутися на своє місце за лінію.

Подальші вправи:

У процесі ходіння по лінії переносити різні предмети:

- в одній руці;
- у двох руках.

При носінні предметів увага має бути спрямована не лише на положення ступні, яку потрібно поставити точно на лінію, але й на руки, що тримають предмет. Дитина ходить по лінії так, щоб на кожному кроці п'ята однієї ступні торкалася носка другої (основна трудність – підтримання рівноваги). При ходінні по лінії дитина звертає увагу на те, щоб робити рівні кроки. При виконанні вправи дитина спостерігає, як це роблять інші діти.

Якщо при ходінні по лінії дитина тримає предмети у двох руках, необхідно звертати увагу на те, щоб не зачепити інших дітей. Діти можуть носити предмети на голові, щоб тренувати поставу.

Для цього підходять: мішечки з піском, зерном; хустка; серветка; солом'яні кошечки; легкі коробки різного типу.

Коригування помилок:

- вихід з лінії;
- зіткнення з іншою дитиною;
- вода пролита, свічка гасне, дзвіночок дзвенить.

Розширення словника: лінія, ходити, рівно, назви предметів, які слід нести.

Особливий інтерес:

- не втрачати рівноваги;
- не сходити з лінії;
- носіння різних предметів.

Особливу роль М.Монтессорі відводила гігієнічній гімнастиці у віці від трьох до шести років. На основі знань анатоми-фізіологічних особливостей розвитку дитини вона рекомендувала не забороняти дітям “сидіти на підлозі, пересуватися, повзаючи на четвереньках, лежати на спині, перебираючи ногами в повітрі, – оскільки все це вираження фізичних потреб” [4, с. 81].

Педагог вказувала на те, що за допомогою гімнастики можна допомогти дитині розвиватись, бо вона задовільняє її потребу в рухах. “Гімнастикою ми можемо і навіть повинні прийти на допомогу розвитку дитини, влаштовуючи це так, щоб її ноги не втомлювались” [4, с.81].

Марія Монтессорі потурбувалася і про гімнастичні зали, їх обладнання спеціальним інвентарем для виконання фізичних вправ. Це парканчик; трамплін, винайдений Е.Сегеном для зміцнення нижніх кінцівок і особливо колінних суглобів у ослаблених дітей; маятник (розвиває кінцівки, хребет, а також окомір у дитини);

нитка (визначає правильність ходьби дитини, вміння утримувати рівновагу); круглі сходи (з дерев'яними сходинками, не прямими, а у формі спіралі); сходинки і майданчик; мотузьяна драбина для стрибків в довжину, вгору, вниз, а також мотузьяні драбинки, підвішені паралельно як допоміжний засіб при різноманітних рухах, таких як нахили тулуба вперед і назад, згинання колін, вставання та ін. Вони дають змогу розвивати рівновагу, розширюють грудну клітку, зміцнюють руку. Ними з успіхом користувався Е.Сеген для розвитку сили і хватальних рухів руки у недорозвинених дітей.

Крім того, значна увага приділялась і вільній гімнастиці, тобто гімнастиці без спеціального інвентаря. Вона виокремлювала два типи: обов'язкову гімнастику і вільні ігри.

При проведенні обов'язкової гімнастики давались рекомендації проводити марширування, завдання якого не дотримання ритму, а тільки вміння триматися. Для покращення дихання спочатку цю гімнастику супроводжував спів дітей. В будинках дитини використовувалися і деякі фребелівські ігри зі співом. Вони дуже нагадували ігри, в яких діти зазвичай граються між собою (у зайчика та ін.)

Для вільних ігор дітям давали м'ячики, візочки, лопатки, ракетки.

Варто зупинитися і на виховній гімнастиці, під нею розуміли вправи, які є частиною шкільних занять: обробка землі, догляд за рослинами і тваринами. Під час проведення цих занять у дітей координувалися різні рухи: ходьба вперед і назад при перенесенні предметів з певною корисною метою, копання землі, розкидання дрібних предметів (наприклад, корм для птахів). Необхідно підкреслити велику цінність цих вправ, адже вони проводились на свіжому повітрі.

Іншу частину виховної гімнастики становили координовані рухи для розвитку вправності пальців. Вони виконувалися в класі і завдання їх полягало у підготованні дітей до повсякденного життя, формуванні уміння роздягатись, одягатись. Для цього використовувалися прості дидактичні матеріали, рамки, до яких прикріплювали шматки тканини або шкіри (діти їх з'єднували і роз'єднували).

Гімнастика дихання в будинках дитини допомагала регулювати дихальні рухи, тобто була спрямована на постановку правильного дихання у дітей. Ці вправи були введені у шкільну літературу професором Сала. В них поєднувалися деякі вправи дихальної гімнастики з мускульними вправами. М.Монтессорі, наприклад, використовувала такі: рот відкритий; язик плаский без руху; глибоко вдихнути; руки на стегнах; швидко піднести плечі і груди, опускаючи діафрагму; повільно опустити плечі, повертаючись до звичайного положення. Педагог вибирала або складала вправи з вдихання і видихання водночас з рухами рук та ін.

Велика увага приділялася і гімнастиці губ, зубів і язика з метою навчити правильних рухів губ і язика під час вимоги деяких приголосних, звукосполучень; вона сприяла зміцненню м'язів і розвиткові гнучкості. Іншими словами, ця гімнастика сприяла формуванню правильної мови.

“...Метою виховання повинен бути вільний прояв дитячої енергії і інтересу, або, простіше кажучи, виховання дітей здорових, рухливих, веселих, таких, які здатні працювати і люблять працю, хороших і добрих товаришів”, – переконувала Марія Монтессорі. Це твердження залишається актуальним і нині.

1. Дичківська І.М. М.Монтессорі: теорія і технологія. / І.М. Дичківська, Т.І. Поніманська – К.: Видавничий Дім “Слово”, 2006. – 304 с.
2. Дичківська І.М. Основи педагогічної інноватики: Навч. посіб. / І.М. Дичківська. – Рівне: Зелент, 2001.
3. Левківський М.В. Історія педагогіки: Навч.-метод. посібн. – 4-е вид., доп. / М.В. Левківський. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007.
4. Метод научной педагогики Марии Монтессори / сост. и ред. проф. З.Н. Борисова, доц. Р.А. Семерникова – К: Ділова Україна, 1993.

Analyzing assessment of pedagogical methods of Maria Montessori prominent figures of that time, generalized experience of Health for physical education pre-school children.

Key words: *gymnastics, movements, pedagogical methods, physical development.*

УДК: 37.036: 1 (092)

ББК: 74.200.55:87

Світлана Салдан

МУЗИЧНЕ МИСТЕЦТВО В КОНТЕКСТІ ФІЛОСОФСЬКО-ПЕДАГОГІЧНИХ ІДЕЙ Г.СКОВОРОДИ

В статті аналізується місце музики у філософсько – педагогічних ідеях українського мислителя, письменника, поета і музиканта Григорія Сковороди.

Ключові слова: *Г.Сковорода, музика, виховання, самопізнання, філософія.*

Г.Сковорода є помітною постаттю в українській філософській думці. Мислитель і просвітитель, поет і музикант, народившись у бідній козацькій родині, – став одним із найосвіченіших людей свого часу і взірцем для прийдешніх поколінь.

Творча спадщина Г.Сковороди – філософа, композитора, поета, байкаря – є цінним надбанням української національної і світової культури. Її вивченню присвячено чимало філософських, історико-критичних наукових досліджень. Значну увагу Г.Сковорода приділяв питанню виховання та в цьому ж контексті музично-естетичному розвитку особистості.

Деякі відомості про музичну та пісенну творчість Г.Сковороди у дослідженнях і статтях висвітлюють музикознавці М.Боровик, Г.Верба, І.Іваньо, Б.Мартусь, О.Шреєр-Ткаченко, Л.Яросевич, С.Бакай, в яких автори розкривають важливу роль музичних здобутків Г.С.Сковороди для розвитку національного музичного мистецтва.

Мета запропонованої статті – розглянути роль музичного мистецтва у виховному процесі в контексті філософських ідей Г.Сковороди.

Видатний український філософ – просвітитель Григорій Сковорода ще у сім років відзначався схильністю до богочитання і музики: “Григорий по седьмому году от рождения приметен был ... дарованием к музыке... В церкви ходил он самоохотно на крылос и певал отменно, приятно” [5, 488].

Допитливий розум та жага до знань приводять його до одного з головних культурно-просвітницьких центрів слов'янського світу – Києво-Могилянської академії. Як і в багатьох університетах та академіях Західної Європи, у цьому закладі навчальний процес ґрунтувався на системі “семи вільних наук”, яка обов'язково передбачала вивчення музики. Учні навчались нотної грамоти та грі на музичних інструментах. Студенти з яскравими музичними даними, до яких належав Г.Сковорода, залучались до участі в академічному церковному хорі. Дванадцятирічний термін навчання в академії забезпечував наявність у хорі дитячих голосів, що дава-

ло змогу виконувати складні багатоголосні партитури. Музичну школу Києво-Могилянської академії в свій час пройшли видатні представники української професійної музики XVIII століття, зокрема композитори – Максим Березовський, Артем Ведель, духовні твори яких увійшли до золотого фонду національної культури.

Студент Сковорода володів неабиякими музичними здібностями, чудовим голосом і слухом. Незабаром він вільно грав на бандурі, гусях, скрипці, органі, флейті, простій сопілці та сам писав музику, особливо надаючи перевагу, побутовій пісні та духовним творам.

З класу філософії його зараховують півчим до Придворного хору імператриці Єлизавети Петрівни у Санкт-Петербурзі. У серпні 1744 року Григорій Сковорода в чині “придворного уставщика” (регент – завідувач в хорі з гострим музичним слухом) повернувся в Києво – Могилянську академію. Невдовзі, у складі Токайської комісії, куди його взяли як людину добре обізнану в музиці та чужих мовах, виїхав до Угорщини. Перебуваючи на службі в Токаї, Г.Сковорода, впродовж п’яти років здійснив, – за сприяння голови Комісії Ф. Вишневського, - поїздки до Будапешту, Пресбургу (нині Братислава), Відня, Венеції, Флоренції та інших міст Західної Європи, де він ближче познайомився з філософією французьких просвітителів. Особливо значимою виявилася мандрівка до Галле, тодішнього центру пієтичної філософії, де він слухав лекції відомого на той час філософа і фізика К.Вольфа, які також справили істотний вплив на формування власної філософської позиції українського мислителя (екзистенційно-кордоцентричної її основи).

Блискуче знання мов, поетики й риторики, античної і нової філософії поєднувалися в Сковороді з неабиякими здібностями в галузі літератури і музичного мистецтва. Він складав вірші і байки, писав музику, співав, грав на різних музичних інструментах. Впродовж усього свого життя Сковорода отримував різні, на перший погляд, перспективні пропозиції, які б обіцяли блискучу кар’єру, але на цих посадах він затимувався недовго. Обравши собі в підсумку життєву дорогу мандрівного філософа, Г.Сковорода, протягом останніх 25 років, побував у багатьох містах і селах України, проповідуючи свої ідеї і світогляд.

У своїх філософських поглядах, просвітницькій діяльності Г.Сковорода приділяв головну увагу людині та її сутності, суспільству та його поступу. В розумінні філософа – людина (“мікрокосм”) і природа (“макрокосм”) – мали внутрішню й зовнішню сторони. Внутрішню сторону людини він називав “тілом духовним”, а зовнішню – просто “тілесністю”. Просвітництво, яким він займався – це шлях до духовного світла, через яке здійснюється осмислення вищих законів існування природи.

Шлях до ідеального суспільства він вбачав у вихованні гармонійно розвинутої людини через самопізнання, доступне їй за допомогою розуму і внутрішнього чуття. Принцип самопізнання, самовиховання є одним із основних засад філософії Г.Сковороди. На думку мислителя в процесі самопізнання людина приходять також до розуміння того, яка праця найбільше відповідає її природі. Г.Сковорода вперше в історії української філософії вводить поняття “спорідненої праці”, в якій вбачає одну з найважливіших передумов досягнення людиною щастя, реалізації людського способу життєдіяльності, самоствердження особи. Адже споживання матеріальних благ, розкішне, пересичене життя він не вважає основою людського

життя. Найвищу насолоду і справжнє щастя приносить людині праця за покликанням, яка відповідає пізнаній внутрішній природі, її потребам і вродженим схильностям. В цій ідеї відбилася віковична мрія про працю без зовнішнього примусу, за внутрішнім покликанням, що дає радість творчості і уподібнює людину до свого творця.

Кожна людина, в розумінні мислителя, здібна пізнати саму себе як особу, вірно визначити свій життєвий шлях, знайти і зайняти в суспільстві гідне для себе місце. І, власне, саме самопізнанню повинні служити мистецтво, поезія, музика.

З просвітительською діяльністю, викладацькою роботою Г.Сковороди пов'язані його педагогічні погляди. Критично ставлячись до існуючої системи виховання і навчання, він розробив свої принципи, що базувалися на “сродности”, як основі формування суспільно необхідної людини. Вважаючи, що головне джерело всіх бід людських – “несродність” (невміння чи небажання творчого пошуку шляхів “сродности” зі світом). Григорій Сковорода займаючись вихованням дітей, порівнював навчання з пошуком істини, через яку відбувається друге народження людини – культурне. Обов'язком учителів він вважав врахування “природи” дітей, допомогу в удосконаленні уроджених здібностей.

Світогляд і просвітительська діяльність Г.Сковороди віддзеркалювалися в його музично- поетичній творчості, ставши певною формою викладу філософських ідей. Музика була супутницею його життя, з нею пов'язані всі етапи його творчості і діяльності. Саме часто через пісні, кантати і псалми він викладав свої філософські погляди, таврував соціальне зло, прославляв природу, волелюбність людини.

Дослідники підкреслюють органічний зв'язок пісенної творчості Сковороди з життям і долею народу. Це проявилось не лише в тематиці, художніх образах, а й виразових засобах. “Сковорода –музикант спирається на багатий народний досвід, на засоби українського музичного фольклору” [6, 18]. Часто в байках та притчах філософ використовував фрагменти з народних пісень. Так, наприклад, у притчі “Благодарный Еродій” він ввів народну хороводну пісню “Мак”, у творі “Потом зміин”- народну пісню “Біда” тощо. Подібних прикладів можна навести чимало. Таким чином “Сковорода, по суті, вперше на Україні принципово усвідомив і сміливо підніс значення народної творчості в житті і в літературі” [4, 125].

Музика, яка народилась із античної трагедії, з її головним персонажем – долею, що нібито керує життям людей, здається Сковороді найбільш придатною до символічного зображення людського життя. Він розглядає музику як “джерело думок вдячних” [1, 60], як засіб філософського узагальнення світу. Музика у сквородинському світорозумінні є філософією, бо виражає красу, ту красу, яка споріднена з добротою та істиною. “Чудний сей філософський догмат... – пише він. – Доброта живе в одній красі” [1, 60]. Ось чому музика розкриває внутрішній світ, бо справжня краса і споріднена з нею доброта, істинність, людяність – це феномени внутрішнього світу, атрибути тієї величі душевної, що протистоять і заперечують суєтність, порожнечу зовнішнього буття. Духовно споріднені з народом, інтонаційно близькі народній музиці, ліричні і сатиричні пісні Сковороди широко увійшли до музичного побуту, часто видозмінюючись у інтерпретації народних співців.

Український філософ виявив себе видатним педагогом. Вирішуючи завдання морального та естетичного виховання, він використовував власний музично-

виконавський досвід та участь у хорах. Учитель розучував зі своїми вихованцями народні пісні, проводив заняття з хором, організовував дитячі свята з хоровим співом, грою на сопілках, учив грі на музичних інструментах, перетворюючи заняття на дійовий спосіб духовного розвитку. З його листів до М. Ковалинського відомо, що він сам з ним проводив хорові заняття у супроводі органу, дбав про рівень їх музичної грамотності вміння співати по нотах.

В 1753 році Г. Сковорода, – як найкращого студента, – митрополит Київський, Галицький і всієї Малоросії Т. Щербацький, покровитель Києво-Могилянської академії, рекомендував взяти домашнім учителем поміщику С. Томарі в с. Каврай Переяславського полку (тепер с. Коврай, Черкас. обл.). Тут Сковорода від 1753 до 1759 з невеликою перервою навчав малолітнього сина Томари – Василя (пізніше щиро шанувальника свого вчителя) різним наукам, розробив і вперше застосував свою оригінальну педагогічну концепцію “виховання серця”. Як відзначає М. Ковалинський, “Сковорода почав більше плекати серце молодого свого вихованця і, розглядаючи природні його нахили, допомагати лиш природі у вирощуванні спрямування легким, невідчутним, а не дочасно обтяжувати його розум науками, – і вихованець прив’язався до нього внутрішньою любов’ю” [2, 14]. Це були дивні заняття. Учитель грав малому на флейті в лісочку, розказував про квіти й птахів, про дерева й звірів. Звичайно, були уроки, на яких доводилося писати й читати. Але навчання було цікаве і веселе. Навіть “священне письмо” перетворилося в устах Сковороди на захоплюючі повчальні казки.

На думку Г. Сковороди, музика допоможе розбудити у людині розуміння потаємного, розкриє духовні скарби вищого гатунку, оскільки вона красномовно промовляє до наших думок. Музика – шлях до трону духу, є не лише “садом утіхи”, а й шляхом до пробудження людської думки. Це філософія, що виражає красу, доброту та істину, розкриває внутрішній світ, феноменами якого є доброта, істина, людяність, що протистоїть порожнечі зовнішнього буття.

Отже філософію, педагогіку, музичне мистецтво Григорія Сковороди неможливо розділити. Таким чином, музика для Сковороди – один з найважливіших засобів облагородження людського серця, пробудження людської думки. Його музична творчість повністю була пов’язана з його філософсько-естетичними поглядами і складала відповідну частину його творчої діяльності та виконувала важливу соціальну функцію, пропагандуючи передові ідеї того часу. Творча спадщина Г. Сковороди актуальна в усі часи, оскільки закликає до добра, гуманізму і співчуття знедоленим; вчить, як людина може морально і духовно вдосконалитись.

1. Драч І.Ф. та ін. Григорій Сковорода. – Київ : вид-во ЦК ЛКСМУ "Молодь", 1984. – 345с.
2. Ковалинський М.Н. Житіє Сковороди. "Киевская старина", 1886. – 48с.
3. Уланова С.І. Нариси історії Європейської музичної освіти і виховання від античності до початку 20 століття Київ : "Знання України", 2002. – 326с.
4. Попов П.М. Григорій Сковорода (Літературний портрет), Київ: "Дніпро", 1969. – С.125.
5. Сковорода Г. Твори в двох томах, т.2, вид-тво АН УРСР, Київ, 1961. – С.488.
6. Шреєф –Ткаченко О. Григорій Сковорода – музикант. Київ : "Музична Україна", 1972. – 94с.

The place of music inside philosophical and pedagogical ideas by ukrainian thinker, poet and musician G.S.Skovoroda are analyzed in article.

Key words: *G.S.Skovoroda, music, upbringing, selfknowledge, philosophy.*

**ПУБЛІЦИСТИЧНІ ПРІОРИТЕТИ
ФАХОВОГО ЧАСОПИСУ “УЧИТЕЛЬ” (1923–1924 рр.)**

У статті проаналізовано проблематику педагогічного часопису “Учитель” (1923-1924 рр.). Автори фіксують увагу на впливі видання щодо проблем розвитку національної педагогічної думки, підвищення загальноосвітнього та професійного рівня педагогів, організації навчально-виховного процесу в українських школах.

Ключові слова: педагогічна думка, навчально-виховний процес, національна освіта.

За роки незалежності України у національному пресознавстві значно посилюється дослідницький інтерес до історії журналістики. Зокрема, з'являються нові концепції, поглиблюється інститут апробації, створюються книги та підручники, свідченням чого є праці таких вчених, як М.Галушко [1], О.Дроздовська [2], С.Кость [3, 4], І.Михайлин [5], М.Романюк [6], Л.Сніцарчук [7], О.Школьна [8] тощо.

Особливої ваги – в умовах вдосконалення методологічної бази пресознавства, необхідності систематизації та аналізу друкованого слова за хронологічними, територіальними, цільовими та іншими ознаками – набуває дослідження національної спеціалізованої періодики, зокрема педагогічної преси, що функціонувала в Галичині у міжвоєнний період.

У межах дослідження видань вказаних спрямування, доби і регіону актуальним видається:

- вивчити головні проблемно-тематичні домінанти часописів;
- визначити спектр “найпопулярніших” аспектів подієвості “української” Галичини, що їх висвітлювали та аналізували пресові автори;
- простежити можливості і чинники впливу публіцистів та публіцистичної спадщини на розвиток національної ідеї;
- з'ясувати характер та розкрити значення матеріалів з питань теоретичної та експериментальної педагогіки;
- дослідити особливості використання іноземного досвіду, методи і форми його адаптації до “місцевих” потреб.

Одним із українських періодичних видань, що мав вплив на розвиток національної педагогічної думки, сприяв консолідації вітчизняних вчителів та підтримував прагнення національно-патріотичних сил, був журнал (бачив світ раз у місяць) “Учитель”, який функціонував порівняно короткий термін (1923 р. вийшли ч. 1, 2, 1924 р., відповідно, – ч. 3-10), що жодним чином не зменшило його ролі для тодішнього і майбутнього українства.

Редакція планувала “увести українське учительство в сферу нових ідей, в рідню новітніх працівників на полі народнього виховання й навчання”, висвітлювати “усі прояви з області шкільництва взагалі, а українського зокрема”, обговорювати аспекти “життя-буття” вчителів, усвідомлюючи відповідальність перед “трибуналом будучности, перед трибуналом рідного народу”, та закликаючи консолідовано рухатися вперед “проти любої дійсності” (Від редакції. – ч. 1).

“Дійсність” була не вельми сприятливою для українців як представників недержавної нації в Польській державі, зокрема для вчителів та відповідно для існування їхньої преси та станових організацій: йдеться про позбавлення українсь-

ких вчителів їхніх посад (найчастіше – шляхом заміни польськими фахівцями), заборона вживати у навчальних закладах терміну “український”, введення у “внутрішнє урядованнє” в українських (як державних, так і приватних) школах польської мови, зрештою, закриття шкіл, товариств тощо (Хроніка: Нищенне культури. – ч. 3).

Зокрема, у серпні 1923 р. було зупинено діяльність товариства “Взаїмна поміч українського учительства”. Але не зважаючи на те, що “розбито нам станову редуту з наміром полонення тритисячної її залоги” (малася на увазі кількість членів інституції), громадська активність вітчизняних педагогів не завмерла, а навпаки: по-перше, до Варшави було подано апеляцію на дії місцевої влади (до слова, у середині 1924 р. функціонування станового об’єднання було відновлено); по-друге, пролунав заклик до небайдужих на предмет видавання педагогічного часопису, щоб хоча б у такий спосіб “охоронити наше учительство від дикої сплавачки” та дати йому змогу “користати з найновіших здобутків і поступу педагогічних та дидактичних наук у щасливіших народів” (Горі імієм сердца! – ч. 3). Заклик було почуто: як стверджував автор згаданих матеріалів – “опінія загалу учительства і суспільности була така сильна”, що вже невдовзі світ побачило 1-ше число журналу. Таким чином, закриття педагогічного товариства стало свого роду каталізатором пошуку прийнятної альтернативи, каталізатором активізації та консолідації українства. Поява нового періодичного органу знайшла широкий відгук у національному середовищі; окрім того, співпрацювати із часописом виявили згоду не лише педагоги та деякі журналісти, а й “численні чільні одиниці з суспільности, неінтересовані безпосередно в ділі виховання й навчання” (Горі імієм сердца!).

Український педагог, його завдання, життя, проблеми, перспективи, поступ, професійний розвиток, його роль у системі освіти (дошкільної, народної, середньої, позашкільної тощо), його обов’язки перед рідним народом – усе це вибудувало тематико-змістову серцевину видання.

На початку 1920-х рр. усе частіше українські педагоги та публіцисти вживали термін “нова школа”, завданням якої було не лише навчати, а й належним чином виховувати учнів; виникала потреба у “новому вчителі”, що міг “з’явитися” лише за посередництвом використання таких, як переконував С. Сірополко на шпальтах часопису, засобів: а) організація учительських бібліотек хоча б при кожній повітській педагогічній громаді; б) проведення окружних професійних зборів для обговорення актуальних “нової школи”; в) запровадження спеціальних курсів з підвищення фахової кваліфікації; г) скликання учительських з’їздів; г) обмін досвідом, ідеями та пропозиціями у педагогічній пресі (у цьому випадку ішлося про співпрацю із місячником “Учитель”) з метою вироблення спільними зусиллями основ “нової школи” (Учитель і нова школа. – ч. 4).

Журналісти часопису долучилися до дискусії про місце вчителя в системі позашкільної освіти, Зокрема, ними відкидалася доволі популярна у тодішній педагогічній науці теза про необхідність усунення вчителя від культурно-освітньої праці серед дорослого населення. Аргумент “за” – щодо активності та ініціативи у цій сфері – впливав з проблеми призначення вчителя, що не міг бути незацікавлений у результатах своєї праці в школі, а отже, мав дбати про подальший розвиток “бувших учнів”, скеровуючи останніх до світу науки, освіти і мистецтва,

“відкриваючи” для них світ театру, бібліотек, культурно-просвітніх установ, “бо інакше всі ті знання, що винесли вони [учні] зі школи, в скорому часі вивітріються з їх голови” (Сірополко С. Учитель і позашкільна освіта. – ч. 6).

“На часі” (назва статті у ч. 2) залишалася близька по суті до окресленої вище проблема народної освіти серед українців. Автори журналу констатували байдужість до освітньої царини, про що свідчив хоча б “застій” на “книгарських полицях” (скажімо, деякі книги, видані у 3-х тис. примірників, роками чекали на “господаря”). При цьому матеріальні засоби на забезпечення мінімальних культурних потреб можна було віднайти, як підказували пресові апологети народної освіти, дуже просто, наприклад, шляхом обмеження “зовсім неконечних видатків” на алкоголь, тютюн та “інші приємности” (На часі). Квінтесенцією цієї та багатьох інших статей (різнопланових за спрямуванням і проблематикою) був свого роду національно-дидактичний “імператив”: “Національне виховання мусить перенестися в рідну хату. Українська хата мусить стати українською твердинею, з якої мають виходити свідомі та ідейні громадяни”.

Редакція місячника намагалася “продемонструвати” читачам постать українського педагога в різних обставинах, скажімо подавалися міркування про роль учителя на усіх етапах виховного процесу, зокрема і дошкільному. Принагідно зазначимо, що журналісти позитивно ставилися до концепції “громадського передшкільного виховання”, позаяк без “громадянства” ця сфера могла набути “бюрократичного характеру” або стати предметом зиску “з боку приватних підприємців”. Такий різновид дошкільного виховання міг (і мав) бути “перенятим родинним духом”, сприяти розвитку та “саморозвиткові” (волі, почуття, розуму) дитини, допомагати єднанню дошкільнят з природою та людьми, “перш за все зі своїм рідним народом”, адже, “засвоюючи рідну мову, дитина засвоює рідну психологію, народню творчість, народній світогляд”. (Сірополко С. Учитель і передшкільне виховання. – ч. 7). Вчителю у цьому процесі, як наполягали публіцисти, не відводилася, з одного боку, роль “статиста”, з іншого – роль головного дієвого елементу (у зв’язку із браком часу та відсутністю необхідних знань); було віднайдено “компромісний” варіант – амплуа “пропагатора” ідей громадського дошкільного виховання серед населення тієї місцевості, де педагог перебував (жив, працював тощо).

Автори видання намагалися звернути увагу спільноти на “свого рода дивовижний “фантом”, що лякає навіть у сні наше учительство” – шкільні бібліотеки, де здебільшого (йдеться про ті навчальні заклади, в яких була хоча б якась література для молодих читачів) зберігалася польськомовна друкована продукція, що в дитині “притуплювало” національну свідомість “вже на шкільній лаві” (Учитель. Шкільні бібліотеки. – ч. 5). Серед головних причин існуючого стану речей пресоаналітиками називалися такі: а) низький рівень креативу для поступу дитячої (у першу чергу) літератури (“наші найвизначніші письменники сидять тепер або безчинно, засклеплені самі в собі і у своїх переживаннях з минувшини як черв’як у вощині, або зуживають усі свої сили, енергію й спосібності на паперову боротьбу з партійними вітраками”); б) брак цікавості до читання і любові до книжки (60 % неграмотних серед українства – такі подавалися цифри), в чому “звинувачувалася” передовсім школа, що не пробуджувала відповідного інтересу; в) погане запезпечення фондів, що містили до того ж значну кількість “перестарілих” або “зовсім нецікавих та не-

зрозумілих” книг. Обов’язком вчителя журналісти вважали таке: і самому цікавитись дитячою та популярною літературою, і учнів заохочувати до читання, окрім того, – звернути увагу на позашкільне виховання школярів, та, зрештою, дбати про розвиток бібліотечної справи “свої школи” (Шкільні бібліотеки. – ч. 5).

Акцентувалася авторами часопису і справа створення національного шкільного музею, який “буде вказувати, що народна школа зробила доброго для життя грядучих поколінь громадянства, робить тепер і зробити може” (Батюк С. Шкільний музей. – ч. 3). Увазі читачів (передовсім – педагогів) було презентовано організаційний план музею (розмістити його планувалося в “Учительському Домі” у Львові), який міг би обіймати 3 відділи: 1) “Стан шкіл”; 2) “Праці учеників”; 3) “Праці учителів”. І у цьому контексті була важливою роль педагогів, які – кожен у своєму навчальному закладі – мали активізувати своїх учнів на творчій ниві.

Підвищенню загальноосвітнього та професійного рівня педагогів могли сприяти опубліковані фахові рецензії (літератури з різних питань виховання, філології, культурології, педагогіки, а також книг спогадів, художніх творів тощо), з аналізом змісту, стилю, аспектів цільового призначення видань. У фокус уваги пресоаналітиків (серед рецензентів – Є. Грицак, П. Галущинський, І. Чесак, П. Лисецький, Г. Коваль та ін.) у різний час потрапили книги та праці “Під червоною владою. Шкільна справа на Радянській Україні” (Перемишль, 1923), “Національне виховання” (Берлін, 1923), І. Огієнка “Наглядні таблиці для вивчення української мови”, Є. Міллера “Молодість славних людей” (Львів, 1924), Д. Дорошенка “Мої спомини про недавнє минуле (1914-1917 років)” (Львів, 1923), Т. Андруховича “Ручна праця в вихованню” (методичний підручник для народних шкіл та учительських семінарій) тощо. Примітно, що автори журналу намагалися відповідно зорієнтувати педагогів у літературі з різних напрямів виховання – морального, загальноосвітнього, а також фізичного, зокрема, Є. Грицак презентував читачтву дослідження Т. Франка “Історія і теорія руханки” (Львів, 1923), додавши, що актуальність книги чітко ілюструє відсутність інтересу до фізичної культури, про яку взагалі “не мавби у нас ніхто найменшого поняття”, якщо б не “2 години тижнево руханки по школах” (Рецензії. – ч. 5).

У сферу зацікавлення журналістів потрапила, окрім дотичної літератури, не адекватно вузько (щодо суспільного запиту) представлена в інформаційному просторі українська преса для дітей та юнацтва, завданням якої – поза іншим – було виховувати молоду генерацію, що у свою чергу концептуально узгоджувалося із цільовими засадами педагогічної періодики. Публіцисти (в особі Є. Грицака) “Учителя” спробували “зробити розбір” існуючих в межах галицького тогодення спеціалізованих часописів “Молода Україна” та “Світ Дитини”, принагідно вказавши на такі методологічні аспекти (що їх варто розглянути) аналізу змісту та архітектоніки видань: 1) “про що пишеться”; 2) “як пишеться”; 3) “хто пише”. Вказавши на окремі “недостачі” у функціонуванні часописів (скажімо, щодо формування змістового комплексу), рецензент переконував в успішності реалізації їхньої місії (“виховувати і навчати дитвору і молодь”), закликав юнацтво підтримувати творене для нього “друковане слово”, а вітчизняним поетам і прозаїкам побажав активніше себе проявляти на літературно-публіцистичній ниві, натякаючи на “пресовий” дефіцит (брак поданої у періодиці креативної спадщини) творів для дітей.

Підхід редакції до формування змістового комплексу видання мав в основі не лише намагання покращити професійний рівень педагогів, а й також умови їхнього життя та стан здоров'я, зокрема, на шпальтах журналу було опубліковано "Зазив" (у ч. 9) перед тим відновленого товариства "Взаїмна поміч українського вчителства" у справі фінансової підтримки запланованих заходів у боротьбі з туберкульозом, на який – за поданими відомостями – хворів чи не "кождий другий із поміж нас (педагогів – Л. С., О.М.) у початковій або дальшій стадії". Зібрані кошти мали піти на будівництво "отвореної лічниці" (санаторію) та літньої "кліматичної оселі" в горах.

Редакція місячника не обмежувалася лише галицькою проблематикою, досліджуючи становище, історію (частково) і перспективи національної школи на інших українських етнічних землях, в окремих державах Європи та Америки тощо. Перед читацькою аудиторією поступово розкривалася панорама інваріантності української шкільної пульсації залежно від доби, регіону та пов'язаних із цим умов та реалій, часами – цілком полярних, скажімо – за рівнем державного сприяння. Літописні огляди охоплювали здебільшого Лівобережну та частину Правобережної України (за царської Росії, в УСРР, на етапі державного відродження України (1917-1920 рр.). Із достатньо адекватним пітетом (як свідчать фактологічні та аналітичні складові публікацій) співробітники журналу ставилися до дореволюційного розвитку народних шкіл на Наддніпрянщині (кадрове забезпечення навчальних закладів, рівень викладання та ін.), намагаючись спростувати пануючу у дотогочасній та тогочасній Галичині думку про систему освіти в Росії, де народні школи "уважано за нікчемні", а педагогів "за невіжів, неуків, простаків та неотесів" (Загально-освітні курси учительські перед революцією. – ч. 4). Автор цитованих матеріалів – Є. Грицак – був, очевидно, близьким до об'єктивності, позаяк сам перебував на великій Україні протягом 1915-1922 рр. Нагадали фахівцям і зацікавленим публіцисти про свого роду (і свого часу) інноваційний проект у системі освіти – т.зв. "єдину школу", розроблений (за участі провідних фахівців) та частково реалізований міністерством освіти УНР, втілений також у деяких українських еміграційних осередках (Сірополко С. Єдина школа. – ч. 3).

Розглядаючи тодішні шкільні актуалії (статистичні та хронікальні відомості), журналісти не могли не звернути увагу на проблемні явища національного шкільного життя на Західній Україні, "доповідаючи" про випадки румунізації (в її "тенета" потрапила більшість українських народних шкіл на Буковині ("Хроніка". – ч. 2) або русифікації (до цього, наприклад, вдався директор приватної дівочої семінарії в Ужгороді (Хроніка. – ч. 2) українських навчальних закладів, що було детерміновано засадами державної політики та (або) – рідше – людським чинником. Натомість більше уваги, зрештою – і оптимізму, було спрямовано "по той бік Збруча". Вивчаючи стан справ в агрономічній освіті УРСР, пресоаналітики відзначили певні "позитивні зрушення", серед яких власне українізація (хоча, як відомо, історично не вельми тривала) шкіл, заснування нових навчальних установ, зокрема, із сільськогосподарським ухилом, що диктував питомий хліборобський "статус" України (Агрономічна освіта на Радянській Україні. – ч. 9). Автор згаданої статті – І. Герасимович – з жалем констатував, що "по сей бік рижської лінії (тобто – польсько-російського кордону за умовами Ризького договору –

Л. С., О. М.) нема буквально ані одної” державної української фахової школи, а ситуацію варто було виправляти, щонайменше, підтримкою вже існуючих фахових (приватних) національних установ (скажімо, школи “гуцульського мистецтва” в Косові, торговельної – у Львові тощо), а на перспективу – створенням нових, що були б “відповідні до місцевих умов”. Свого роду втіхою для журналістів та читачів стали заокеанські (щоправда, дуже вузько представлені на пресових шпальтах) подробиці освітнього життя української діаспори, зокрема, повідомлялося про функціонування “рідної” школи у м. Брендон (Канада) із дуже простим і дієвим “спос[обом] придбання фондів”, що поповнювався внесками батьків за навчання дітей (Хроніка. – ч. 2).

Автори видання, оглядаючи становлення і розвиток педагогічної науки і практики, вивчаючи константи виховного процесу, виходили не лише за географічні межі (у цьому випадку – “української” Галичини), а й за “кордони” історичні, представляючи читацьку велетнів нації, що власним прикладом – життям, творчістю, вчинками – заслуговували на звання “Вчитель”, “Виховник”, і були спроможні вплинути на цілі покоління – громадян, педагогів, учнів. Такими “велетнями”, безумовно, залишалися постаті Т. Шевченка та І. Франка. Про підтримку цієї тези свідчить власне фактологічне наповнення журналу. Виступаючи на сторінках журналу з нагоди вшанування пам’яті І. Франка, М. Галушинський вказав на важливий обов’язок (перш за все українських педагогів) – обов’язок “вдумливого читання” творів літератора, дослідження його життя і діяльності, позаяк це мало найбільшу “виховну силу” для загалу, а тому існувала нагальна потреба “приложити у нашому вихованні методу вращання у нашу минувщину, у нашу традицію... щоб наша традиція, наше минуле обростало на нас природним мясом” (Пам’яті великого Учителя. – ч. 8). Виняткової ваги у цьому контексті набувала також постать Кобзаря, зокрема як педагога, позаяк педагогом – у широкому значенні, – доводили публіцисти (наприклад, С. Сірополко, який при підготовці свого нарису в якості джерела використовував і окремі твори поета, і літературу про нього, і його щоденники, епістолярну спадщину тощо) – “є не лише вчитель, а той, хто має свої погляди на вихованне, хто працює на користь народної освіти, хто ширить знання серед неосвіченого люду” (Шевченко, як педагог. – ч. 5). Автор публікації знайомив читацьку із деякими поглядами Т. Шевченка на виховання, на розвиток освіти та школи, зазначивши, що призначення школи (за Кобзарем) – “навчити перш за все рідної історії”. Квінтесенцією виступу С. Сірополка були міркування про умови “здобуття” звання “дійсний педагог”: для цього було потрібно не лише володіти певними (фаховими) знаннями, але “головне, розуміти дитячу душу, любити дитину так, як може любити її лише рідна мати” (Шевченко, як педагог).

Редакція часопису намагалася розкрити шкільні та науково-педагогічні актуальності інших народів, розуміючи необхідність тісного та прагматичного зв’язку зі світовою теоретичною спадщиною та новітнім досвідом у вдосконаленні системи освіти – заради гармонійного, автентичного та поступового розвитку національних школи та педагогіки. Ішлося і про корифеїв педагогічної науки (Д. Девея – американського вченого, Ф. Фребеля – ідейного натхненника створення дитячих садків), і про сповнені дидактичного значення, запроваджені у деяких шведських навчальних закладах заходи (в опублікованій у ч. 3, за підписом С. Х. С., статті

“Мистецтво в шведській школі” аналізувався досвід прикрашання окремих приміщень репродукціями картин природньо-краєзнавчої тематики), і про “наскрізь овіяний демократичним духом республіканським” післявоєнний вигляд структури освіти в Австрії, що викликало особливий інтерес, позаяк українська та австрійська шкільні системи “виростали зі спільного пня” (Лобай А. Перестрій школи в Австрії. – ч. 2).

Іноземний досвід став у пригоді журналістам при обговоренні різних питань організації навчально-виховного процесу, розкритті різних аспектів педагогічної теорії і практики, дослідженні методики викладання та новітньої дидактики. Реалізуючи одне з програмних гасел журналу (“увести українське учительство в сферу нових ідей...”), його автори діяли у двох керунках, аналізуючи творчу спадщину провідних вчених з перетворенням її відповідно до потреб місцевих фахових сил, або представляючи читацькій аудиторії здійснений власними силами переклад того чи іншого дослідження. Наприклад, у перекладі І.Лобай на сторінках журналу світ побачила праця Д.Девея “Ціль науки історії в початковім навчанні” (ч. 5), М.Таранько адаптував для зацікавлених студії Е.Кляперда “Проблеми експериментальної педагогіки” (ч. 3, 4), Д.Петришин “відкрив” рецепіентам Р. Зайделя і його наукові пошуки на тему “Виховні цілі у світлі соціальної педагогіки” (ч. 5-7).

Цінність для працівників шкільних установ представляли матеріали з методики викладання різних предметів, зокрема української мови (чи не у кожному числі журналу подавалися публікації за підписом І.Климко), природознавства (Наука природи в народніх школах. – ч. 1), співу (М.Моравський. Спів у вселюдних школах. – ч. 6, 8), а також історії: розуміючи, що “виховний вплив” історії починається “далеко перед шкільною лавкою”, тобто – “серед кружка родини”, преаналітики звернули увагу на значущість традиційної у “кожній хаті” т.зв. “словесної хроніки”, яка б в ідеалі мала стати “основою і вихідною точкою” в освоєнні самого предмету; окрім того, пролунали прагматичні міркування щодо важливості введення історичної науки в шкільний курс вже з першого року навчання (а не з третього, як це передбачали “міністерські програми”), “навязуючи її до науки рідної мови” (Методичні вказівки при навчанні історії рідного краю. – ч. 1, 2).

На шпальтах часопису реалізовувалися регулярні спроби допомогти вчителям (кожному – у своїх школах і класах) оптимізувати процес навчання і виховання, розкрити в учнях природні здібності, дослідити вподобання (скажімо, літературні) школярів тощо. Наприклад, публіцист М.Базник, “знайшовши” між “життям” і “школою” (як середовищем) багато тотожного (попередній висновок: “хто вміє приспособитися до школи, порадить собі і в життю”), рекомендував педагогам звертатися до колишніх учнів з проханням назвати: а) ті зі шкільних предметів, що найбільше придалися у дорослому віці; б) дисципліни, “котрих... не треба вчити”; в) предмети, “котрих недостача дається їм у життю відчувати” (Педологічні досліди в школі. – ч. 3). Інший фахівець – Є.Грицак – запропонував представникам педагогічного цеху активніше вивчати літературні інтереси та до певної міри світоглядні константи підопічних, проводячи своєрідні опитування, у результаті чого стало б зрозуміло, – що читається, якій літературі та яким авторам надається перевага, як книга потрапляє до зацікавленого (-ої), “які книжки і річі повинні бути в кожній українській родині”, чи зають учні тлумачення словосполучення

“визвольна література”, як вони ставляться до ілюстрацій та ін. (Що читає українська шкільна дівчора й молодь і що їй подобається. – ч. 8). У цьому контексті помічним для цільової аудиторії мав стати (і очевидно, став) “соціологічний” досвід відомого українського педагога С.Бачинського (викладав математику та природознавство), який на основі власних (здійснених під час перебування на Волині, у державній школі у м.Острог, протягом 1922-1923 рр.) експериментів опублікував ґрунтовне дослідження про учнівський “попит” на різножанрову літературу. Запропоновані видання (до слова, з власної бібліотеки) вчитель диференціював за такими ознаками: “казки”, “історичні оповідання”, “подорожі”, “різні оповідання”, “вірші”, “комедійки” (п’єси) та “наукові книжечки”. До самого дослідження було залучено 195 книг, “не рахуючи досить поважної кількості “поодиноких чисел” журналу “Світ дитини” та студентського вісника “Поступ” (для “респондентів” був дещо “заповажніший”). Ретельно нотуючи різні, часом – діаметрально протилежні, залежно від віку школярів сегреговані, враження від прочитаного (“тяжка мова”, “що тут цікавого”, “це ми вже знаємо”, “хороша, ловка книжка”, “признатися – не второпав”, “бери і ти прочитай”), та виявляючи превалюючі – автору, назви, жанрово-тематичні аспекти (“обробленої” видавничої продукції), педагог дав чудовий приклад для наслідування, інформацію до роздумів, та аргументи для певних висновків – не лише серед вчителів і батьків, а й письменників та поетів, зрештою – і видавців (Читання українських книжок шкільною молоддю. – ч. 6). Також на шпальтах журналу артикульовано питання вдосконалення вольової царини учнівства (М. Базик у статті “Чи можливе точне виріжнення роду уздібнення дитини в школі?” (ч. 8) виділяв два типи “лінивства” – “принагідне” та “з уродження”), співмірності між освітнім, інтелектуальним та моральним розвитком школярів (Валій М. Моральний принцип у сучасному вихованні. – ч. 3), необхідності “співпраці” (за посередництвом педагогів) між пластовою організацією та учнівством (Чепига І. Пласт і початкова школа. – ч. 5, 6). Таким чином, різного спрямування матеріали місячника могли суттєво допомогти українському педагогові (звісно – при його бажанні) у повсякденній праці, у намаганні професійно зростати та “виросувати” гідних представників нової генерації.

У підсумку варто зазначити, що фіксація редакцією видання уваги на широкому спектрі педагогічних проблем “української” Галичини з намаганням і чітко сформулювати саму “проблему”, і визначити шляхи її подолання несли в собі відчутний потенціал для підтримки незахищених державою вчителів. Окрім того, спрямовані у різні сторони педагогічного “світу” (за хронологічними, географічними, тематичними та іншими ознаками) зусилля служби інформації часопису сприяли поглибленню кругозору цільової аудиторії, заповненню теоретичних і практичних “прогалин”, віднайденню свого, автентичного місця на “мапі” глобальної шкільної подієвості. Наголосити необхідно і на виховній (на наше переконання – вповні реалізованій) місії журналу, який у доступній мові “вчив” вчителів прищеплювати дітям увагу до навчання, повагу до загальнолюдських цінностей та любов до рідного краю, до української і світової літератури, до національної історії.

1. Галушко М. Українські часописи Станіслава (1879-1944 рр.): Історико-бібліографічне дослідження / Наук. ред.-консультант М.М.Романюк. – Львів, 2001. – 304 с.

2. Дроздовська О. Українські часописи повітових міст Галичини (1865-1939 рр.): Історико-бібліографічне дослідження. – Львів, 2001. – 364 с.

3. Кость С.А. Нариси з історії західноукраїнської преси першої половини ХХ ст. (Структура. Частина перша). – Львів, 2002. – 422 с.
4. Кость С.А. Нариси з історії західноукраїнської преси першої половини ХХ ст. (Структура. Частина друга). – Львів, 2002. – 216 с.
5. Михайлин І.Л. Історія української журналістики: Підручник.- Кн. 1-ша: Період становлення: Від журналістики в Україні до української журналістики. – Х.: ХІФТ, 2000. – 279 с.
6. Романюк М.М. Українська преса Північної Буковини як джерело вивчення суспільно-політичного життя краю (1870-1940 рр.). – Львів: Фенікс, 2000. – 588 с.
7. Сніцарчук Л.В. Українська сатирично-гумористична преса Галичини 20-30-х рр.: історико-функціональний аспект та інтерпретаційні особливості. – Львів, 2001. – 240 с.
8. Школьна О.Д. Становлення та розвиток системи періодичної преси Катеринославської губернії 1838-1917 рр.: Автореф. дис. ... канд. філол. наук.- К., 1997. – 17 с.

The article analyses the range of problems reviewed in the pedagogical journal "The Teacher". The authors fix our attention on the problems of development of pedagogical thought, improvement of the teachers' general educational and professional level, organization of the teaching- educational process in Ukrainian schools.

Key words: *pedagogical thought, teaching-educational process, education.*

УДК 378.124.3(477.43/44) "19" (045)

ББК 74.03 (4Укр) 52

Ю.Собко

МИКОЛА ДАРМАНСЬКИЙ: ПЕДАГОГ-НОВАТОР

У статті розглянуто ряд праць М.М.Дарманського, проаналізовано науково-практичні посібники та встановлено актуальність розглянутих ним проблем і питань в освітній діяльності для сучасної освіти.

Ключові слова: *освіта, управління, передовий педагогічний досвід, регіональні органи управління освіти, педагог-новатор.*

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку українського суспільства характеризується суттєвими зрушеннями в усіх сферах, зокрема і в галузі освіти, значення якої відчутно зростає в контексті соціокультурних проблем, що постають сьогодні перед Україною. У процесі пошуку нових освітніх шляхів невичерпним джерелом є трансформування досвіду діяльності видатних педагогів у систему освіти. Педагогічний, управлінський досвід М.М.Дарманського важливу роль відіграв у процесі розвитку освіти та підготовки фахівців для неї у Подільському регіоні. Серед провідних науковців його заслужено називають генератором багатьох передових ідей, зокрема, ступеневої підготовки педагогів початкової ланки освіти, адже завдяки потужній науково-педагогічній творчості М.М.Дарманського в Україні з'явився ступеневий навчальний заклад, ймення якому – Хмельницький гуманітарно-педагогічний інститут, який зайняв помітне місце серед когорти вищих педагогічних навчальних закладів і сьогодні має новий статус – гуманітарно-педагогічна академія.

Плідно займаючись практичною діяльністю і науково-педагогічною творчістю, він уміло використав величезний досвід управлінської діяльності, оскільки певний час працював завідувачем Кам'янець-Подільським міським відділом освіти, начальником управління освіти і науки Хмельницької облдержадміністрації, а згодом – заступником голови Хмельницької обласної державної адміністрації. У своїх працях всебічно і глибоко акцентував увагу на глобальних педагогічних проблемах, котрі у своїй сукупності становлять струнку, науково обґрунтовану теорію, складовою якої є ступенева підготовка педагогічних кадрів, в тому числі менеджерів освіти.

Аналіз останніх досліджень. Аналіз літературних джерел показав, що науково-педагогічна спадщина М.М.Дарманського не залишається поза увагою педагогів-науковців, а саме: Береки В.Є., Бондаря В.І., Галуса О.М., Завальнюка О.М., Лисенко Н.В., Ничкало Н.Г., Пісоцької Л.С., Прокопчука В.С., Телячого Ю.В., Шоробури І.М. та інших. У останніх наукових публікаціях подано аналіз наукових досягнень та результати впровадження його науково-педагогічних ідей.

Метою статті є здійснення аналізу науково-практичних праць, автором або співавтором яких був М.М. Дарманський та довести їхню актуальність на сучасному етапі розвитку освіти, що уможливить переконатися, що **М.М. Дарманський є педагогом-новатором.**

Основний виклад. М.М.Дарманський – видатний педагог, талановитий організатор, чудовий керівник і неординарна яскрава особистість. Обравши професію педагога він все своє життя присвятив проблемам розвитку освіти; вихованню і навчанню підростаючого покоління. Під поняттям “підростаюче покоління” ми розуміємо не лише учнів та студентів, але й педагогів [1, с.5].

Професійна біографія М.М.Дарманського досить різноманітна та цікава – від звичайного сільського вчителя до начальника обласного управління освіти, ректора-науковця. Вважаємо, що все те, чого Микола Миколайович досяг у своєму житті, він здобув завдяки наполегливості та постійній праці над собою. Оскільки М.М. Дарманський пройшов керівні посади різного підпорядкування, він міг і мав право давати колегам слушні поради щодо управлінської діяльності. Адже професійний керівник-педагог це так важливо для питання реформування освіти. Мабуть, саме тому в його наукових і методичних працях велика увага приділяється саме управлінській сфері в освіті, а відкриття магістратури “Управління навчальним закладом” у стінах Хмельницького гуманітарно-педагогічного інституту (нині Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія) стало великим кроком вперед у підготовці не лише кваліфікованих педагогів, але й управлінців [6, с.188].

Аналіз змісту монографії “Соціально-педагогічні основи управління освітою в регіоні” [3], переконав нас у тому, що автор в аспекті управлінської діяльності виділяє функцію планування, як одну із важливих. Саме в ній окреслюється проблема синхронності, скоординованості управлінської діяльності управлінь, відділів та закладів освіти. Таким чином, з одного боку, ніби полегшив справу, звивши предмет дослідження, але разом з тим поставив перед собою непросте завдання всестороннього розгляду цього вузького питання, недостатньо розробленого і проблемного в практичній діяльності органів управління освітою. М.М.Дарманський першим серед теоретиків і практиків школознавства за останні десятиліття зробив суттєвий вклад в розробку проблеми планування, який відбиває не тільки досвід минулого, а й реалії сьогодення [5, с.446].

Автор у монографії достатньою мірою обґрунтував актуальність теми, розкрив ступінь її вивчення, досвід вітчизняного та зарубіжного школознавства з означеного питання і, опираючись на сучасну правову нормативну базу, показав зміст, основні напрями управлінської діяльності загалом і планування зокрема. Монографія спонукає управлінців до роздумів, як справедливо відмічають колеги-однодумці до пошуку шляхів вирішення проблем, врахування особливостей регіону, закладу. Вони вважають, що ця наукова праця є серйозним вкладом у те-

орію і практику управління освіти. Ця книга мала б попасти в кожен управлінський орган, у кожен заклад освіти, – так стверджують його колеги-однодумці та педагоги-управлінці [5, с.447].

Поza увагою М. М. Дарманського не залишилася й аналітична робота, яка є основою для подальшого планування розвитку освіти. Саме про це свідчить практичний посібник “Аналітична робота у системі управління освітою регіону”, котрий написаний ним у співавторстві з Войтенко В.І. та Коханко О.М. Автори зазначають, що управлінський процес характеризується тим, що в ході його здійснення проходить збір, переробка і обробка інформації, яка є вихідною базою для підготовки рішень, розгортання практичних дій, налагодження контролю [2, с.3]. У посібнику зазначаються основні завдання інформаційного забезпечення системи управління та наводиться до прикладу робота щодо удосконалення інформаційного забезпечення управління освітою на базі Хмельницької області. І як результат – розширення сфери узагальнення аналітичних даних. Завдяки аналітичному мисленню М.М. Дарманського у практику роботи обласного управління освітою ввійшли такі форми роботи як: проведення розширених засідань рад з питань освіти, виїзні засідання колегиї управління, зустрічі з керівниками установ освіти, виїзди в школи-новобудови для надання організаційно-педагогічної і методичної допомоги педагогічному колективу, що формується. Вважаємо, що здобутком аналітичної та організаційно-педагогічної роботи інспекторської служби став інформаційно-аналітичний збірник, випуск якого започаткував М.М. Дарманський. На основі аналізу збірника ми дійшли висновку, що у ньому містяться матеріали з усіх актуальних напрямів розвитку освіти в області: дані про районні та міські ради і створення ними регіональних освітніх фондів; мережу установ освіти та їх матеріальну базу; статистичні дані про кадровий потенціал освітніх закладів; аналітичні матеріали щодо оновлення змісту навчально-виховного процесу. Такий збірник оперативних даних надсилається до апарату районних (міських) відділів освіти, районних методичних кабінетів та головам районних і міських Рад для використання їх в практичній роботі [2, с.4–5].

Хочемо зазначити, що такий аналіз стану розвитку освіти в районі чи місті в межах області дає можливість самостійно визначати перспективу подальшого удосконалення освітянських справ. Ми цілком погоджуємося з М.М. Дарманським та його колегами про важливість та необхідність випуску таких збірників у кожному регіоні. Запровадження щорічного випуску інформаційно-аналітичного збірника в області ліквідує необхідність готувати велику кількість “інформацій”, потреба в яких виникає протягом року. Наявність збірників із правдивою, реальною характеристикою стану справ в освіті у керівників, засобах масової інформації області та її регіонів сприяла б тому, що проблеми освіти висвітлювалися на шпальтах газет та з екранів телебачення у такому ракурсі, котрий сприяв її розвитку, а не навпаки.

Велику увагу М.М. Дарманський приділяв питанням наступності та неперервності освітньої діяльності. Як приклад, вважаємо за необхідне проаналізувати наступну його працю – “Форми і методи спільної діяльності органів управління освітою в регіоні, інституту удосконалення вчителів та педагогічних вузів по реалізації завдань неперервної педагогічної освіти педагогічних кадрів”.

Вище згадана праця була написана на початку 90-х років ХХ ст., а точніше у 1991 році, в період, коли наша держава розпочала свій розвиток у боротьбі за її визнання як самостійної держави. Тоді реформування і модернізації потребували всі сфери життєдіяльності суспільства, у тому числі й освіта.

М.М.Дарманський відзначав, що кожна історична епоха висуває свої вимоги до розвитку педагогічної освіти. Еволюція системи освіти та професійної підготовки у сучасному світі спрямована на розвиток неперервної освіти на протязі всього активного життя особистості. Неперервна освіта за своєю фундаментальною соціальною значимістю є пріоритетним напрямом для педагогічної науки. Неперервна освіта – це не просте доповнення базової освіти різноманітними формами підвищення кваліфікації. Принцип неперервності має більш глибоке значення і передбачає постійний зв'язок суспільства і особистості, передбачає постійний, поступовий перехід від нижчих ступенів знання до вищих, забезпечуючи неперервний підйом освітньої діяльності в цілому [4, с.3]. Ці положення і думки особливо актуальні сьогодні у зв'язку з прийняття постулату відносно освіти упродовж всього життя.

М.М.Дарманський описав практичну роботу колективу Хмельницького обласного відділу освіти та обласного інституту удосконалення вчителів, а саме: курсова перепідготовка у системі неперервної освіти педагогів за допомогою таких форм і методів навчання, які б зорієтували вчителів на безперервну освіту, як загальну так і професійну, на серйозне засвоєння не тільки нових знань і умінь, але й нових підходів і засобів до розуміння соціального і економічного, співвідношень науки і практики [4, с.7].

Мета і завдання методичної роботи в області формувалися з одного боку на основі соціального замовлення суспільства, а з другого – реалізації діагностичної функції, вивчення професійних інтересів і потреб педагогічних кадрів. У зв'язку із запитами з місць організувалась робота інституту над науково-методичною проблемою “Удосконалення форм, методів і прийомів навчання”. Ця проблема знаходила своє відображення фактично в планах на всіх рівнях: на обласному і місцевому – це розгляд проблем досягнень науки, передового педагогічного досвіду, нових технологій, які є в практиці роботи. Чільне місце посідали питання формування умінь педагогічного аналізу і самоаналізу в діяльності відділу освіти, методкабінету, школи, педагога. На районному і шкільному рівнях відпрацьовувались питання практики роботи педагогічних колективів шкіл і вчителів.

Як досвідчений управлінець, М.М. Дарманський постійно взаємодіяв з керівниками в освіті на всіх її рівнях і тому цілком закономірним є те, що у вищезгаданій праці він приділяє увагу питанню організації неперервної освіти керівників шкіл. З досвіду роботи вчений-практик небезпідставно відводить провідне місце в методичній роботі формуванню умінь управлінської діяльності в школі.

Відчутні результати в роботі, на його думку, можливі завдяки взаємозв'язку обласного інституту удосконалення вчителів і районних, міських відділів народної освіти та їх методкабінетів. В практику роботи міських (районних) відділів освіти ввійшли такі основні форми роботи з керівниками шкіл, як комплексні інспекторсько-методичні виходи в школи для надання практичної допомоги, семінари-практикуми (“методичні п'ятниці”), колективні та індивідуальні консульта-

ції, співбесіди. Заслугує на увагу практика організації роботи “методичних п’ятниць”, які проводяться в мікрорайонах, в кожному з відповідною тематикою. Постійними учасниками семінарів, крім директорів шкіл, стали їх заступники з навчально-виховної роботи, організатори позакласної та позашкільної виховної роботи та резерв керівних кадрів, що забезпечило комплексний підхід щодо підвищення їхньої кваліфікації. [4, с.16–17]

Вважаємо, що М.М. Дарманський довів, що взаємозв’язок обласного інституту з рай (міськ.) відділами освіти і методичними кабінетами знайшов позитивне відображення у перебудові роботи з кадрами на основі принципів демократизації та гуманізації.

Великої уваги М.М. Дарманський надавав роботі щодо оцінки, узагальнення і втілення передового педагогічного досвіду, яке ведеться на основі врахування реальних потреб педагогічних працівників. Він та його колеги – методисти кабінету початкової освіти інституту вдосконалення вчителів активно працювали над питанням щодо створення умов і можливостей для виявлення і формування творчої особистості вчителя, його педагогічного мислення. Розпочали цю роботу з пошуку таких форм спілкування з класоводами, які б спонукали їх до роздумів, підвищили творчий потенціал, розвивали самостійність в оцінці педагогічних явищ, розв’язанні педагогічних проблем. З цією метою широко використали школи передового досвіду, дискусії, «круглі столи», творчі клуби [4, с. 23]. Вважаємо, що опис практичної роботи педагогічних працівників щодо вивчення та впровадження передового педагогічного досвіду на прикладі діяльності освітніх закладів м. Шепетівки, м. Кам’янець-Подільського, смт. Чемерівці та інших активно сприяє творчій активності вчителів-предметників. Під керівництвом М.М.Дарманського започатковано збір інформаційно-анотованого каталогу обласної картотеки “Передовий педагогічний досвід – у практику роботи”. Питання вивчення та впровадження передового педагогічного досвіду і творчої активності на сьогодні залишається актуальним.

Висновок. Проаналізувавши вище згадані праці М.М.Дарманського ми дійшли висновку, що підняті ним освітянські питання та проблеми сприяють розвитку освіти у регіоні, оскільки вони є новаторськими, а самого освітянина вважаємо педагогом-новатором. На нашу думку, ці погляди потребують подальшого вивчення, виокремлення основних ідей його управлінської діяльності і впровадження їх у практичну діяльність.

1. Берека В. Людина, що випереджає час // Педагогічна спадщина М.М.Дарманського в контексті сучасних реалій: матеріали Других педагогічних читань пам’яті М.М.Дарманського, (5 квітня 2007 р.) / ХГПА – Хмельницький : ХГПА, 2007. – С. 5.

2. Войтенко В.І., Дарманський М.М., Коханко О.М. Аналітична робота у системі управління освітою регіону: [практичний посібник] / Войтенко В.І., Дарманський М.М., Коханко О.М. – Хмельницький: Видавництво ХПУ, 1998. – 116 с.

3. Дарманський М.М. Соціально-педагогічні основи управління освітою в регіоні : [монографія] / Микола Миколайович Дарманський. – Хмельницький : Поділля, 1997. – 384с.

4. Дарманський М.М. Форми і методи спільної діяльності органів управління освітою в регіоні, інституту удосконалення вчителів та педагогічних вузів по реалізації завдань неперервної педагогічної освіти педагогічних кадрів: [науково-практичне видання з досвіду роботи] / Дарманський Микола Миколайович – Хмельницький : ЦНТЕІ, 1991. – 35 с.

5. Освіта, наука і культура на Поділлі : зб. наук. праць. – Кам’янець-Подільський: 2007. – Т. 9: Матеріали п’ятого круглого столу “Культура, освіта і просвітницький рух на Поділлі”. – 512 с.

6. Пісоцька Л.С. Дарманський – педагог, стратег, науковець і просто Людина // Треті педагогічні читання пам'яті М.М.Дарманського : актуальні проблеми сучасної педагогічної освіти : матеріали всеукр. наук.-практ. конф., (Хмельницький, 3 квіт. 2008 р.) / Хмельницька обласна рада, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія. – Хмельницький: ХГПА, 2008. – С. 188.

The article examines some works by M.M.Darmansky, some scientific-practical textbooks are analyzed; the actuality of the scrutinized problems and problems in educational activity in modern education are pointed out in it.

Key words: education, to manage (to administrate), advanced pedagogical experience, regional organs for administration of educational establishments, a teacher-novator.

УДК: 371.11: 796.011 (1919-1939)

ББК 74.5., 60

Юрій Тумак

ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ І МОЛОДІ БУКОВИНИ – ПРОВІДНИЙ НАПРЯМ ДІЯЛЬНОСТІ УКРАЇНСЬКОГО СПОРТИВНОГО ТОВАРИСТВА “ДОВБУШ” У МІЖВОЄННИЙ ПЕРІОД

У статті фізичне виховання дітей та молоді буковинського регіону визначено провідним напрямом діяльності українського спортивного товариства “Довбуш” і охарактеризовані проблеми в його діяльності.

Ключові слова: товариство, члени, здоровий спосіб життя, пропаганда.

Актуальність. Фізичне виховання – один з найважливіших і найпроблемніших чинників виховання особистості в історії вітчизняної й української педагогіки. Його такий статус цілком закономірний на тлі аналізу педагогіки, як галузі знань, як вивчає особливості підготовки громадян певної держави згідно мети, відповідної рівню її розвитку формування фізичних якостей та ставлення до здоров'я зростаючих поколінь. За останні десятиріччя, в умовах радикальної мінливості українського суспільства система фізичного виховання школярів у закладах освіти функціонувала в руслі накопиченого нею за попередні роки досвіду й сформованих тенденцій.

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

Відтак узагальнення вітчизняного й зарубіжного досвіду з порушеної проблеми допоможе краще проаналізувати ті зміни, які відбувалися в процесі фізичного виховання дітей та молоді різних етнічних територій, виявити їхні причини та спроектувати перспективні напрями забезпечення ефективного розвитку на майбутнє.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Окремі аспекти розвитку фізичної культури і спорту у контексті розвитку освіти на буковинських землях досліджуваного періоду, а саме діяльність гімнастичних товариств вивчали Н.Гнесь, Л.Кобилянська, Д.Пенішкевич, І.Петрюк, О.Цибанюк та ін. Феномен мирного співіснування різних етнічних груп, національних культур та конфесій на Буковині привертав до себе увагу, викликав постійний інтерес до своїх коренів як у сучасників (Р.Ф.Кайндль, Й.Полек, Е.Фішер), так і в наступних поколінь дослідників (Р.Вагнер, О.Добжанський, А.Жуковський, С.Осачук, Е.Прокопович та ін.).

Однак діяльність громадських та фізкультурно-спортивних товариств в аспекті фізичного виховання саме дітей та молоді та пропаганди здорового способу життя не стала темою для ґрунтовних досліджень фахівців.

Мета дослідження – обґрунтувати доцільність творчого використання історичного досвіду фізичного виховання дітей і молоді в фізкультурно-спортивних товариствах на буковинських землях в сучасні умови функціонування освітніх та фізкультурно-спортивних інституцій України.

Завдання дослідження – охарактеризувати діяльність українського фізкультурно-спортивного товариства в контексті фізичного виховання дітей та молоді краю.

Методологічну основу дослідження становлять теорія і практика наукового пізнання; положення про взаємозв'язок та взаємозумовленість явищ та доцільність їхнього вивчення в конкретно-історичних умовах; про єдність національного та загальнолюдського; системний, культурологічний, особистісно-діяльнісний, правовий підходи.

Виклад основного матеріалу. Внаслідок краху Австро-Угорської імперії (1918) утворилися самостійні держави (Австрія, Угорщина, Чехо-Словаччина та ін.), а частина колишніх територій відійшла до Італії, Румунії та Польщі [2, с.10]. Буковина стала землею королівської Румунії.

Дослідники Буковини Т.Бринзан, Д.Квітковський, А.Жуковський визначають період перебування Буковини в складі румунської держави періодом регресу [1, с.386]. Адже до 1928 р. в краї тривав воєнний стан, а в 1938 була встановлена військова диктатура [3, с.335].

У вказані часи відбулася “румунізація” українського населення краю, початковими кроками влади на Буковині стали румунізація 38 українських шкіл із 5556 учнями (1919 р.), закриття всіх середніх шкіл, січових організацій, звільнення вчителів-українців з південної частини краю, ліквідація кафедри української мови в Чернівецькому університеті (1920 р.) тощо [4, с.214].

Буковина, перебуваючи у складі Румунії, повною мірою відчувала на собі політичне, економічне, соціальне, національне і релігійне гноблення. Національний та соціальний гніт гальмував розвиток української культури, але не зміг зупинити її поступу. Фізичне виховання української молоді краю виступало особливим чинником виховання здорових, свідомих, організованих борців за свободу та незалежність українського народу. Автори книги „Український спортивний клуб “Довбуш” Чернівці та український спорт на Буковині 1920-1940” визначали нескінченний брак фізкультурних організацій для української молоді, в яких „наша молодь могла б вправляти свої здібності” [6, с.17]. І, як наголошувалось, товариства могли б притягнути, крім студентської, також учнівську й робітничу молодь.

Протягом 1919-1920 рр. серед представників української інтелігенції краю велись дискусії щодо заснування фізкультурно-спортивного товариства, метою діяльності якого стане всебічне виховання молоді, в тому числі і шкільної, пропаганди спорту та здорового способу життя. Результатом стало заснування 5 вересня 1920 р. товариства “Довбуш” [6, с.19].

Інформативним для нашого дослідження є факт систематичних спроб налагодження зв'язків з українськими фізкультурно-спортивними товариствами на

західноукраїнських землях. Вперше, для відзначення VI Запорізьких ігрищ (1925) Український Спортовий Союз (УСС) у Львові запросив команду “Довбуш”. В програмі заходу були змагання із легкої атлетики та футболу за участі трьох команд із Львова, Перемишля та Чернівців. За поганим погодних умов змагання не відбулися, а команда чернівецьких спортсменів провела товариську зустріч з львівською “Україною”. Через одинадцять років команда футболістів була запрошена до участі святкування 25-го ювілею СТ “Україна” у Львові, проте “Довбуш” не отримав дозволу на виїзд [6, с.65].

У 1925 році “Довбуш” на гроші української громади всієї Буковини купив землю для облаштування спортивного майданчику за млином Шльосмана над Прутом. За проектом П.Суховерського побудовано паркан, трибуну з дахом, а під нею приміщення для сторожа та роздягальні. За свідченням В.Карповича і П.Григоровича, як тільки територію було пристосовано для занять “то численна молодь приходила сюди і вправляла різні види спорту” [6, с.32].

Спираючись на спомини І. Суховерського, визначаємо хибною думку дослідників про суто змагальну спрямованість діяльності товариства та його футбольну спеціалізацію. Члени “Довбуша” співпрацювали з УАК “Чорноморе”, вчителями середніх закладів освіти краю: “крім спортової діяльності звертали увагу на загальне виховання молоді ” [5].

В цьому ж році з’являються систематичні звістки про шкільну молодь, у своїх споминах В.Карпович згадує про неї як „надійну і найсильнішу”, і наголошує на опікуванні і систематичній роботі з школярами як найсуттєвішим напрямом діяльності всього товариства [6, с.32].

1922 році український спортивний клуб офіційно виокремив як напрям своєї діяльності розпочату раніше роботу із шкільною молоддю, адже перший виступ “резерви” (команди молоді – Ю.Т.) відбувся в м. Сторожинець. В.Карпович та П.Григорович у своїх споминах приділяють увагу здебільшого розвитку футболу на теренах краю, в подробицях описуючи склад команд, рахунок. Проте засвідчують про організацію у товаристві фізичного виховання дітей: понад 50 школярів залучались до тренувань юнацької дружини [6, с.91].

Втім, інші джерела вказують на недостатність такої роботи, ніхто з управи товариства не звернувся до керівництва бурси ім. Ю. Федьковича, в якій навчалось 150-200 українців, з пропозицією співпраці [там само, с.91].

Слід також визначити, що крім юнацької дружини “Довбуш” опікувався командою “новаків”, серед яких значна кількість були діти молодшого шкільного віку, яких тоді називали “жовтенятами” [6, с.93].

На реконструйованому за тодішніми вимогами (освітлення, музичний супровід, роздягальня, буфет) міському льодовому майданчику активно розвивались ковзанярський спорт і хокей. В січні 1937 р. тут відбулися змагання європейського рівня. Р.Турушанко, представник Буковини на Олімпіаді в Гарміш Партенкірхені (1936), здобув на цих змаганнях право виступати за збірну Румунії. Р.Турушанко провів розминку із школярам міста, учасниками дитячих змагань, пояснював техніку виконання бігу по дистанції, заснувавши тим самим систематичні тренування для школярів. За активну участь в справі пропаганди здорового

способу життя Міністерство освіти Румунії нагородило Р.Турушанко і В.Шерея медалями “Культури Спорту” [6, с.106].

Результати діяльності українського фізкультурно-спортивного товариства “Довбуш” дозволяють стверджувати про виконання завдань (організаційні, виховні, пропагандистські) які були визначені на етапі започаткування. В організаційній площині товариство об’єднало у свої ряди не тільки гімназійно-студентську та міщансько-робітничу молодь, а й приділило увагу школярам. Окрім футболу, гандболу та хокею на льоду, в товаристві вправляли легку атлетику, велосипедний та ковзанярський спорт. З метою виховання здорових, свідомих, організованих борців за свободу та незалежність українського народу членами була організована систематична робота з освітянськими закладами з метою пропаганди спорту і здорового способу життя, залучання школярів і їх батьків до занять фізичною культурою.

В своїй діяльності спортивне товариство українців постійно боролось із труднощами різного характеру. Ударом стало розпорядження міністерства освіти Румунії (1937), яке забороняло учням всіх середніх шкіл приймати участь в діяльності національних фізкультурно-спортивних товариств, спортивних заходах і святах [6, с.92].

Наступною проблемою став брак фінансування, однією з причин якого стала належність з 1936 р. футбольної команди до Національної девізії “С” (кошти на форму гравців, виїзди на змагання) [6, с.81].

Румунські товариства намагались різними способами перетягти українських спортсменів, насамперед молодь: їм пропонували грошову винагороду, забезпечували роботою. Тих, хто відмовлявся, румунська влада висилала на військову службу, усувала з роботи або примусова переселяла на румунські землі [6, с.33].

В своїй діяльності “Довбуш” натрапляв на перешкоди внутрішнього характеру, з яких найголовніша – це брак розуміння українського громади важливості участі в товаристві, занять спортом, його значення для фізичного виховання української молоді та вирішення завдань пропаганди здорового способу життя.

1. Буковина її сучасне і минуле,
2. Довідник з історії України: посібн. для серед. загальноосв. навч. закл. / За заг. ред. І.Подкови, Р.Шуста. – Київ: “Генеза”, 2001. – 1136 с.
3. Нагачевська, с. 214
4. Політична історія України: посібник / за ред. В.І.Танцюри. – К.: „Академія”, 2001. – 488 с. – (Альма-Матер).
5. Суховерський І. Дещо про спортове товариство “Довбуш” / Ілярій Суховерський. – Бухарест, 1966. – (рукопис).
6. Український спортивний клуб “Довбуш” Чернівці та український спорт на Буковині 1920-1940. Під редакцією Володимира Карповича і Петра Григоровича. – Чікаго, Балтімор, Філадельфія, Торонто, 1984. –171 с.

In the article physical education of children and young people of the Bukovina region certainly by leading direction of activity of Ukrainian sporting society of «Dovbush» and problems are described in his activity.

Key words: *society, members, healthy way of life, propaganda.*

ВИЩА ШКОЛА

УДК 372.8:78

ББК 74.200.541.3

Світлана Барило

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У статті автор висвітлює теоретико-методичні засади діяльності вчителя музики початкових класів, основні складові його професійної майстерності, які сприяють позитивним результатам у музичному вихованні, навчанні та розвитку школярів.

Ключові слова: урок музики, вчитель музики, професійна майстерність, головні функції діяльності вчителя музики.

Сучасні педагоги підкреслюють особливе значення діяльності вчителя музики для вирішення завдань музично-естетичного розвитку учнів початкових класів. В основу практичної діяльності шкільного педагога-музиканта мають бути покладені завдання сучасної музичної педагогіки, а саме: ставлення до музичного мистецтва як джерела й предмета духовного спілкування, збагачення емоційно-естетичного досвіду школярів, розвиток чуттєво-емоційного сприйняття навколишнього світу засобами музики, виховання ціннісного ставлення до музичного мистецтва, формування здатності до різних видів музичної діяльності тощо. Спираючись на сучасні дослідження педагогів, психологів, музикантів, ми прийшли до висновку, що діяльність учителя музики в початковій школі буде найефективнішою, якщо педагог володітиме знаннями зі свого предмета, знатиме найважливіші завдання сучасної музично-педагогічної науки і творчо застосовуватиме їх у практичній діяльності, тобто буде володіти педагогічною й фаховою майстерністю.

Діяльність педагога-музиканта у початковій школі завжди викликала інтерес вітчизняних та зарубіжних учених упродовж багатьох років. У дослідженнях Є. Абдуліна, А. Авдієвського, Б. Асаф'єва, А. Болгарського, Л. Дмитрієвої, Н. Гродзенської, Д. Кабалецького, Д. Огороднікова, Г. Падалки, Е. Печерської, О. Ростовського, О. Рудницької, Д. Хлебнікова та ін. актуалізувалася робота вчителя музики та пошук шляхів її вдосконалення.

Так, Е.Абдулін підкреслював, що за сучасних умов розвитку освіти для шкільного вчителя музики з'явилася реальна можливість стати справжнім творцем навчально-виховного процесу [5]; Е.Печерська наголошувала на педагогіці співробітництва між учителем і учнями [1]; Л.Дмитрієва говорила про те, що професія вчителя музики вимагає постійного вдосконалення особистості педагога, розвитку його музичних інтересів, творчих здібностей [7].

Діяльність учителя музики початкових класів сьогодні є досить важливою й актуальною. Вона постійно потребує відповідного вдосконалення, роботи над собою, творчої віддачі й самореалізації, а також підвищення професійного рівня.

Те, що багато сучасних учених висвітлюють важливі елементи діяльності педагога-музиканта сформованість таких його якостей, як соціальна активність, професійна культура, ставлення до своєї професії, здатність до творчої діяльності й творчого пошуку тощо, натомість, на нашу думку проблема професійної (фахової) компетентності педагога-музиканта ще недостатньо розглянута.

Мета цієї статті – обґрунтувати теоретико-методичні засади діяльності вчителя музики молодших класів на сучасному етапі розвитку шкільної музичної освіти.

Початкова музично-естетична підготовка є підґрунтям безперервної мистецької освіти, що дає можливість учням продовжувати її на різних ступенях навчання. Цілеспрямоване і систематичне музичне виховання здійснюється в школі на уроках музичного мистецтва. Назва навчального предмета вказує на те, що він відрізняється від інших шкільних предметів, що мають назву відповідних наук. Це предмет мистецького циклу, який має свої особливості й своєрідні вимоги до практичного застосування в загальноосвітній школі.

Слід пам'ятати, що урок музики – це урок прилучення дитини до мистецтва, почуттів, на якому зароджується творчість. Цей урок, що поєднує різні види музичної діяльності, надзвичайно сильно впливає на внутрішній світ дітей, пробуджує інтерес до музики, бажання спілкуватися з нею в позакласній діяльності та вдома.

Мета і завдання музичної освіти учнів початкової школи зумовлені соціальними функціями музичного мистецтва, вимогами Державного стандарту початкової загальної освіти.

На думку М.Яскулко: “Метою музичної освіти в початковій школі є формування основ музичної культури учнів як важливої і невід’ємної частини їхньої духовної культури” [4, с.5]. Ця мета конкретизується в основних завданнях, спрямованих на музично-естетичний розвиток школярів і здійснюється через їхню музичну практику, що виявляється через сприйняття музики, її виконання та музично-освітню діяльність. У початковій школі на уроках музики діти повинні одержати не тільки знання з музики, навчитися співати, слухати музичні твори, грати на елементарних музичних інструментах, а й усебічно розвинути свої здібності. Важливо, щоб на уроках музики у початковій школі здійснювалося виховання музичної та слухацької культури учнів, їхніх музичних смаків і потреб, оволодіння знаннями, вміннями і навичками, без яких неможливе сприйняття та виконання музичних творів, відбувався розвиток творчості, самостійності, ініціативності, щоб закінчивши початкову школу, вони зберегли в серцях любов до уроків музики, творчу ініціативу, розвинену уяву, бажання займатися музикою в подальшому. Особливу роль у цьому процесі відіграє вчитель музики, який має бути хорошим музикантом, володіти музичним інструментом, голосом, диригентськими вміннями тощо. Розглянемо докладніше складові професійної майстерності вчителя музики, які, на нашу думку, сприяють позитивним результатам у музичному вихованні, навчанні та розвиткові учнів молодших класів.

1. Уважаємо, що вчитель музики повинен володіти загальною та духовною культурою. Ці поняття втілюють моральну й естетичну культуру. Моральна культура – це гуманізм, що визначає ставлення до людини як найвищої цінності, це система поглядів, яка базується на “визнанні абсолютної гідності людини...” [1, с.459] моральних принципів, доброзичливості, розуміння кожного окремого учня.

Естетична культура є невід’ємною частиною особистості вчителя, що передбачає на нашу думку, насамперед, створення естетичного ставлення до музичного мистецтва, уроків музики, середовища; це культура почуттів, естетичний, художній, музичний смак.

2. Учитель музики зобов'язаний бути професіоналом своєї справи. Професійна компетентність учителя складається з педагогічної і фахової (музичної).

Педагогічна компетентність це – насамперед, глибокі знання з педагогіки як основи професіоналізму, а також з психології, фізіології, етики, естетики та інших наук.

Фахова компетентність це – знання музичної спеціалізації (програми з музичного виховання дітей початкових класів, завдань музичного виховання); наявність необхідних умінь з методики музичного виховання (методики навчання співу, слуханню музики, гри на дитячих музичних інструментах, навчання музичної грамоти, аналіз музичних творів, розвиток музичної творчості, музичних здібностей, побудова уроків музики, позакласних занять з музики, організація музичних свят, розваг тощо).

Фахова компетентність, як зазначає Л.Дмитрієва [8, с.35] об'єднує в собі наступні "сторони діяльності" (функції) вчителя музики: дослідницьку, проєктивну, конструктивну, комунікативну, організаторську. На думку вченої, дослідницька функція вчителя включає аналіз і розбір музичних творів, вивчення досвіду колег, учнів, аналіз власної роботи, наукової й методичної літератури з метою її застосування у своїй роботі.

До проєктивної функції вчителя входить планування уроків, розподіл навчально-виховних завдань, передача знань, формування навичок і умінь, музично-творчий розвиток учнів.

Конструктивна функція вчителя це – побудова уроків та позакласної музично-естетичної роботи.

Організаторська функція передбачає практичне вирішення навчально-виховних завдань.

Крім зазначених функцій діяльності вчителя музики в початкових класах, ми вважаємо за доцільне розглянути ще ряд функцій, які, на нашу думку, складають фахову компетентність, а саме: інформаційну, розвивальну, мобілізаційну, орієнтувальну.

Щоб успішно здійснювати інформаційну функцію вчитель повинен мати глибокі знання зі свого предмета, вміти подати їх учням, володіти культурою мовлення.

Зміст цієї функції у діяльності педагога має свої особливості, тому що музичну інформацію вчитель передає, насамперед, виконуючи музичні твори і розповідаючи про них.

Виконавський розвиток кожного педагога різний і залежить він, насамперед, від прийомів зміни характеру музики вчителем, який, передаючи в музиці думки, емоції, почуття композитора, обов'язково вносить свої почуття. Загальновідомо, що діти сприймають музику, написану композитором, тільки через виконавця. Ставлення школярів до музики складається з багатьох слухацьких вражень, які за час навчання в початковій школі накладаються одне на одне, поступово збагачуючись, поглиблюючись, і стають основою для дальшого заохочення учнів до музичного мистецтва у середніх класах. Тому виконання музичних творів для молодших школярів – основне вміння педагога, яким він має володіти досконало. Воно повинно бути професійним, високохудожнім, емоційним і яскравим. Крім того, вчитель повинен вміти доступно пояснити дітям зміст і характер музичного твору.

Розвивальна функція діяльності вчителя музики полягає в тому, що він має постійно розвивати музичні здібності учнів, учити їх самостійно мислити, засвоювати музичну грамоту, виконувати музичні твори та стимулювати творчі прояви у різних видах музичної діяльності.

У роботі вчителя музики ця функція спрямована на розвиток музичної культури, естетичного й музичного смаків, музикальності, а також збагачення дітей музичними враженнями. Для того щоб ця функція стала дієвою, необхідно створювати на уроках музики проблемні ситуації, застосовувати інтерактивні методи навчання, стимулювати творчу самостійну діяльність школярів, виробляти ініціативність. Після детального пояснення й формулювання чергового завдання, вчитель повинен зосередити свою увагу на тому, як учні його виконують, яким чином виявляються їхня активність, почуття, емоції, чи мобілізується увага, мислення і, особливо, як діти перемагають труднощі під час засвоєння музичного матеріалу.

Учитель зобов'язаний уміти застосувати індивідуально-диференційований підхід до учнів, різні способи педагогічного впливу з урахуванням індивідуальних особливостей та здібностей дітей. Для того, щоб розвивальна сторона діяльності вчителя була успішною, необхідно використовувати поряд із традиційними уроками й нестандартні форми уроків музики, а саме: комбінований урок, урок уведення в тему, урок поглиблення теми, урок узагальнення теми, інтегрований урок, урок-гру, урок-свято, урок-концерт, урок-казку, урок-подорож, урок-вікторину тощо. Важливим компонентом при проведенні нестандартних уроків музики є натхнення, фантазія, творча уява вчителя й учнів; використання ТЗН та засобів музичної творчості, врахування специфіки музичного мистецтва, а також музичного досвіду, знань і здібностей дітей.

Ми вважаємо, що мобілізаційна функція вчителя включає вміння впливати на емоційно-вольову сферу особистості учнів початкових класів найраціональнішим шляхом. Для того, щоб максимально мобілізувати увагу школярів на уроці, вчитель має володіти педагогічною майстерністю, а також такими рисами, як артистизм, винахідливість, здатність до творчості, а ще виразно й яскраво виконувати музичні твори, цікаво й захоплюючи розповідати про них, використовувати різні методи, прийоми, творчі та ігрові завдання.

Орієнтувальна функція потребує формування у школярів ставлення до музики як культурної, духовної цінності. Для цього вчитель музики повинен мати високу культуру, ерудицію, всебічну музичну підготовку, педагогічний такт, бути чуйним, уважним до переживань учнів; виявляти їх музичні задатки, обдарування; формувати у дітей художній та музичний смак.

Безумовно, що всі зазначені функції діяльності вчителя музики взаємопов'язані між собою і спрямовані на виконання завдань музичного виховання у початковій школі. Відсутність будь-якої функції негативно відобразиться на діяльності вчителя музики, а також музичному вихованні, навчанні й розвиткові школярів.

3. Учитель музики повинен знати музично-педагогічні методи і прийоми виховання, навчання молодших школярів, уміти їх творчо застосовувати, що забезпечить високий рівень проведення уроків музики. Серед найбільш важливих і дієвих методів музичної шкільної педагогіки, ще кожен учитель повинен вміло застосувати у своїй практичній діяльності такі: метод стимулювання музичної

діяльності; метод порівняння; метод роздумів про музику (Д.Кабалевський); словесний метод; наочний метод; метод зорової наочності; наочно-слуховий метод; метод забігання вперед і повернення до вивченого (Д.Кабалевський); художньо-практичний метод; метод музичного узагальнення (Е.Абдулін); метод моделювання художньо-творчого процесу (Л.Школяр); метод музичних колекцій (Н.Гродзенська); ігровий метод; метод пластичного інтонування; метод проблемного навчання, інтерактивні методи тощо.

Залежно від теми і мети уроку, віку дітей учитель добирає ті чи інші методи, за допомогою яких розвиває в учнів творчу уяву, емоційну чутливість, музичне мислення, формує музичні навички та вміння, навчає музичної грамоти, залучає до різних видів музичної діяльності, виховує музично-естетичний смак, культуру почуттів, виявляє активність, ініціативність та самостійність.

4. Учитель музики повинен уміти:

- здійснювати музичну освіту молодших школярів відповідно до діючих програм;
- сприяти формуванню в учнів любові та інтересу до музичного мистецтва;
- виявляти музичні здібності, обдарування дітей у різних видах музичної діяльності як на уроках, так і в позакласній діяльності;
- організовувати свята й розваги для дітей молодшого шкільного віку;
- обирати найефективніші форми, методи і прийоми музичного виховання та розвитку учнів;
- організовувати колективну, групову та індивідуальну музичну діяльність школярів;
- активізувати діяльність батьків задля музичного виховання дітей;
- проводити відкриті уроки та позакласні музичні заходи;
- консультувати інших учителів з питань музично-естетичного виховання;
- ефективно застосовувати професійні знання в музично-виховній діяльності.

5. Учитель музики повинен знати:

- теорію і методику музичного виховання дітей молодшого шкільного віку;
- класичний, народний, сучасний музичний репертуар із різних видів музичної діяльності для дітей 1-4 класів;
- індивідуальні психологічні особливості музичного розвитку молодших школярів та структуру їх музикальності;
- основні напрями розвитку музичної культури учнів;
- цілі, принципи, методи, засоби навчально-виховної роботи з музики;
- діючі програми з музичного виховання молодших школярів, навчально методичні матеріали, законодавчі документи.

Отже, в системі музичного виховання молодших школярів особливу роль відіграє вчитель музики, який повинен бути професійним педагогом, високо розвинутою особистістю, володіти культурою спілкування, педагогічним тактом, мати ціннісні орієнтації, спрямовані на культурний, духовний, естетичний, моральний, інтелектуальний розвиток учнів молодших класів, широко використовувати як традиційні, так і нові форми, методи і прийоми роботи, розробляти та втілювати власні підходи до організації музично-педагогічного процесу в початковій школі.

На даний час професійна діяльність вчителя музики стала предметом вивчення багатьох науковців. На нашу думку, подальшого дослідження потребують

особливості навчання і підготовки до педагогічної роботи майбутнього вчителя музики, вимоги до його діяльності, професійної майстерності не лише в загально-освітній школі, але й соціальних закладах освіти, школах, де навчаються діти з вадами слуху та зору. Ці питання ще недостатньо розглянуті в науковій літературі й необхідність подальших розвідок у цьому напрямі є очевидною.

1. Енциклопедія українознавства. – Львів, 1993. – Т.2.
2. Печерська Е.П. Уроки музики в початкових класах: Навч. посібник. – Київ: Либідь, 2001. – 272 с.
3. Ростовський О.Я. Методика викладання музики в основній школі. – Тернопіль: Богдан, 2001. – 266 с.
4. Щириця Т. Духовність і музична культура майбутнього вчителя музики // Мистецтво і освіта. – 2004. – № 4. – С. 6–8.
5. Яскулко М.К. Музика. 1 клас: Тематичне планування та розробка уроків / М.К.Яскулко. – Х.: Вид-во “Ранок”, 2009. – 114 с. (Майстер-клас).
6. Абдуллин Э.Б. Методологический анализ проблем музыкальной педагогики в системе высшего образования. Учебное пособие для преподавателей, аспирантов, слушателей ФПК. – М.: Прометей, 1990. – 188 с.
7. Безбородова Л.А., Алиев Ю.Б. Методика преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях. – М.: Академа, 2002. – 407 с.
8. Дмитриева Л.Г., Черноиваненко Н.М. Методика музыкального воспитания в школе: Учеб. для студ. сред. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр “Академия”, 2000. – 240 с.

The article deals with methodological principles of activities of a primary school music teacher, main components of his or her professional mastery, which contributes to positive results in music education, studying, and development of school students.

Key words: *music lesson, music teacher, professional mastery, main functions of activities of a music teacher.*

УДК 378:376.68

ББК 74.580.0

Анжеліка Заячківська

ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОКРАЇНОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ НАВЧАННЯ У ВИШАХ УКРАЇНИ

У статті окреслено формування лінгвокраїнознавчої компетенції іноземних студентів на початковому етапі навчання. Підґрунтям цього процесу мають стати теоретичні та методичні розробки із впровадження українознавчого підходу в освітню практику підготовки іноземних громадян.

Ключові слова: *лінгвокраїнознавча компетенція, українознавство, соціокультурна адаптація.*

Щорічно на навчання у вищі навчальні заклади України приїжджають іноземці з різних куточків світу. Вони народилися і виростили в суспільствах, що мають свої звичаї, традиції, законодавство, світогляд, віросповідання. З перших хвилин перебування в Україні кожен іноземець об’єктивно вимушений пристосовуватись до нових умов проживання і навчання. На початковому етапі навчання іноземні громадяни відчувають не лише мовні, фізіологічні та психологічні проблеми, а й нестачу інформації про оточуюче середовище. Отож, ознайомлення студентів-іноземців з культурою, традиціями та нормами поведінки в українському суспільстві є важливим фактором їх соціокультурної адаптації, що впливає на успішність подальшого навчання і перебування в Україні. Формування лінгвокраїнознавчої

компетенції постійно перебуває в полі зору викладачів-мовників. Однак, сьогоднішня теорія й методологія лінгвокраїнознавства все ще мало досліджені.

Мета статті – проаналізувати стан дослідженості проблеми формування лінгвокраїнознавчої компетенції іноземних студентів на початковому етапі навчання і окреслити перспективність розробки лінгвокраїнознавчого підходу для мовної, психологічної та соціокультурної адаптації іноземців до нового іншомовного середовища.

Проблеми вивчення культури країни, мова якої вивчається, здавна є предметом зацікавлень дослідників-методистів. Ще в 50-х рр. XX сторіччя всесвітньо відомі вчені в галузі викладання іноземних мов Е.Отто, Ф.Аронштейн, В.Хюбнер, В.Попп звертали увагу на нерозривність мови і культури. Один із засновників лінгвокраїнознавчого підходу Ж.Ласер у статті “Реалії французької культури на рівні французької мови” писав, що вивчати мову не можна у вузьких межах фонетичних, лексичних і граматичних явищ. Вивчення мови неможливе без знання культури її носіїв.

Термін “лінгвокраїнознавство” вперше було вжито у праці “Лінгвістична проблематика країнознавства у викладанні російської мови іноземцям” у 1971 році російськими вченими Є.М.Верещагіним та В.Г.Костомаровим. З їх іменами пов’язують становлення лінгвокраїнознавства як самостійної науки. Її об’єктом стали “фонові знання” – інформація, якою володіють усі члени певної етнічної та мовної спільноти: культура, особливості побуту і менталітету, спосіб життя, звичаї й традиції, мовленнєва культура носіїв мови, що вивчається.

Аксіомою лінгвокраїнознавчого підходу стала теза про те, що для успішного входження в іншомовне середовище у будь-якої людини має бути сформована лінгвокраїнознавча компетенція – “цілісна система уявлень про національно-культурні особливості цього середовища” [1,17].

Структурними компонентами лінгвокраїнознавчої компетенції вважається, насамперед, обсяг знань (когнітивний компонент), а також система дій, що забезпечують їх реалізацію у практичній діяльності (комунікативний компонент). Когнітивний компонент (“фонові” знання) – це знання з географії, економіки, історії, державного устрою країни, особливостей її побуту, традицій та звичаїв. Комунікативний компонент передбачає знання національних особливостей вербальної та невербальної поведінки носіїв мови в різноманітних ситуаціях спілкування, а також уміння їх використовувати в повсякденному житті. Лінгвокраїнознавча компетенція дозволяє досягати повної комунікації і взаєморозуміння представників різних культур і ментальностей, уникати комунікативних конфліктів і “культурного шоку”, швидко долати “культурні бар’єри” і безболісно адаптуватися до іншомовного середовища.

Чимало вчених-дослідників і методистів убачають широкі перспективи лінгвокраїнознавчого підходу як одного з найпродуктивніших підходів в методиці викладання нерідної мови.

Питання лінгвокраїнознавства порушено в працях зарубіжних дослідників і методистів С.Крашен (S.Krashen), Р.Ладо (R.Lado), А.Райхштейн (A.Reichshtein), Х.Улеман (H.Ulehman), Д.Херде (D.Herde) та ін.

Російські вчені О.Акішина, І.Вуйович, М.Зикіна, І.Зимня, Ю.Пассов, Ю.Прохоров, Н.Формановська, І.Успенський розвивали означений напрям стосовно викладання російської мови як іноземної. Їхні дослідження довели, що вивчення нерідної мови з опертям на національно-культурні особливості її носіїв сприяє усвідомленню іноземцями закономірностей розвитку іншої культури, виробленню вмінь орієнтуватися у традиціях, звичаях, духовних цінностях іншого народу, дає можливість спілкуватися і набувати фахових знань мовою, оперуючи її культурними поняттями й реаліями.

Слід зазначити, що впродовж останніх років і серед українських науковців зросло зацікавлення лінгвокраїнознавчою проблематикою (А.Бронська, І.Васильцова, О.Гринчишин, І.Дорожко, О.Палка, Є.Панченко, А.Чистякова). Ученими та методистами досліджуються різні аспекти мовної підготовки іноземців з опертям на культуру, історію, соціально-політичний устрій, реалії, традиції та звичаї України.

Водночас, результати аналізу наукових і методичних джерел з порушеної проблеми засвідчують, що в українській науці відсутні ґрунтовні дослідження теоретичних і методичних засад лінгвокраїнознавчого підходу в педагогічному процесі підготовки іноземних студентів. Скажімо, для поняття «лінгвокраїнознавство» відсутнє єдине тлумачення. У методичній літературі зустрічаються такі поняття, як «країнознавство», «українознавство», «лінгвокраїнознавство», «лінгвокультурологія», «лінгвокультурознавство».

Дотепер невирішеним залишається питання змісту, форм і методології впровадження лінгвокраїнознавчих матеріалів в освітню практику підготовки іноземних студентів. Не визначено критерії відбору, систематизації і мінімізації країнознавчої інформації, відсутня системно спрямована й доцільно організована лінгвокраїнознавча підготовка іноземців на початковому етапі навчання. Не з'ясованими є методичні засади формування лінгвокраїнознавчої компетенції іноземних студентів на різних етапах мовної підготовки. Поза увагою вчених і методистів знаходиться навчальний курс «Українознавство», який мав би подавати іноземцям найважливішу інформацію про життя в незнайомій для них країні, про особливості побуту і комунікативної поведінки українців, їхню культуру, освіту. Згідно навчальної програми цей курс проводиться лише у другому семестрі підготовчого відділення. Крім того, з означеного курсу відсутні підручники, методичні вказівки і спеціальна література на допомогу викладачам і студентам.

У навчальних програмах довузівської підготовки іноземців, рекомендованих Науково-методичною комісією з підготовки іноземних громадян МОНУ (2004р.), на підготовчому відділенні пропонується вивчати курс «Історії України». Він містить інформацію про основні етапи історії українського народу від часів давньогрецьких колоній у Причорномор'ї до сьогодення. Матеріали програми відібрано таким чином, що після прослуховування цього курсу (160 годин) іноземець підготовчого відділення після піврічної мовної підготовки з «нуля» повинен знати: «...дати, назви, причини і наслідки історичних подій в історії України, імена видатних історичних осіб та їх роль в історії України» і вміти «свідомо читати, аналізувати та конспектувати історичний текст, правильно формулювати висловлювання з історії України тощо» [3,73]. На вивчення сучасної України виділено лише 34 години. Основний акцент робиться на ознайомлення іноземців із адміністрати-

вно-політичним устроєм країни. Така програма може бути розрахована на студента із сформованими фоновими знаннями про Україну. Проте, для іноземців такий історичний екскурс стає складним і нецікавим. Зазначимо також, що іноді курс з українознавства на підготовчому відділенні викладається не викладачами-мовниками, а спеціалістами-істориками, які не володіють методикою роботи з іноземними студентами. Як наслідок, це зумовлює згасання зацікавленості іноземців до вивчення цього курсу. Вважаємо доцільним передати викладання такого курсу викладачам-мовникам, оскільки вони можуть поєднати когнітивну і комунікативну складові лінгвокраїнознавчої компетенції у комунікативно-мовленнєвій діяльності на заняттях з мовної підготовки іноземців і під час позаурочної роботи. Втім тут виникає наступна проблема – готовність викладачів-мовників до викладання означеного курсу, який вимагає високого рівня обізнаності з українознавством і володіння методикою та формами країнознавчої роботи. На жаль, сьогодні в Україні відсутня цілеспрямована підготовка викладачів до роботи у цьому напрямі: немає спеціальної літератури з методики викладання курсу “Українознавство для іноземців”, немає спецкурсів і курсів підвищення кваліфікації для викладачів-мовників.

Практика свідчить, що формування лінгвокраїнознавчої компетенції іноземних студентів на підготовчих відділеннях ВИШів України відбувається в межах традиційного курсу мовної підготовки іноземців, а також завдяки позаурочним навчально-виховним заходам.

На заняттях з мовної підготовки викладачі ознайомлюють іноземних студентів із реаліями матеріальної та духовної культури українців, національними особливостями українського побуту та способу життя. Викладачі-мовники на власний розсуд відбирають і адаптують для іноземців країнознавчі тексти і діалоги для читання й аудіювання (“Україна”, “Рід, родина, сім’я”, “Місто, в якому я навчаюсь”, “Національна кухня”, “Українські свята та обряди” тощо). На таких матеріалах вони пояснюють іноземним студентам безеквівалентну та фонову лексику з яскраво вираженою національно-культурною семантикою (наприклад, борщ, галушки, рушник та ін.), а також відпрацьовують в аудиторії репродуктивно-продуктивні види мовленнєвої діяльності в ситуаціях повсякденного спілкування (“В магазині”, “На базарі”, “В транспорті” тощо). Рольові діалоги, що наближають студентів до реальних умов спілкування, ознайомлюють їх з українським мовленнєвим етикетом і культурою спілкування серед українців.

Неабияке значення для формування лінгвокраїнознавчої компетенції студентів відводимо позаурочній навчально-виховній роботі. На першому етапі, коли студенти-іноземці майже не володіють мовою, викладачі проводять навчально-ознайомчі екскурсії містом, водночас знайомлять іноземців із нормами поведінки в бібліотеці, магазині, на базарі, в кафе, на пошті, транспорті тощо). На другому етапі, коли студенти вже достатньо володіють мовою, проводяться навчальні екскурсії у межах області, в інші міста України, організовуються походи до театрів, музеїв, на концерти.

Різноманітні форми позаурочних заходів на підготовчому відділенні для іноземних громадян (студентські вечори, конкурси, олімпіади тощо) також сприяють швидкій соціокультурній адаптації іноземців до нового середовища. Знання норм і цінностей, традицій та звичаїв, властивих культурі українського народу, позити-

вно впливають їхню поведінку, формують особистісні якості, естетичну культуру, культуру усного і писемного мовлення, необхідних для продуктивного спілкування в міжкультурному середовищі.

З метою розширення діапазону країнознавчої інформації нами започатковано проект, який має на меті створення мультимедійної програми-презентації “Ілюстрована Україна для іноземців”. Вона являє собою ілюстративні матеріали з українознавства (фотографії, малюнки, графіки-схеми тощо) і максимально-адаптовані коментарі до них: 2-3 речення, написані українською (російською, англійською) мовою. Студенти-іноземців початкового етапу навчання без особливих труднощів зможуть самотійно перекласти коментар на рідну мову.

Програму-презентацію передбачаємо поділити на два розділи: “Сучасна Україна” та “Історія України”. Кожен з розділів поділяється на десять уроків.

Перший розділ “Сучасна Україна” розраховуємо на студентів-іноземців, які лише прибули на навчання в Україну і майже не володіють українською мовою. Вона вміщує 10 уроків-презентацій: 1) “Україна на мапі світу”: загальні відомості про Україну, символіка держави (герб, прапор і гімн України, атрибути влади тощо); географічне розташування країни, її територія і кордони; грошові одиниці; населення України; 2) “Національна культура українців”: відомості про релігію та побут українців, про сучасну українську сім’ю, про національні страви та одяг; 3) “Рослинний світ України”; 4) “Тваринний світ України”; 5) “Освіта в Україні”: система освіти, провідні університети країни, університети Прикарпаття; 6) “Івано-Франківськ та її область”; 7) “Міста і села України”; 8) “Економіка країни”; 9) “Свята і традиції українців”: святкування Нового року, Різдва Христового, Великодня тощо, народний календар, святкування днів народжень, весіль тощо; 10) Видатні люди сучасної України: політичні діячі, науковці, олімпійські чемпіони, діячі мистецтва і культури.

Другий розділ “Ілюстрована історія України” розраховано на студентів, які вже оволоділи базовим рівнем мовної підготовки. Інформаційні матеріали складаються з наступних розділів: первісна людина, Трипільська культура, скіфи, сармати, слов’яни, Київська Русь, Ярослав Мудрий, монголо-татарська навала, Галицько-Волинське князівство і Данило Галицький, “Темні віки”, козацтво і кріпосне право, Тарас Шевченко, Іван Франко, СРСР, Голодомор і масові репресії, Велика Вітчизняна війна (1941-1945 роки), відбудова, Чорнобиль, Незалежній Україні – 19 років.

Робота над проектом потребує багато часу і зусиль щодо відбору, мінімізації і адаптації великого обсягу країнознавчої інформації з різних джерел. Проте, на нашу думку, зусилля не будуть марними, оскільки вони зможуть яскраво показати і доступно розповісти громадянам інших країн про наші здобутки, українські традиції, сформовані віками, національну культуру, освіту, науку, розумних і талановитих людей, відомих у світі. Крім того, така програма-презентація сприятиме досягненню якісних результатів у формуванні лінгвокраїнознавчої компетенції іноземних студентів уже на початковому етапі перебування і навчання в Україні.

Результати проаналізованого стану формування лінгвокраїнознавчої компетенції іноземних студентів на підготовчому відділенні дають підстави стверджувати, що лінгвокраїнознавчий підхід є одним з найпродуктивніших в методиці

роботи з іноземними студентами на початковому етапі навчання, оскільки він підвищує рівень мовної і мовленнєвої підготовки іноземців, покращує здатність до адаптивно-інформаційного орієнтування у новому соціокультурному середовищі. Іноземні студенти швидше набувають соціального досвіду спілкування нерідною мовою, намагаються брати активну участь в різноманітних ситуаціях спілкуванні, являють готовність до комунікативної діяльності в навчанні і успішно налагоджують комунікативну взаємодію з представниками української культури, швидше входять у світ міжкультурних взаємин, краще оволодівають навчально-пізнавальними матеріалами. З психологічної точки зору, лінгвокраїнознавча компетенція сприяє пом'якшенню адаптаційного періоду іноземців в перші місяці перебування в Україні.

Оскільки формування лінгвокраїнознавчої компетенції розглядаємо важливим фактором мовної, психологічної та соціокультурної адаптації іноземних громадян, які навчаються в Україні, вона має стати тим підґрунтям, на якому слід будувати навчально-виховний процес підготовчого відділення для іноземних студентів загалом.

1. Береза В. Комунікативна компетенція як основа формування національно свідомої особистості / Рідна школа. – Листопад-грудень, 2007. – С. 35–37.

2. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. Изд. 2-е, перераб. и доп. – М., 1976.

3. Програма дисципліни “Історія України” для студентів-іноземців підготовчих факультетів вищих навчальних закладів України // Навчальні програми (довузівська підготовка іноземних громадян). – К., 2005. – С. 72–77.

4. Селіверстова Л. Проблеми укладання навчальних програм з української мови як іноземної / Теорія і практика викладання української мови як іноземної: Зб. наук. праць. – Львів, 2008. – Вип. 3. – С. 21–26.

The article examines the forming of linguistic and countries studies of foreign students on the preparatory course. Theoretical and methodical researches of Ukrainian's studies must be base in educational process of foreign citizens.

Key words: *linguistic and countries studies, Ukrainian's studies, social and cultural adaptation.*

УДК 37.046.16

ББК 74.584

Любомира Ілійчук

ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ УКРАЇНИ

У статті розкривається питання організації самостійної роботи студентів вищих навчальних закладів України, визначаються її форми та види, а також фактори та умови, які забезпечують ефективність організації самостійної роботи майбутніх фахівців.

Ключові слова: *самостійна робота студентів, вищі навчальні заклади, самостійність, модернізація вищої освіти, висококваліфіковані фахівці, якість освіти.*

Соціально-економічні й політичні зміни в сучасному суспільстві, зміцнення державності України, входження в освітній простір Європи передбачають модернізацію освітньої діяльності в контексті європейських вимог. Сьогодні держава дедалі наполегливіше працює над практичним приєднанням до Болонського процесу, визначальними завданнями якого є якість підготовки фахівців, зміцнення довіри між суб'єктами освіти, відповідність європейському ринку праці, мобільність, сумісність кваліфікації на вузівському та післявузівському етапах підготов-

ки, посилення конкурентоспроможності Європейської системи освіти. Вхідження України у світове співтовариство неможливе без структурної реформи національної системи освіти, спрямованої на забезпечення мобільності, працевлаштування та конкурентоспроможності фахівців з вищої освіти [1, с.279].

На сучасному етапі розвитку та модернізації вищої освіти України основною її метою стає підготовка фахівців, здатних забезпечити перехід від індустріального до інформаційно-технологічного суспільства через новаторство у навчанні, вихованні та науково-методичній роботі. У зв'язку з європейською орієнтацією України загалом та входженням України до Європейського освітнього і наукового поля зокрема наголос все більше робиться на якості освіти, універсальності підготовки випускника та його адаптованості до ринку праці, на особистісній орієнтованості навчального процесу, його інформатизації, визначальній важливості освіти у забезпеченні сталого людського розвитку [1, с.241].

Виходячи із основної мети вищої школи, основними завданнями залишаються: забезпечення держави кваліфікованими, ініціативними кадрами, які матимуть ґрунтовну і практичну підготовку, зможуть самостійно приймати рішення, пов'язані з майбутньою професійною діяльністю; формування у молодих фахівців прагнення до неперервної самоосвіти, здатності постійно оновлювати здобуті у вищому навчальному закладі знання, вміння швидко адаптуватися до змін та корегувати професійну діяльність [2, с.127]. Виконання цих завдань вимагає пошуку шляхів удосконалення навчально-виховного процесу вищої школи, розроблення нових методів та форм взаємодії викладача і студента.

У період реформування освітянської галузі особливої актуальності набуває формування у студентів вищих навчальних закладів здібностей, пов'язаних із самостійним пошуком нових знань та формування умінь навчатися впродовж життя. Особливо актуальною стає проблема організації самостійної роботи студентів, під час якої вдосконалюється творча діяльність особистості для отримання й закріплення здобутих наукових знань, опановуються нові навички пізнання, формується науковий світогляд та особистісні переконання щодо використання отриманих знань і навичок у практичній діяльності.

Учені й педагоги-практики завжди приділяли увагу дослідженню різних аспектів, пов'язаних із самостійною роботою. Значущість самостійної роботи у здійсненні процесу навчання знайшла своє відображення як у класичній педагогічній спадщині (Ф.-А.Дістервег, Я.А.Коменський, Й.Г.Песталоцці, К.Д.Ушинський), так і у вітчизняній науковій думці (О.А.Дубасенюк, В.А.Козаков, О.Я.Савченко та ін.). Проблема організації самостійної роботи студентів досліджувалася багатьма провідними вченими, зокрема Г.Н.Аловою, Ю.К.Бабанським, В.В.Давидовим, М.А.Даниловою, Б.П.Йосиповим, Г.В.Кудрявцевою, Н.В.Кузьміною, А.М.Матюшкіним, М.М.Скаткіним, Н.Ф.Тализіною, Г.І.Щукіною, психологічні аспекти її висвітлено в працях Б.Г.Ананьева, Л.С.Виготського, І.Я.Гальперіна, І.А.Менчинської, С.Л.Рубінштейна, методологічні підходи до самостійної роботи розкриті у наукових дослідженнях А.М.Алексюка, С.І.Архангельського, В.А.Козакова, П.І.Підкасистого, Г.І.Щукіної та ін.

Сьогодні світові та національні стандарти вищої освіти в основу навчання ставлять самостійну, творчу роботу того, хто навчається. Тому сучасні вимоги до

навчального середовища вищого навчального закладу орієнтовані на розвиток у студентів умінь самостійної роботи, оскільки саме вона є обов'язковою умовою успішного навчання. У зв'язку з чим організація навчального процесу в сучасному вищому навчальному закладі повинна базуватися на принципах достатності наукового, пізнавального, інформаційного і методичного забезпечення, що здатне закласти основу для самостійного творчого опанування й осмислення знань та прояву творчої і дослідницької ініціативи [1, с.243].

Зазначимо, що самостійна робота студента – це специфічний вид навчальної діяльності, головною метою якого є формування самостійності суб'єкта навчання, оскільки формування його умінь, знань і навичок здійснюється опосередковано через зміст та методи усіх видів навчальних занять. Мета самостійної роботи студента – розвиток такої риси особистості, як самостійність, тобто здатність організувати та реалізовувати свою діяльність без стороннього керівництва та допомоги. Зазначимо, що самостійність як провідна, стрижнева особистісна якість людини, яка визначає світосприймання, спрямованість інтересів, ставлення до праці, інших людей, до самої себе, характеризується двома факторами: сукупністю знань, умінь і навичок, якими володіє особистість; ставленням особистості до процесу діяльності, її результатів і умов здійснення, а також зв'язками з іншими людьми, які складаються в процесі діяльності. Пізнавальна самостійність студента формується не внаслідок дії якогось одного ефективного засобу, а є закономірним результатом досконалої системи навчання й виховання особистості під час аудиторних занять, спрямованої на всебічний розвиток самостійності думки і самостійності як риси характеру особистості. Тому самостійність слід розуміти як узагальнену характеристику активності студента, що виявляється в його незалежності (вмінні без прямого керівництва і допомоги ззовні, власними силами досягати поставленої мети), творчій ініціативі (схильності реалізувати своє починання, виявляючи винахідливість, оригінальність) і критичності (здатності аналізувати ситуацію або наслідок діяльності, давати їм оцінку). Кінцевим результатом вияву самостійності у навчально-виховному процесі слугує ступінь осмислення студентом значущості уміння, вміння вчитися, формування індивідуального стилю розумової діяльності [3, с.46].

Згідно положення “Про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах” (затверджено наказом МОНУ від 2.06.1993 р., № 161) самостійна робота студента є основним засобом оволодіння навчальним матеріалом у час, вільний від обов'язкових навчальних занять. Навчальний час, відведений для самостійної роботи студента, регламентується робочим навчальним планом і повинен становити не менше 1/3 або 2/3 загального обсягу навчального часу студента, відведеного для вивчення конкретної дисципліни. Співвідношення обсягів аудиторних занять і самостійної роботи студентів визначається з урахуванням специфіки та змісту конкретної навчальної дисципліни, її місця, значення і дидактичної мети в реалізації освітньо-професійної програми, а також питомої ваги у навчальному процесі практичних, семінарських і лабораторних занять [4, с.57].

Слід зазначити, що самостійна робота студента є наслідком правильно організованої навчальної діяльності на занятті, що мотивує його до самостійного здійснення цієї діяльності за межами навчальної аудиторії. Тому поняття самостійна робота студента в сучасній дидактиці обов'язково співвідноситься з організуючою

роллю викладача. Цей складний і багатогранний процес вимагає творчого пошуку, різних форм педагогічного впливу, розробки різноманітних методичних матеріалів, використання сучасних технічних засобів навчання, розробки активізуючих алгоритмів самостійної роботи. Поряд з цим організація самостійної роботи студентів вищих навчальних закладів висуває високі вимоги до професійних якостей викладача, зокрема актуалізуються ціннісні установки, що спрямовані на активне використання інноваційних технологій у сфері освіти; систематизацію знань і підвищення професійної культури; удосконалення форм самоконтролю та безперервне професійне зростання; підвищення рольової активності в умовах збільшення технологічної оснащеності педагогічного процесу у вищих навчальних закладах [5, с.12].

Сьогодні методологією процесу навчання та, відповідно, оцінювання знань студента визначено його переорієнтацію з суто лекційно-інформативної на індивідуально-диференційовану, особистісно-орієнтовану форму [1, с.244]. В навчальних планах спеціальностей все чіткіше реалізується тенденція до скорочення аудиторних годин та збільшення кількості годин, які відводяться на самостійну роботу студента (50-60% навчального часу). Традиційно вважається, що студент у цей час повинен самостійно опрацьовувати конспекти лекцій, літературу до тем, запланованих на практичні і семінарські заняття, самостійно складати конспекти з тем, запропонованих для самостійного вивчення, готувати реферати тощо [1, с.243]. Разом з тим творча, наближена до наукового осмислення та узагальнення робота можлива лише як результат організації самостійного навчання з обов'язковою присутністю 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, тому для оптимізації самостійної роботи студентів потрібні нові її форми.

Традиційно використовуються такі форми організації та проведення самостійної роботи студентів вищих навчальних закладів: семестрові завдання для самостійної та індивідуальної роботи; консультації, індивідуальні заняття, колоквіуми, графічно-розрахункові та контрольні роботи тощо. Водночас із урахуванням змісту, цілей і завдань, що вирішуються в процесі виконання різних форм самостійної роботи, доцільно планувати наступні її види: самостійна робота, що забезпечує підготовку до поточних аудиторних занять; пошуково-аналітична робота; наукова робота; різні види практики [5, с.10].

Загалом самостійна робота студента як запланована навчальна та наукова робота виконується студентом за завданням викладача під його методичним і науковим керівництвом відповідно до робочої програми навчальної дисципліни. Вона передбачає різні види індивідуальної та колективної навчальної діяльності студентів, яка здійснюється ними під час аудиторних і позааудиторних занять і включає: опрацювання теоретичних основ прослуханого лекційного курсу; підготовку до аудиторних занять та виконання відповідних завдань з означеної теми; виконання самостійних завдань на семінарах та практичних заняттях, під час лабораторних і теоретичних практикумів; роботу над окремими темами навчальних дисциплін, що передбачені для самостійного вивчення робочою програмою; вирішення й письмове оформлення задач, схем, діаграм, інших робіт графічного ха-

рактеру; виконання індивідуальних навчально-дослідних завдань; написання курсової, дипломної, магістерської роботи; виконання індивідуальних завдань за заданою проблематикою тощо.

Для результативності самостійної роботи студентів у різних системах навчання необхідні умови, дотримання яких забезпечує її ефективність, серед них: наявність відповідної навчально-методичної бази; чітка організація, діагностика та самоаналіз виконаної колективної, групової та індивідуальної навчально-професійної діяльності студентів; урахування психологічних особливостей кожного студента; розуміння викладачем вагомості даного виду навчальної роботи для формування сучасного спеціаліста з високим рівнем соціальних компетенцій; оволодіння викладачем прийомами організації самостійної роботи студентів, яка вимагає від нього високої педагогічної майстерності і особливих особистих якостей; рівень загальної підготовки студентів, володіння ними прийомами самостійної роботи; усвідомлення студентами цілей самостійної роботи, її значущості для навчальної, а потім і практичної діяльності; самодисципліна студента, вміння працювати з літературою та іншими засобами навчання [5, с.12].

Слід зазначити, що самостійна робота студентів як основний засіб засвоєння студентом навчального матеріалу в час, вільний від обов'язкових навчальних занять, без участі викладача забезпечується всіма навчально-методичними засобами, необхідними для вивчення конкретної навчальної дисципліни чи окремої теми: підручниками, навчальними та методичними посібниками, конспектами лекцій, навчально-лабораторним обладнанням, інтерактивними навчально-методичними комплексами дисциплін, методичними рекомендаціями для самостійної роботи, навчальною і методичною літературою, навчальними посібниками й предметними програмами, тематичними словниками, енциклопедіями, відповідною науковою літературою, періодичними виданнями, а також засобами самоконтролю (тестові завдання, пакет контрольних завдань для перевірки знань студентів та ін.) тощо [1, с.321].

Вищезазначене дає підстави стверджувати, що ефективність самостійної роботи студентів, яка ґрунтується на усвідомленій індивідуально-груповій та колективній пізнавальній активності з метою системного засвоєння особистісно та професійно значущих знань, умінь і навичок, способів та методів розв'язування навчально-професійних задач значною мірою залежить від таких факторів: мотивації самостійної роботи; розробленої структури самостійної роботи та системи контролю за нею; наявності засобів об'єктивної діагностики знань студентів; методичного забезпечення самостійної роботи.

Таким чином, вища школа сьогодні поступово переходить від передачі інформації до керівництва навчально-пізнавальною діяльністю, формування у студентів навичок самостійної творчої роботи, сприяє формуванню та розвитку у майбутніх спеціалістів спеціальних і загальнонавчальних умінь, які складають основу майбутньої професійної діяльності, створює передумови для досягнення ними евристичного або творчого рівня пізнавальної активності, вміння вчитися і самовдосконалюватися протягом усього життя. Тому самостійна робота студентів на сучасному етапі удосконалення вищої освіти України повинна стати основною важливою частиною процесу підготовки висококваліфікованих фахівців.

1. Вища освіта України і Болонський процес: Навчальний посібник / За ред. В.Г.Кременя. – Тернопіль: Навчальна книга-Богдан, 2004. – 384 с.
2. Журавський В.С., Згуровський М.З. Болонський процес: головні принципи входження в Європейський простір вищої освіти. – К: ІВЦ “Політехніка”, 2003. – 200 с.
3. Козаков В.А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение. – К., 1990. – 123 с.
4. Організація самостійної роботи студентів в умовах інтенсифікації навчання: Навчальний посібник / А.М.Алексюк, А.А.Аюрзанайн, П.П.Підкасистий, В.А.Козаков. – К.: ІСДО, 1993. – 213 с.
5. Самостійна робота студентів з педагогічних дисциплін: Навчально-методичний посібник / За ред. Руснака І.С. – Чернівці: Букрек, 2008. – 80 с.

The question of organization of independent work of students of higher educational establishments of Ukraine opens up in the article, its forms and kinds, and also factors and terms which provide efficiency of organization of independent work of future specialists, are designated.

Key words: independent work of students, higher educational establishments, independence, modernization of higher education, highly skilled specialists, quality of education.

УДК 371.134

ББК 74.580

Надія Лазарович

ЕТНОГРАФІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦЯ ГАЛУЗІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ ДІТЬМИ

У статті розглядається стан готовності педагогів дошкільних навчальних закладів до роботи з обдарованими дітьми. Обґрунтовано доцільність застосування етнографічних засобів в навчально-виховному процесі. Подаються основи спецкурсу “Робота з обдарованими дітьми” для студентів IV курсу спеціальності “Дошкільне виховання”.

Ключові слова: обдарованість, вихователі, студенти, дошкільна освіта, спецкурс, етнографічні особливості.

Дослідженню феномену обдарованості та умов його розвитку в ранньому онтогенезі в останні десятиліття приділяється все більше уваги. Це пояснюється, передусім, зацікавленістю держави у повноцінній реалізації зростаючою особистістю свого інтелектуального потенціалу, творчих здібностей, ціннісного ставлення до довкілля та самої себе. Державна освітня політика України, в цій царині, знайшла своє відображення у “Програмі роботи з обдарованою молоддю на 2001-2005 роки”.

Водночас недостатнє дослідження проблеми зумовило неспроможність задовільнити потреби суспільства у своєчасному розвитку обдарованості дітей, починаючи з дошкільного віку. Як наслідок, яскраво виражена талановитість дітей не отримує своєчасного розвитку, оскільки вони виховуються за змістом програм дошкільних навчальних закладів та в умовах сім’ї, що розраховані на загальний, а не винятковий потенціал дитини.

Численні публікації в психолого-педагогічній виданнях останнього десятиліття свідчать про зростання інтересу до проблеми навчання обдарованих дітей. Це, перш за все роботи О.Дяченко, І.Щенко, Н.Лейтес, О.Матюшкін, В.Моляко, С.Науменко, Є.Торшилова та ін., які доводять, що виявлення та розвиток здібностей людини у тій чи іншій сферах (інтелектуальній, соціальній, художньо-естетичній, комунікативній, спортивних досягнень і т.п.) слід розпочинати саме у період дошкільля [6].

Базовим компонентом дошкільної освіти в Україні вперше в теорії і практиці дошкільного виховання визначено ступінь життєвої компетентності дитини-дошкільника як комплекс особистісних якостей і властивостей, розвинених потреб і здібностей, рівень знань, умінь і навичок, необхідних для успішної життєдіяльності в суспільстві [4]. Зазначимо, що найближче оточення, у якому відбувається процес становлення особистості, відображає головні тенденції розвитку суспільства, до життя в якому ми готуємо дитину з раннього дитинства. Зокрема, реалізація можливостей дошкільництва у формуванні стійкої позитивної “Я-концепції” відбувається переважно в системі спілкування “Педагог-Дитина” [4]. Рівень цієї реалізації залежить від обох осіб. У зв’язку з цим, нагальною є необхідність розробки у нашій державі відповідної навчальної літератури та методичних розробок для підготовки висококваліфікованих фахівців, спроможних, виявити і розвинути здібності дитини.

Одним із ефективних засобів виховання, яке сприяє всебічному розвитку особистості є діяльність, що ґрунтується на вивченні, засвоєнні і трансляції української традиційної народної культури як суспільно-історичного явища, в якому відбився світогляд, морально-етичні і естетичні цінності українського народу. З глибокої давнини і дотепер вони слугують його національному самовизначенню, суспільній консолідації, гуманізації міжособистісних стосунків людей [3]. Впровадження етнографічних засобів виховання (фольклор, традиції, побут та ін.) у навчально-педагогічний процес пояснюється потребою актуалізувати історико-етнічну спадщину етносу, формувати бережливе і шанобливе ставлення до культурної скарбниці народу, емоційно-моральну сферу, розвивати духовні потреби, ціннісні орієнтації особистості.

Ідею народності у вихованні і навчанні підростаючого покоління вважали головною К.Ушинський, В.Сухомлинський, С.Рачинський та інші. Основним джерелом виховання, стверджує К.Ушинський, є народність, оскільки немає жодної людини, яка б не плекала любові до Батьківщини, і саме ця любов дає вихованню надійний ключ до серця людини, могутню опору для боротьби з її негативними природними, особистими, сімейними та родовими нахилами. Отож “виховання, коли воно не хоче бути безсильним, повинно бути народним” [9]. Він вважав, що загальної системи народного виховання для всіх народів не існує не тільки на практиці, але і в теорії.

О.Сухомлинський також у багатьох своїх творах радив учителям, батькам користуватися народною педагогікою, яка століттями діяла в родинах. В основу проектування виховної системи організацій освіти з етнокультурним компонентом покладені ідеї народної педагогіки. Основна причина яких, полягає в трактуванні сутності виховання як “зростання”, саморозвитку людини в результаті її взаємодій з природою і культурним середовищем, як упорядковуючого початку, який гармонізує все в людині, народі, країні, в цілому світі [8].

Метою цієї статті є спроба виявити наявний стан готовності педагогів дошкільних навчальних закладів до роботи з обдарованими дітьми, а також запропонувати шляхи підвищення підготовки студентів та магістрантів до відповідної діяльності. На базі кафедри теорії та методики дошкільної освіти Прикарпатського національного університету було проведено дослідження щодо визначення рівня

готовності педагогів-практиків до роботи з обдарованими дітьми старшого дошкільного віку. На основі спеціально розробленого опитувальника здійснювалося вивчення рівня знань і вмінь педагогів у сфері обдарованості та рівень підготовки вихователів до роботи з обдарованими дітьми. У дослідженні взяли участь 118 педагогів дошкільних начальних закладів м. Івано-Франківська, Львівської та Тернопільської областей. Результати дослідження показали, що обдарована дитина – це явище рідкісне і практично кожний вихователь може організувати систематичну та цілеспрямовану роботу з нею – вважають 64% педагогів, 75% – за необхідність створення спеціалізованих навчальних закладів для талановитих дітей. Отже, було зроблено висновок, що більшість педагогів не готові до роботи з обдарованими. Як результат неспроможності педагогів виявити і розвинути в дитині певні обдарування і допомогти реалізувати їх у практичній діяльності.

Значна частина фахівців у галузі освіти стверджує, що для розвитку задатків і здібностей дітей немає потреби у відкритті спеціальних закладів [6]. Щоправда, єдиної думки поки що не існує. Ми вважаємо, що організація навчання у типових навчальних закладах має сприяти тому, щоб талановита дитина могла найповніше розвинути свій талант за місцем її проживання, без відриву від родини. Саме тому постає проблема спроможності майбутнього педагога до роботи з такими дітьми.

Необхідну підготовку у площині феномену обдарованості вихователі мусять отримувати на всіх рівнях професійної освіти дошкільної галузі: педагогічне училище чи коледж, вищий навчальний заклад, післядипломна освіта. Деякі шляхи удосконалення професійності містяться у начальних курсах психолого-педагогічних дисциплін (дошкільна педагогіка, дитяча психологія та ін.). Чимало можливостей містять організація науково-дослідної роботи, педагогічних практик студентів та самоосвіта. Проаналізувавши означену проблему з вихователями-практиками, у перелік навчальних дисциплін для студентів IV курсу спеціальності “Дошкільне виховання” був запроваджений спецкурс “Особливості роботи з обдарованими дітьми”. Теоретична частина спецкурсу складалась з таких головних тем: обдарованість як соціально-психологічна проблема; психофізіологічні основи та структура обдарованості; класифікація типів обдарованості; становлення особистості обдарованої дитини.

Основне завдання спецкурсу полягало в тому що вихователь дошкільного навчального закладу має здійснювати професійну діяльність з обдарованою дитиною і забезпечувати подальший розвиток її здібностей та нахилів, спілкуючись з нею у колі однолітків. Виходячи з цього були виділені особливі уміння, які допоможуть уникнути можливих суперечностей між стилем, змістом і методами спілкування, придатними для всіх дітей групи та їх неординарністю стосовно обдарованої дитини. Серед них:

- уміння розпізнати ознаки та прояви обдарованості у процесі спілкування з дитиною, спостережень за нею та за наслідками її інтелектуальної продуктивної діяльності (навчальної та творчої: зображувальної, акторської, комунікативної та ін.);
- уміння за допомогою спостереження, анкетування, бесід, ознайомлення з сімейними архівами та ін. вивчати сім'ю, її можливості у психолого-педагогічній підтримці обдарованої дитини;

- уміння користуватись сучасними діагностичними методами, вивчати результати тестування, визначати тип обдарованості;
- уміння моделювати індивідуальні програми подальшого розвитку для дітей, які виявляють ознаки певного типу обдарованості.

Суттєвою допомогою стає знайомство студентів з концептуальними моделями навчання обдарованих дітей і набуття уміння обирати ті з них, які оптимально наближені до власних педагогічних позицій фахівця. Отож, практична частина спецкурсу складалась з самостійної діяльності студентів: підбір діагностичних методик, організація обстеження; розробка індивідуальних програм, стилю, змісту та форм спілкування, створення розвивального середовища; підбір методів вивчення, організація обстеження сім'ї; визначення типу обдарованості; аналіз навчальних програм залежно від ефективності втілення.

На думку педагогів (Ю.Гільбух, В.Моляко, О.Проскура та ін.) виховати обдаровану дитину означає передусім навчити її світлого життєбачення, позитивного сприймання навколишнього світу і власної особистості, навчальної праці. Отож, важливим на нашу думку, чи не найголовнішим фактором універсального та поліфункціонального впливу на різні сфери особистості є етнографічна культурна спадщина. Впровадження засобів народної педагогіки в навчально-виховний процес дошкільного закладу уможливорює широкий спектр їхнього застосування в різних видах діяльності дітей, в яких у доступній формі формуються знання та уявлення, розвиваються їхні здібності. Відтворення і трансляція культури, духовності починається з поглибленого вивчення її стародавніх традиційних і кращих сучасних надбань. Виходячи з цього, у роботі з студентами акцентувалася увага на опанування багатством і різноманітністю української культури, народних традицій, знання усної і пісенної народної творчості, міжпоколінних традицій, які сприятимуть у набутті професійно-педагогічних навичок, ведуть до усвідомлення своєрідності народу, виховують почуття поваги до інших народів, сприяють поєднанню у світогляді студентів загальнолюдських цінностей, естетичних ідеалів, розвивають культурознавчу, народознавчу, методичну, педагогічну компетенції майбутнього педагога-дошкільника.

На підтвердження пропонуємо авторську апробовану навчально-виховну програму для обдарованих дітей 5-6 років "Природа – джерело обдарованості" [5], зміст якої придатний для реалізації на заняттях з екологічної освіти в педагогічному процесі дошкільного навчального закладу, на інтегрованих заняттях в обсязі різних життєвих просторів: у груповому приміщенні, на ділянці дошкільного закладу; у зелених зонах міста і за його межами (в парку, лісі тощо). Система розвивального середовища в програмі побудовано на кореляції форм, методів і прийомів навчання, спрямованих на послідовне розгортання навчального матеріалу і стимулювання розвитку інтелектуальних і творчих.

Програма складається з психологічної довідки про обдарованих дітей; орієнтовного змісту навчання і виховання представленого в чотирьох блоках, поділених за логікою змісту з виокремленням навчального і виховного компонентів з дотриманням закономірностей фізичного, психічного й особистісного розвитку дітей; показників інтелектуального й творчого розвитку дітей старшого дошкільного віку; методичних технологій освітньої діяльності [5].

Отже, головний обов'язок вихователя-дошкільника, на нашу думку, відроджувати, поглиблювати, кріпити, ростити народний характер, тим самим творити таке поле добра і любові, щоб кожна дитина могла довірливо ставилася до педагога. Лише за таких умов виникає справжня зацікавленість навчанням, відбувається реалізація природних нахилів і здібностей дітей.

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. – К.: Ред. ж-лу “Дошкільне виховання”, 1999. – 59 с.
2. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
3. Богуш А.М., Лисенко Н.В. Українське народознавство в дошкільному закладі. К., 2002. – 406 с.
4. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні: Наук.-метод. посіб. / Наук. ред. О.Л.Кононко. – К.: Ред. журн. “Дошкільне виховання”, 2003. – 243 с.
5. Лазарович Н. Природа – джерело обдарованості. – Програма розвитку інтелектуальних і творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку. – Івано-Франківськ, 2006. – 31 с.
6. Лазарович Н. Обдарованість у дошкільному віці: Навчально-методичний посібник. – Берегово, 2009. – 220 с.
7. Стельмахович М.Г. Народна педагогіка. – К., 1985.
8. Сухомлинська О. Дитина і сім'я: реконструкція поглядів В.О.Сухомлинського. – Рідна школа, листопад, 2002 р.
9. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори: У 2-х т. – К.:Рад. школа, 1983. – Т. 2.

In the article was considered the status of preschool education teachers to work with gifted children. Grounded expediency of ethnographic tools in the educational process. Served basis of special course “Working with gifted children” for the students of the fourth course of speciality “preschool education”.

Key words: *endowments, educators, students, preschool, special course, ethnographic features.*

УДК 61+614.253.4

ББК 51

Ярослав Остафійчук

СТАН ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕДИЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ЗДОРОВ'Я ЗБЕРІГАЮЧИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

У процесі дослідження виявлено, що майбутні працівники медичної галузі не орієнтовані належним чином на застосування у своїй професійній діяльності здоров'язберігаючих технологій. В основу валеологічної підготовки студентів-медиків необхідно покласти три складові: когнітивний, емоційний та мотиваційно-поведінковий компоненти. При цьому слід враховувати всі можливі стримуючі фактори, які стоять на заваді впровадження здоров'язберігаючих технологій.

Ключові слова: *здоров'я зберігаючі технології, майбутні медичні працівники*

Актуальність. Триває процес розбудови України як незалежної демократичної держави, яка сьогодні на всіх рівнях державної влади (законодавчої і виконавчої) декларує про своє прагнення в перспективі увійти до числа високорозвинутих членів європейської і світової спільноти. Проте необхідно усвідомлювати, що реалізація цих намірів залежить від інтелектуально-фізичного потенціалу населення, від співвідношення практично здорових і тих, хто за віком і станом здоров'я потребує турботи з боку держави [6].

На сучасному етапі система освіти в Україні взагалі, а медичної освіти зокрема, розглядається як основа національного і духовного відродження суспільства. Основні її зусилля спрямовані на виховання покоління людей, здатних оберігати й примножувати цінності національної культури та громадського суспільства.

Однак дослідження, які проведені в останні роки, свідчать про значне погіршення стану здоров'я населення України. Спостерігається незадовільна медико-демографічна ситуація, яка обумовлена низькою народжуваністю і високою смертністю населення від хвороб системи кровообігу, дихання, злоякісних новоутворень, а також значним поширенням недуг опорно-рухового апарату й імуннодефіцитних станів. Головним ворогом здоров'я, безперечно, є нераціональне харчування, тютюнопаління, яке спричиняє різноманітні захворювання – онкологічні, серцево-судинні, шлунково-кишкові, надмірне вживання алкоголю. Так, із тютюнопалінням пов'язують 30% усіх випадків онкологічних захворювань, з яких 90% рак легенів. Щороку в закладах охорони здоров'я України на обліку перебуває до 900 тис. осіб з розладами психіки та поведінки внаслідок вживання алкоголю. За даними Міністерства внутрішніх справ України, понад 71% осіб, що перебувають на обліку з приводу немедичного вживання наркотиків, – це підлітки та молоді люди віком 18-29 років.

Зупинити ці негативні тенденції, на жаль, не в змозі сучасна медицина, яка спрямована переважно на лікування хвороби, але далеко не на превентивні заходи. Акцент робиться на будівництво нових клінік, придбання нового обладнання й медикаментів, і зовсім мало уваги приділяється розвитку інфраструктури, яка б забезпечила зміну екологічних умов, способу життя людей (харчування, рухової активності, побутових умов, відмову від надмірного вживання алкоголю й паління тощо). Медицина й особливо фармація перетворилися в доволі прибутковий бізнес, який побудований на людських недугах і стражданнях. Яскравим прикладом цього є події, пов'язані з останньою епідемією грипу в Україні. Це, в свою чергу, є результатом функціонування сучасної медичної освіти, яка передбачає формування когнітивного чинника майбутніх медичних працівників виключно в аспекті лікування недуг, а не їх профілактики. Жодна медсестра і лікар не знають які поради дати здоровій людині, як зберегти здоров'я здорових, розвинути функціональні резерви організму, високу його резистентність до впливу патогенних чинників, у тому числі вірусів та мікроорганізмів.

Проблема збереження здоров'я людини займає сьогодні особливе місце поруч з такими фундаментальними науками як біологія, фізика, хімія. За своєю практичною значимістю, вона вважається однією із найскладніших проблем сучасної цивілізації і, на думку ряду вчених [1; 2] носить виражений комплексний характер.

Вирішення цих проблем деякою мірою, сьогодні можливе за умови забезпечення практичної і передовсім теоретичної медицини висококваліфікованими фахівцями, які досконало володіють здоров'я зберігаючими технологіями. Тому особливо важливого значення набуває підготовка майбутніх медичних працівників, діяльність яких спрямована на збереження і зміцнення здоров'я кожної людини, сім'ї та популяції в цілому, продовження періоду активного довголіття і тривалості життя населення, а також на підвищення медико-санітарної допомоги в цілому. Можна стверджувати, що результат ефективності та якості використання медичного персоналу залежить не лише від рівня їх теоретичної і практичної професійної підготовки, а й від низки суто людських позитивних моральних якостей, які є основою медичної деонтології, що підпорядкована цілям охорони здоров'я та якісного життя людини.

Сучасний напрямок на розширення й оновлення змісту освіти створює принципово нові можливості для обрання таких засобів і технологій професійної підготовки майбутніх лікарів, які б сприяли професійному становленню молодої людини, її гармонійному розвитку, формуванню належних громадянських і духовних пріоритетів. Виховати лікаря, гідного вічного служіння добру та милосердю, притаманному цьому фаху, здатного цілком відповідати високим професійним орієнтирам ХХІ століття, – складне і відповідальне завдання.

У цьому контексті винятково важливого значення набуває валеологічна спрямованість у професійній підготовці студентів медичних навчальних закладів. Валеологічна освіта, а також формування валеологічного мислення, повинні стати домінуючими складовими професійної підготовки студентів-медиків, що дозволить їм в майбутньому застосовувати ефективні здоров'язберігаючі технології у професійній діяльності і бути прикладом з точки зору здорового способу життя у сучасному урбанізованому суспільному середовищі.

Метою нашого дослідження було вивчення стану готовності майбутніх фахівців у галузі медицини до застосування здоров'язберігаючих технологій у професійній діяльності.

Методи та організація дослідження. Для реалізації мети і завдань роботи нами було проведено анкетне опитування студентів-медиків Івано-Франківського, Коломийського та Чортківського державних медичних коледжів (376 дівчат, 54 юнаків) віком від 17 до 22 років. Використовувались анкети відкритого типу, які склалися із 56 питань, сформованих у 3 групи, кожна з яких характеризує валеологічні знання студентів, уміння та їх поведінку. Це, в свою чергу, дало можливість визначити ймовірні чинники, які формують ставлення студентів до власного здоров'я.

Результати дослідження. Характеристика відповідей на питання, що стосуються валеологічної освіти, свідчить про те, що в медичних коледжах проводиться певна робота щодо формування валеологічних знань та умінь. У процесі вивчення загальноосвітніх, медико-біологічних та професійно-орієнтованих дисциплін студенти-медики отримують певну інформацію про валеологію як науку, проте мало усвідомлюють значення валеологічної діяльності у збереженні, відтворенні і передачі здоров'я наступні покоління. Аналіз групи питань, які стосуються валеологічної поведінки, свідчить про те, що між знаннями, які отримують студенти в процесі навчання щодо здорового способу життя і їх валеологічною поведінкою є суттєва невідповідність. Значна частина студентів вживає алкоголь, палить, робить спроби вживати наркотичні засоби [5].

У контексті вивчення проблеми ставлення до індивідуального здоров'я ми виходили з визначення самого поняття “ставлення до здоров'я”. Аналіз результатів опитування засвідчує, що ставлення до здоров'я є сукупністю індивідуальних вибіркового зв'язків з різними явищами навколишньої дійсності, які сприяють або, навпаки, загрожують здоров'ю особистості, а також відповідну оцінку індивідом свого фізичного і психічного стану [3]. Ставлення до здоров'я – один з елементів самозабезпечення, який включає три основних компоненти: когнітивний, емоційний та мотиваційно-поведінковий.

Когнітивний компонент характеризує знання студентів про своє здоров'я та знання основних факторів, які впливають як негативно, так і позитивно на індивідуальне здоров'я.

Мотиваційно-поведінковий компонент визначає місце здоров'я в особистісній ієрархії цінностей людини, особливості мотивації в царині здорового способу життя і поведінки в умовах недуги. Треба відзначити, що ставлення до здоров'я – одна із головних проблем валеології, але поки що практично не досліджена. Розв'язання її по суті зводиться до одного: як домогтися того, щоб здоров'я стало потребою людини протягом усього життя, як допомогти людям сформувати адекватне ставлення до власного здоров'я. Спробуємо окреслити критерії адекватності / неадекватності ставлення індивідуума до здоров'я. На когнітивному – це оптимальний рівень як особистісної, так і ситуативної тривожності щодо власного стану здоров'я, вміння створити культ фізичного, психічного і соціального благополуччя.

На мотиваційно-поведінковому рівні це висока значимість здоров'я в індивідуальній ієрархії цінностей, відповідність дій і вчинків людини вимогам культури здоров'я. І зрештою, це відповідність самооцінки індивіда фізичному, психічному і соціальному стану свого здоров'я.

Узагальнюючи результати попередніх досліджень [4], необхідно відзначити парадоксальний характер ставлень до здоров'я, тобто невідповідність між потребою людини в доброму здоров'ї, з одного боку, і її зусиллями спрямованими на збереження і зміцнення свого фізичного і психологічного благополуччя. На нашу думку, першопричиною невідповідності є те, що формування адекватного ставлення до здоров'я стримується рядом причин:

- по-перше, це дія механізмів психологічного захисту, мета яких – оправдання своєї згубної поведінки ;
- по-друге, установка на пасивне ставлення до здоров'я;
- по-третє, вплив досвіду попереднього життя ;
- по-четверте, ефект реактивності (проявляється при суворій забороні “згубних звичок”);
- по-п'яте, особливості соціального мікро- і макроклімату, та відсутність усталених традицій;
- по-шосте, дія ефекту затриманого зворотнього зв'язку (заняття фізичними вправами, загартовування приносять позитивний результат не зразу, а через певний час у результаті комулятивного ефекту);
- по-сьоме, відсутність належної державної політики в галузі здоров'я;
- по-восьме, акцент у життєдіяльності на день сьогоднішній (майбутній компонент нехтується).

Формування ставлення до здоров'я – це складний, суперечливий і динамічний процес, у якому нам вдалось виділити дві групи факторів: внутрішні (демографічні, індивідуально-психологічні, індивідуальні особливості людини, стан здоров'я) і зовнішні (якість довкілля, в тому числі особливості соціального мікро- і макросередовища, а також професійного оточення, в якому знаходиться людина). Особливо важливим чинником, який впливає на ставлення до здоров'я, є професійна діяльність. Негативний вплив на здоров'я передовсім мають такі особливості професійної діяльності, як дефіцит часу, психологічні напруження, відповідальність, а також ненормований робочий день. Встановлено, що більшість керівників мають нормативне уявлення про здоровий спосіб життя, проте не завжди усвідомлюють, що ефективність професійної діяльності підлеглих визнача-

ється не тільки продуктивністю і якістю їх праці, але і ціною свого здоров'я — капіталу, який витрачено для досягнення результату.

Висновки:

1. У процесі вивчення загальноосвітніх, медико-біологічних та професійно-орієнтованих дисциплін студенти-медики мало усвідомлюють значення валеологічної діяльності у збереженні власного здоров'я, його відтворенні та передачі наступному поколінню.

2. Між знаннями, які отримують студенти в процесі навчання щодо здорового способу життя, і їх валеологічною поведінкою є суттєва невідповідність. Значна кількість студентів вживає алкоголь, палить, робить спроби вживати наркотичні засоби.

3. Проведений аналіз та результати дослідження свідчать про те, що основними структурними компонентами, які визначають рівень ставлення індивіда до власного здоров'я, є когнітивні, емоційні та мотиваційно-поведінкові компоненти.

1. Апанасенко Г.Л., Попова Л.А. Медицинская валеология. – К.: Здоров'я, 1989. – 243 с.

2. Войтенко В.П. Здоровье здоровых: Введение в санологию. – К.: Здоровье, 1991. – 248 с.

3. Журавлева И.В., Шилова Л.С. и др. Отношение человека к здоровью и продолжительность жизни. – М.: 1989. – 264 с.

4. Остафійчук Я.Ф. Теоретико-методичні аспекти формування валеологічного світогляду у студентів-медиків. // Український медичний альманах. — 2006. Том 9, № 5. – С. 214–217.

5. Остафійчук Я.Ф. Валеологічний стиль навчання як чинник професійної підготовки майбутніх студентів-медиків // Молода спортивна наука України : Зб. наук, праць в галузі фізичної культури та спорту. Анотації, зміст та допоміжні індекси. – Вип. 11: у 5 -и т. – Львів: НВФ “Українські технології”, 2007. – С. 281.

6. Платонов В.М. Бережи здоров'я змолоду // Дзеркало тижня. – 2006. – № 47 (626). – С. 15.

The research work revealed that the future medical workers are not directed toward the use of healthpreserving technologies in their professional activities. Three main components must be used in medical student's valeologic training. They are: cognitive, emotional, motivational and behavial ones. But all possible restrictive factors which impede the introduction of healthpreserving technologies must be taken into consideration.

Key words: healthpreserving technologies, future medical workers.

УДК 811.111=03:81'255.4:81'253+371.134

ББК 74.580.22

Зінаїда Підручна

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

В статті проаналізовано стан проблеми професійної комунікативної компетентності майбутніх перекладачів у психолого-педагогічній теорії та практиці. Виведено сфери їхньої професійної комунікативної компетентності за характеристиками індивідуальності у процесі фахової підготовки.

Ключові слова: професійна фахова підготовка, професійна комунікативна компетентність, сфери професійної комунікативної компетентності.

Багатогранний характер перекладацької діяльності робить завдання підготовки кваліфікованих фахівців достатньо складним процесом і вимагає від них спеціальних знань, умінь і навичок – педагогічних, методичних, дидактичних, психологічних. Майбутні перекладачі повинні постійно прагнути до збагачення загальнокультурними знаннями з галузі країнознавства, історії і літератури, попов-

нювати свій професійний досвід знаннями, необхідними для перекладу в спеціальних галузях – економіці, юриспруденції, політиці, освіті, медицині й ін., мати високу загальну і світоглядну культуру, широку ерудицію, такт, бути комунікабельними. Особливості професійної діяльності перекладачів зумовлюють переглянути усталені підходи до їхньої підготовки, важливим аспектом якої є формування професійної комунікативної компетентності, що значною мірою визначає успіх їхньої професійної діяльності.

Дослідженням даних питань займалися багато науковців, серед них: І.Алексєєва [1], Н.Кузьміна [3], Ю.Кулюткін [4], В.Сластьонін [7], Ж.Таланова [10], І.Халеєва [11], А.Хуторський [12] та ін. Теоретичний аналіз психолого-педагогічних досліджень у галузі професійної підготовки майбутніх перекладачів засвідчує різні підходи науковців щодо тлумачення категорії “професійна комунікативна компетентність”. Дослідники розглядають її і як характеристику особистості [4], і як сукупність комунікативних, конструктивних, організаторських умінь особистості [7]. Компетентність розглядають також як поінформованість, обізнаність, авторитетність [8, с.145]. Найбільшого поширення в науковій літературі набуло визначення компетентності як “сукупності знань і вмінь, необхідних для ефективної професійної діяльності: вміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію” [6, с.149]. Як бачимо, науковці виокремлюють не вузьке знання предмету, а оволодіння педагогічним досвідом на основі філософії, психології, анатомії й ін., тобто на глибокому всесторонньому знанні теорії. Уміння не тільки зацікавити студентів інформацією, але і вміння вести діалог, обмінюватися думками із слухачами стає показником професійної компетентності педагога.

Незважаючи на значні теоретичні доробки з цього питання, ще є багато недосліджених проблем, які потребують постійної уваги з боку методистів. Зокрема, необхідно уточнити окремі питання формування професійної комунікативної компетентності майбутніх перекладачів як важливої складової фахової підготовки, що забезпечила б надійний та достатній рівень готовності майбутніх перекладачів до професійної діяльності. Саме тому піднята нами тема є актуальною і потребує свого розв’язання в нових історичних умовах.

Мета статті – проаналізувати специфіку професійної діяльності майбутніх перекладачів та визначити теоретичні основи формування його професійної комунікативної компетентності. Вивести сфери професійної комунікативної компетентності майбутніх перекладачів за характеристиками індивідуальності у процесі фахової підготовки.

Термін “професійна компетентність” фахівця – одне з найбільш уживаних нових понять, що з’явилося в педагогічній науці в останнє десятиріччя. Деякі науковці розрізняють два види професійної компетентності: спеціальну (особистісно-професійна діяльність, здатність проектувати свій професійний розвиток) і соціальну (спільна професійна діяльність, соціальна відповідальність за результати своєї професійної праці) [5, с.48]. Професійна компетентність студентів є основним якісним показником освітнього процесу у ВНЗ, а її досягнення відбувається шляхом оволодіння ними необхідними компетенціями [2, с.19]. До педагогічних якостей особистості відносять готовність передавати знання, уміння встановлю-

вати контакт із студентами, прагнення до оволодіння педагогічними і психологічними знаннями.

Семантично категорія “професійна компетентність” належить до понять “компетенція” і “компетентний”. Поняття “компетентний” за своєю етимологічною основою походить від латинського “competens” (competentis) – належний, відповідний: 1) досвідчений у певній галузі, якомусь питанні; 2) повноважний, повноправний у розв’язанні якоїсь справи [8, с.345]. “Компетенцію” дослідники розглядають як: 1) область відповідальності та визначених повноважень; 2) область діяльності, яка має значення для ефективної роботи, закладу загалом, де індивід має виявити певні знання, уміння, поведінкові навички, здібності й професійно важливі якості [9, с.108].

Саме поняття “компетенція”, входячи в ряд таких понять як вміння, компетентність, здібність, майстерність змістовно до цих пір точно не визначено. Проте дослідники [13] погоджуються з тим, що поняття “компетенція” за значенням ближче до “знаю, як”, ніж до “знаю, що”.

А.Хуторський визначає загальнопредметні, предметні, а також ключові компетенції, які в свою чергу поділяються на ціннісно-сміслову, загальнокультурну, навчально-пізнавальну, інформаційну, комунікативну, соціально-трудова та компетенцію особистісного самовдосконалення [12].

У працях Н. Кузьміної проблема суб’єктивних властивостей особи фахівця, що визначає ефективність (продуктивність) його професійної діяльності, стала предметом спеціального теоретичного й експериментального вивчення. Вона розглядає компетентність педагога за фахом і визначає її як сукупність умінь педагога – суб’єкта педагогічного впливу особливим чином структурувати наукове і практичне знання з метою найкращого вирішення педагогічних завдань [3, с.90]. Як стверджує науковець, структура суб’єктивних чинників професійної комунікативної компетентності об’єднує: тип спрямованості, рівень здібностей, компетентність (спеціальну і професійну, методичну, соціально-психологічну, диференціально-психологічну, ауто- психологічну). Дослідницею виокремлено три основні компоненти цієї структури: особистісний, індивідуальний та професійні знання і уміння, тобто професійна компетентність, що визначається за рівнем саморозвитку.

Як свідчить огляд сучасних зарубіжних досліджень [13; 14], у провідних зарубіжних країнах (США, Англія, Німеччина, Франція) відбувається зміщення акценту до вимог сучасного працівника, виходячи з формальних чинників його кваліфікації і соціальної цінності особистісних якостей. В американській соціальній науці [14] розроблена модель “компетентного працівника”, що нині є дуже популярною. У ній зроблено спробу виділити комплекс індивідуально-психологічних якостей фахівця, в який входять дисциплінованість, самостійність, комунікативність, прагнення до саморозвитку.

Різні підходи науковців щодо розуміння феномену професійної комунікативної компетентності засвідчують, що багато з них недостатньо орієнтовані на гуманітарну парадигму освіти, коли педагогічна мета не задається “ззовні”, будучи продиктованою соціальним замовленням, а зароджується всередині педагогічної системи на перетині суб’єктивних реальностей в результаті узгодження з усіма учасниками навчально-виховного процесу. Ця недостатня орієнтованість виявля-

ється в критеріях оцінки сформованості професійної комунікативної компетентності особистості, які відображають зовнішні ознаки компетентності, проте не виявляють динаміки індивідуально-особистісних властивостей, тобто суб'єктивно індивідуального аспекту оцінки.

Професійно компетентна людина здатна раціонально використовувати всю сукупність цивілізованого досвіду в справі виховання і навчання, а значить, вона достатньою мірою володіє способами і формами педагогічної діяльності. Важливе значення має також необхідність креативного буття в професії: бажання й уміння створювати нову педагогічну реальність на рівні цілей, змісту, технологій, а також здібність до рефлексії, особливого способу мислення, історико-педагогічний досвід. Усі названі складники професійної комунікативної компетентності тісно переплітаються, утворюючи складну структуру, що формує “ідеальну модель” фахівця, визначаючи його особистісно-діяльнісну характеристику, оскільки компетентність виявляється і може бути оцінена тільки в ході діяльності і лише в межах конкретної професії.

Професія перекладача вимагає широких знань. Його професійний світогляд – це система узагальнених поглядів на світ професії, яка динамічно розвивається, її роль і місце в соціумі, що визначають ставлення до галузі міжкультурної, іншомовної і міжособистісної комунікації та до самого себе як суб'єкта професійної перекладацької діяльності [10, с. 14]. Успішна реалізація цільових аспектів навчання предмета перекладу повною мірою залежить від професійної підготовки майбутнього перекладача, його професійних якостей і вмінь. Він повинен володіти професійною комунікативною компетентністю, тобто здатністю ефективно здійснювати свою діяльність. У процесі перекладу відбувається не тільки діалог мов, але і культур, які визначають специфіку організації мислення різних мовних колективів. Перекладач здійснює підготовку фахівців не тільки в міжмовній галузі, але і в плані інтерлінгвокультурної комунікації.

Враховуючи різні підходи науковців щодо тлумачення професійної компетентності перекладача, можна зробити висновок, що професійна комунікативна компетентність – це індивідуальні властивості суб'єкта професійної перекладацької діяльності, які необхідні і достатні для її реалізації на нормативно заданому рівні та які значущо і позитивно корелюють з її основними результативними параметрами – якістю, точністю, продуктивністю, надійністю. Це майстерність перекладача, яка складається із сукупності професійних знань та умінь і здатності застосовувати їх у своїй практичній діяльності.

На підставі аналізу теоретичних джерел про переклад і підготовку перекладачів [1; 10; 11; 12], досвіду експертів нами виведено сфери професійної комунікативної компетентності майбутніх перекладачів за характеристиками індивідуальності (рис. 1.1).

Когнітивна сфера перекладача охоплює: інтелектуальний розвиток перекладача; вербальний інтелект; аналітичне, логічне і творче мислення; узагальнення; розвинені розумові операції виділення, порівняння, аналізу, синтезу, класифікації, систематизації, абстрагування, конкретизації й ін.; вербальну інтуїцію; прогнозування значення вірогідності; прогнозування в оцінці ситуації і виборі способу дії та осмисленні повідомлення; багатоканальність переробки інформації; здатність до

згортання у внутрішній мові і розгортання в зовнішній мові смислового змісту висловлювання; швидкість мовленнєворозумових реакцій; значний обсяг семантичної, вербальної і оперативної пам'яті; хорошу довготривалу і короткочасну пам'ять; розвинену логічну пам'ять; здібність до концентрації, перемикання уваги і розподілу уваги на декілька виконуваних завдань; спостережливість; вміння легко відмовлятися від звичного ходу думки, шукати нові варіанти вирішення проблем.

До мотиваційної сфери перекладача належить мотивація навчальної і професійної діяльності; міжкультурне спілкування.

Емоційна сфера перекладача виражена стійкістю до стресу; емоційною стійкістю; стійкістю до інтенсивних розумових навантажень; готовністю до дій в екстремальних умовах; емпатією; почуттям гумору, підвищеним почуттям відповідальності.

До вольової сфери перекладача входить: усвідомлене прагнення до накопичення знань, вдосконалення вмінь і навичок; посидючість; терпіння; організованість; висока виконавська дисципліна; ініціатива; акуратність; передбачливість і ретельність.

Сфера саморегуляції перекладача включає в себе високорозвинуту здатність самоконтролю і самоврядування; здібність до релаксації; адаптаційну мобільність; культуру поведінки; етикет ділового спілкування.

До діяльній сфери перекладача відноситься широкий світогляд; культурологічна, лінгвокраїнознавча ерудиція; мобілізація когнітивного запасу знань (лінгвістичних, екстралінгвістичних, індивідуального досвіду); здатність визначити контекстуальне значення повідомлення; здатність входити в "образ" представника іншої мовної культури; здатність конструювати значення повідомлення, співвідносячи контекстуальне значення з ситуацією і фоновими знаннями; здатність приймати суб'єктивні мовні рішення і брати за них відповідальність; усвідомлення активного "діалогічного" характеру висловлювання (його звернення до адресата); операції синонімічними і антонімічними засобами, стійким сполученням слів рідною та іноземною мовами; текстова культура, вербальна лабільність; швидкість пошуку і прийняття перекладацьких рішень; ораторські здібності (див. рис. 1.1).

Екзистенціальна сфера перекладача виявляється в усвідомленні своєї миротворчої ролі в міжнародному житті; позитивній Я-концепції; усвідомленні Я-позиції у взаємодії з учасниками спілкування; етнічній толерантності; самоцінності. В нашому дослідженні ми фактично зрівноважили діяльнісний і особистісний підходи до проблеми розробки компетентності перекладача і застосували особистісно-діяльнісний алгоритм виявлення його професійної комунікативної компетентності. Ця реалізація дає можливість відповісти на питання, які компетенції слід відносити до професійної комунікативної компетентності перекладача, тобто що саме належить формувати. Розподіливши його професійні компетентності за характеристиками особистості та індивідуальності, науковці розділили їх на дві категорії. Перша – основні професійні компетенції перекладача, які характеризуються найбільшою безпосередньою кореляцією з параметрами діяльності (наприклад, здатність швидко осмислити інформацію, запам'ятати її, перекодувати на іншу мову і тут же забути з метою осмислення нової інформації).

Друга категорія – базові професійні компетенції. Вони мають найбільше число внутрішньосистемних зв'язків порівняно з іншими якостями, тобто характеризуються найбільшою структурною вагою і, отже, займають центральне місце у всій системі професійної комунікативної компетентності перекладача.

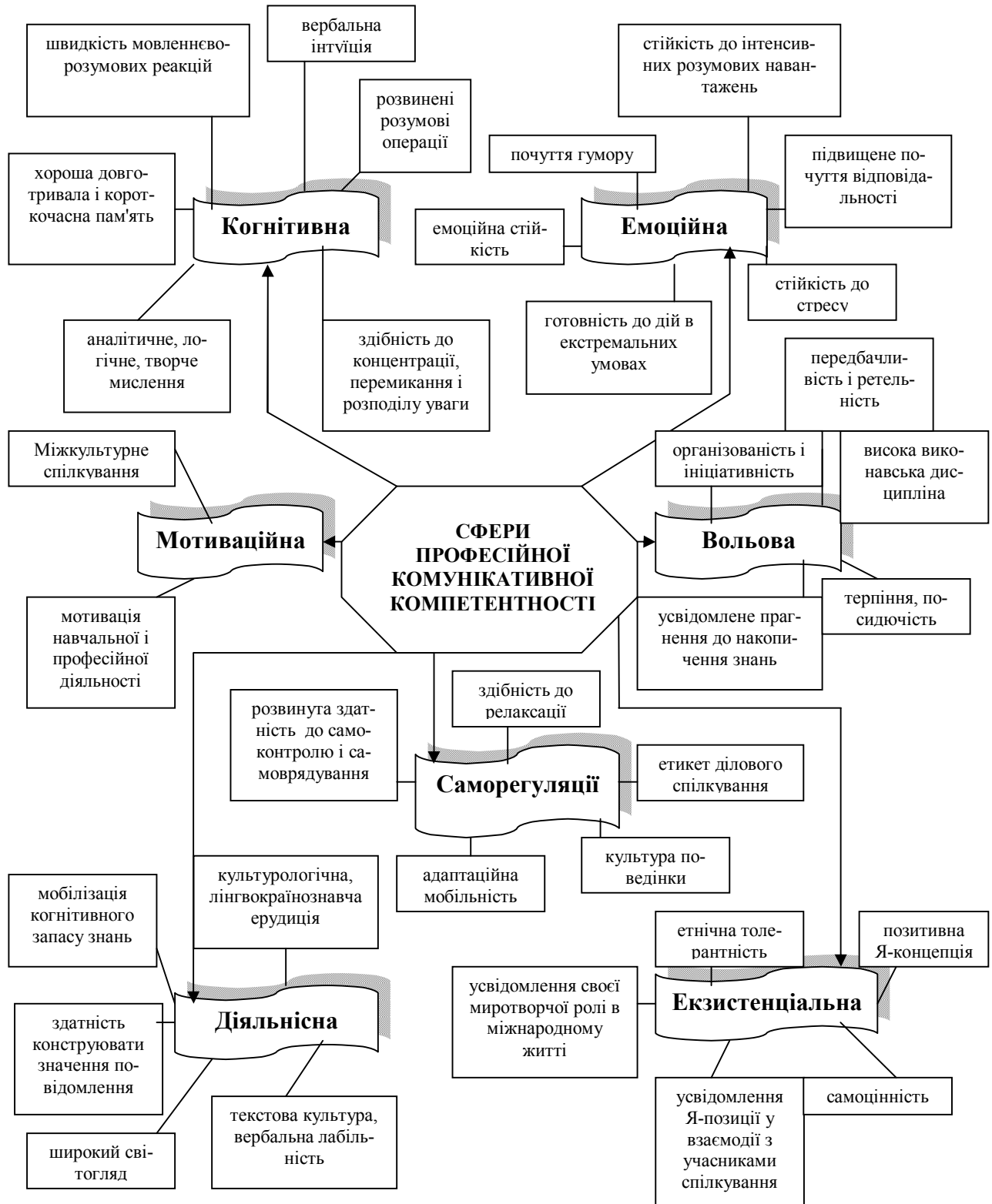


Рис. 1.1. Сфери професійної комунікативної компетентності майбутнього перекладача

Базові компетенції можуть не корелювати відчутно з параметрами діяльності, проте вони важливі для її реалізації (наприклад, вербальний інтелект). Базові та основні професійні компетенції перекладача можуть збігатися, а можуть розрізнятися, знаходитися в неоднозначних відношеннях у період їх формування у студентів.

Висновки. Таким чином, результати аналізу різних підходів до розуміння сутності професійної комунікативної компетентності майбутніх перекладачів дають змогу констатувати, що в науці відсутня єдина позиція в оцінці цього феномена. Ураховуючи теоретичні напрацювання науковців, визначено професійну комунікативну компетентність майбутніх перекладачів як професійно-особистісну характеристику, яка виявляється в характері суб'єктивності студента в навчальній діяльності, забезпечує його готовність і здатність виконувати професійні функції відповідно до поставлених стандартів і вимог; бажання і уміння створювати нову реальність на рівні цілей, змісту, технологій, а також розуміння і цілісне бачення майбутнім перекладачем змісту освіти і конкретної ситуації в ньому як гуманітарного феномена. Професійна комунікативна компетентність перекладача є не механічною сумою якостей, а їх закономірно організованою системою, яка виступає симптомокомплексом суб'єктивних властивостей, специфічних тільки для професійної перекладацької діяльності. Цей симптомокомплекс формується у студента в ході освоєння ним професійної діяльності.

1. Алексеева И.С. Профессиональный тренинг переводчика / Алексеева И.С. – Санкт-Петербург: Изд-во “Союз”, 2001. – С. 25–35.

2. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы/Е.П.Ильин. – СПб.: Питер. – 2000. – 512 с.

3. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В.Кузьмина. – М., 1990. – 162 с.

4. Куллоткин Ю.Н. Творческое мышление в профессиональной деятельности учителя / Ю.Н.Куллоткин // Вопросы психологии.–1986. – № 2. – С. 25–34.

5. Маркова А. К. Психология профессионализма / Маркова А.К. – М.: Знание, 1996. – 308 с.

6. Професійна освіта: словник: [навч. посібник для студ. вищ. навч. закл.] / [уклад. С.У.Гончаренко та ін.]; наук. ред. Н.Г.Ничкало. – К.: Вища шк., 2000. – С. 149.

7. Сластенин В.А. Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя / В.А.Сластенин, А.И. Мищенко //Сов. педагогика. – 1991. – № 10. – С. 79–84.

8. Словник іншомовних слів / [за ред. О.С.Мельничука]. – К., 1977. – 775 с.

9. Соціальна педагогіка: мала енциклопедія / [за заг. ред. проф. І.Д.Звереві]. – К. – 2008. – 336 с.

10. Таланова Ж.П. Педагогічні умови формування професійного світогляду майбутнього перекладача: автореф. дис. на здобуття наук.ступеня канд. пед. наук: спец. 13. 00. 04 “Теорія і методика професійної освіти” / Ж.П.Таланова. – Кіровоград. – 2007. – 20 с.

11. Халеева И.И. Подготовка переводчика как “вторичной языковой личности” (аудитивный аспект) / И.И.Халеева // Тетради переводчика: (научно-технический сборник; вып. № 24). – М., 1999. – С. 64, 66, 67, 69–70.

12. Хуторской А. Ключевые компетенции и образовательные стандарты / А. Хуторской: (Доклад на отделении философии образования и теории педагогики РАО 23 апреля 2002): Центр “Эйдос”. – Режим доступа до журналу: WWW/eidos.ru/news/complet/htm.

13. Nutmacher Walo. Key competencies for Europe // Report of the Symposium Berne, Switzerland 27-30 March. 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC) a Secondary Education for Europe. Strasbourg. 1997.

14. Sherman Th., Armistead L. P. The Quest for Excellence in University Teaching // Journal of Higher Education, Vol. 48, № 1, Ohio State University Press, 1987. – p. 66–83.

The state of the future interpreters' professional communicative competence problem in the psychologo-pedagogical theory and practice is analysed in this article. It is determined the spheres of their professional communicative competence by means of individuality characterizations in the professional training process.

Ключові слова: *professional preparing, professional communicative competence, the spheres of professional communicative competence.*

УДК 373.31:392.3:=(477)

ББК 74.04 (4Укр.)р7

Галина Русин

ПІДВИЩЕННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ З ВИХОВАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ НА РОДИННИХ ТРАДИЦІЯХ УКРАЇНСЬКОГО ЕТНОСУ

Стаття присвячена проблемі підвищення компетентності вчителів в організації виховної роботи на засадах лемківських родинних традицій. Автором розроблено практичний семінар, який ґрунтується на вивченні етнокультурної спадщини та впровадження її у навчально-виховний процес початкової школи, що в своїй основі має за мету сформувати духовно та морально багату особистість.

Ключові слова: компетентність вчителя, традиції, родинні свята, лемківські родинні традиції.

Постановка проблеми. У психолого-педагогічній літературі під компетентністю розуміють “особистісні можливості посадової особи, її кваліфікацію (знання й досвід), які дозволяють їй брати участь у розробці певного кола рішень або вирішувати самій питання завдяки наявності відповідних умінь і навичок” [1]. Звідси педагогічна компетентність учителя трактується як “єдність його теоретичної і практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності” [1].

Міжнародна комісія Ради Європи у своїх документах розглядає поняття компетентності як спроможність особистості сприймати та відповідати на індивідуальні й соціальні потреби; комплекс ставлень, цінностей, знань і навичок [2].

В останніх публікаціях ЮНЕСКО компетентність визначається як поєднання знань, умінь, цінностей і ставлень, застосовуваних у повсякденному житті. Згідно з означенням Міжнародного департаменту стандартів для навчання, досягнення та освіти, поняття компетентність трактується як спроможність кваліфіковано провадити діяльність, виконувати завдання або роботу і містить набір знань, навичок і ставлень, що дають змогу ефективно діяти у певній діяльності [3, р.1].

Мета даної статті розкрити шляхи підвищення компетентності вчителів щодо організації виховної роботи на засадах лемківських родинних традицій.

На думку українських учених, компетентність є “об’єктивною категорією, яка фіксує суспільно визнаний комплекс певного рівня знань, умінь, навичок, ставлень тощо, які можна застосовувати у широкій сфері діяльності людини” [4, с.67].

Аналіз наукових джерел засвідчує, що найбільш поширеним є підхід, за яким структура педагогічної компетентності розкривається через педагогічні вміння, що ґрунтуються на теоретичних знаннях і спрямовані на розв’язання педагогічних завдань. У своїх дослідженнях фахівці найчастіше користуються класифікацією вмінь, запропонованою В.Сластьоніним, який об’єднує їх у чотири основні групи, а саме:

– вміння переводити зміст об’єктивної педагогічної дійсності, об’єктивного процесу виховання в конкретні педагогічні задачі, тобто вивчення (діагностика) особистості й колективу для визначення рівня їх готовності до оволодіння новими знаннями та проектування їхнього розвитку на основі діагностики, виокремлення пріоритетних освітніх, виховних і розвивальних завдань;

– вміння вибудовувати та реалізовувати логічно завершену педагогічну систему (від планування освітньо-виховних завдань, відбору змісту освітнього процесу до вибору форм, методів і засобів його організації);

– вміння виділяти та встановлювати взаємозв'язки між різними компонентами й факторами виховання, приводити їх у дію; створювати необхідні матеріальні, матеріально-психологічні, організаційні, валеологічні та інші умови, забезпечувати зв'язок школи із середовищем; активізувати особистість школяра, розвивати його діяльність таким чином, щоб переводити з об'єкта у суб'єкт виховання; організовувати спільну діяльність тощо;

– вміння враховувати та оцінювати результати педагогічної діяльності, тобто здійснювати самоаналіз і аналіз освітнього процесу і результати своєї діяльності, а також визначати наступний комплекс пріоритетних педагогічних засад [5, с.43-50].

Грунтуючись на цих визначеннях, розглядаємо компетентність учителя як здатність здійснювати виховну діяльність із молодшими школярами, що передбачає впровадження в цей процес лемківських родинних традицій, вміння ефективно розв'язувати пов'язані з цим проблеми. Такий підхід передбачає засвоєння не окремих непов'язаних один з одним елементів знань і вмінь, а для кожного виділеного напрямку існує певна їх сукупність, що має особистісно-діяльнісний характер.

Окреслені вище вміння детермінують високий рівень педагогічної компетентності вчителя, повною мірою стосуються і компетентності у плані виховання молодших школярів на лемківських родинних традиціях. З метою їх формування, а також створення теоретичного підґрунтя для практичної роботи, нами було розроблено й апробовано програму семінару для вчителів початкових класів “Організація виховної роботи на засадах лемківських родинних традицій”, яка включає три взаємопов'язані блоки: пізнавальний, загальнопедагогічний і практичний.

Пізнавальний блок включає теоретичну інформацію про лемків і Лемківщину, їхню історію; передбачає висвітлення основних етапів історичного розвитку та їх характерних особливостей. Сюди також входять відомості про лемківські родинні традиції, їх спрямування та виховні можливості.

Розглядаються такі теми:

1. Генеза лемківського етносу.
2. Лемківська говірка.
3. Просвіта на Лемківщині.
4. Трагічні сторінки Лемківської історії. Операція “Вісла”.
5. Лемківське Різдво.
6. Великодній цикл.
7. Народження дитини. Традиції взаємин батьків і дітей.
8. Свята лемківської громади (фестини, кермеші). Сучасна лемківська “Ватра”.
9. Трудове виховання в лемківській родині.
10. Релігійне виховання.
11. Морально-етичні засади лемківської традиційності.

Наводимо приклад змісту деяких тем.

Тема 1. Генеза лемківського етносу.

Історіографія етнографічного дослідження Лемківщини.

Основні історико-територіальні повіти Лемківщини: географічна характеристика Лемківщини.

Походження етноніма “лемки” та назви цього краю.

Основні види трудової діяльності. Типи господарювання.

Ключові слова: лемки, білі хорвати, Нижні Besкиди, русини, русини-лемки, етнографічний, денаціоналізація, полонізація, “волоська колонізація”, асиміляція, етнографічна ідентичність.

Тема 2. Лемківська говірка.

Дослідження говору галицьких лемків (О. Торонський, І. Верхратський).

Особливості лемківської говірки: словник лемківської говірки.

Локалізація лемківської говірки (Надсяння, Нижні Besкиди).

Сучасний стан лемківської говірки.

Ключові слова: особливості фонетики, говірка на східній Лемківщині, говірка на порубіжжі із надсянськими та бойківськими говорами, південно-лемківська говірка, локалізація.

Тема 3. Просвіта на Лемківщині.

Виникнення та первинні організації “Просвіти”.

Робота “Просвіти” на Лемківщині (визначні діячі, головні напрями діяльності).

Сучасний стан діяльності “Просвіти” на Лемківщині.

Ключові слова: “Просвіта”, просвітницькі школи, Б.-І. Антонич, О. Торонський, В. Кубійович, В. Хиляк, І. Красовський та ін.

Тема 4. Трагічні сторінки Лемківської історії.

Історичні передумови територіального переділу Польщі та України.

Операція “Вісла” (сутність, наслідки).

Сучасний стан лемківської культури.

Ключові слова: вигнання, мала батьківщина, землі пращурів, тоталітарний режим, авторитарна система, депортація, репресії, операція “Вісла”.

При опрацюванні тематики, пов’язаної з відзначенням родинних свят, матеріал подається в порівняльному контексті стосовно загальноукраїнських традицій та інших етнографічних груп, які проживають у безпосередній близькості з лемками (гуцули, бойки). Такий підхід забезпечує не лише розкриття певної інформації, а й насичення її цікавими фактами. Порівнюючи родинні ритуали різних етнографічних груп, учителі мають можливість побачити спільне та відмінне, краще осягнути особливості лемківської обрядовості, що позитивно впливає на подальшу виховну роботу з учнями, добір матеріалів для роботи з батьками та організацію спільної роботи сім’ї і школи.

Вивчаючи тематику, присвячену родинним традиціям лемків щодо трудового, релігійного й морально-етичного виховання дітей, широко використовуються різноманітні наочності, проводиться робота із зразками лемківського фольклору (жанрова належність, тематичне спрямування, засоби впровадження у виховний процес, форми роботи з учнями та їхніми батьками).

Загальнопедагогічний блок передбачає ознайомлення вчителів з конкретними вміннями, необхідними для проведення виховної роботи з молодшими школярами. Виходячи з наведеного вище переліку таких умінь ми ознайомлюємо педагогів із сучасними методами педагогічної діагностики вихованості учнів, основними вимогами до встановлення взаємин з ними, доцільними напрямками виховної роботи і сучасними формами її організації.

Так, під час семінарських занять ми акцентуємо увагу на тому, що спілкування з учнями у позаурочній діяльності вимагає від учителя не лише професій-

но-педагогічних знань, педагогічної ерудиції, а й позитивного ставлення до класного колективу і кожної дитини зокрема. На заняттях наголошується, що виховна робота буде цікавою для учнів, а отже, й ефективною за умов насичення її ігровими моментами, впровадження розв'язання нестандартних завдань, пошуку нових способів вирішення проблемних ситуацій, надання можливостей для прояву самостійності, творчості, ініціативи.

Ознайомлюючи вчителів із виховними можливостями гри, роз'яснюється, що застосування ігрових методик дозволяє не лише збагатити молодших школярів необхідною інформацією, а й збуджує їхні емоції, духовні почуття, розвиває інтерес до різних видів діяльності. Окрема увага надається розкриттю змісту деяких ігор, умов залучення учнів до програвання ролей, засобів проведення аналізу досягнутих результатів.

У межах цього блоку проводиться також ознайомлення вчителів із особливостями залучення батьків до співробітництва з школою, методами активізації їх до застосування родинних традицій у вихованні дітей.

Програма семінару, спрямована на опанування вчителями певною тематикою, реалізується за допомогою різних форм і методів, вибір яких зумовлювався запропонованим змістом. Наприклад, інформаційні методи використовуються з метою формування понять, передачі інформації, забезпечення належної оцінки явищ; методи організації – формування вмінь добирати найбільш прийнятну форму проведення того чи іншого виховного заходу; діяльнісні методи – для вироблення і відпрацювання у вчителів відповідних способів діяльності. За допомогою останніх і в ході їхньої реалізації у педагогів формується єдність спеціальних знань, способів діяльності та ціннісно-оціночних взаємин.

Усі методи взаємодіють між собою і перебувають у тісному взаємозв'язку. Наведемо приклад.

1. Виступають з конкретною пропозицією щодо опрацювання певної тематики, проведення виховного заходу. Вона обговорюється вчителями, які вирішують і планують роботу. Потім цей задум реалізовується через діяльність.

2. На занятті вчителям пропонується форма роботи, про яку вони не мали чіткого уявлення. В процесі її реалізації у педагогів виникають власні враження, суперечності, своя точка зору на запропоновані дії або зміст. При ході їх обговорення та в підведенні підсумків суперечності розв'язуються, вчителі набувають вміння давати суттєву оцінку тим чи іншим фактам і явищам.

Наприклад, при вивченні теми “Генеза лемківського етносу” поряд з ознайомлюючою бесідою використовуються самостійна робота з науковою літературою, виконуються завдання, пов'язані з опитуванням лемківських старожилів. Організуються екскурсії до музею Лемківщини, відвідуються виставки стародавніх гравюр, картин, фотографій, листівок, різних предметів матеріальної культури.

Для глибшого пізнання особливостей лемківської говірки поряд із повідомленням лінгвістичної інформації з наукових джерел, проводяться зустрічі з поетами, письменниками, творчими колективами. Набуваючи таких знань, учителі мають можливість підвищити свою компетентність щодо виховної роботи з учнями, ознайомлюються з можливими засобами насичення її цікавим змістом відповідного спрямування.

Заняття семінару проводяться із використанням як традиційних, так і активних методів навчання. Особливо ефективними виявилися диспути і дискусії, які сприяють обміну досвідом, створюють можливості для висловлення думок, формування запитань із наступним отриманням відповіді.

В результаті визначаються найбільш доцільні форми і методи такої роботи, розробляються орієнтовні плани роботи з приказками, прислів'ями, народними казками.

Із цим блоком безпосередньо пов'язаний **практичний блок**, заняття метою якого є сформувати в учителів на основі опрацьованого теоретичного матеріалу, практичні вміння і навички проведення виховної роботи із залученням лемківських родинних традицій. До таких належать методики діагностування молодших школярів; складання схем для проведення інтерв'ювання батьків, бесід з членами родини щодо побутуючих народних традицій і їх впливу на виховання дитини; визначення виховних заходів відповідного змісту, їх планування, розробку орієнтовних сценаріїв. Крім того, учителі одержують конкретні завдання, які вони мають самостійно реалізувати у своїй діяльності.

Одним із засобів реалізації завдань цього блоку було обрано роботу в парах. З цією метою вводиться метод ситуативного навчання (моделювання практичних ситуацій, розв'язування педагогічних задач), сутність якого полягає у відтворенні об'єкта дослідження за допомогою аналога-моделі, в якій зберігаються основні ознаки реального предмету, виявляються найгостріші внутрішні зв'язки. У процесі дослідження в моделі розкриваються нові зв'язки, які потім переносяться на реальний об'єкт.

Вправа. Планування виховної години з теми:
“Лемківські трудові традиції”

Завдання: розробити орієнтований план виховної години “Лемківські трудові традиції” (визначення і обґрунтування теми; виокремлення основних питань, які бажано висвітлити; принципи добору матеріалу; визначення активних методів залучення молодших школярів до участі у заході, спонукання їх до висловлювання власних думок, вияву оцінних суджень).

Учителі об'єднуються у невеликі групи (по 3-4 особи), кожна з яких має підготувати свій варіант виховної години із запропонованої тематики. Після цього представники групи ознайомлюють присутніх із своїм планом, доводять доцільність проведення роботи у запропонований спосіб. Усі пропозиції обговорюють, що дає можливість не лише визначити позитивні сторони, а й виявити похибки та способи їх усунення. Крім того, запропоновані групами матеріали “запозичуються” іншими вчителями, що сприяє внесенню у практичну роботу нових форм, методів, прийомів виховання молодших школярів на основі лемківських родинних традицій.

У процесі підвищення компетентності вчителів окрема увага надається підготовці до роботи з батьками. Наприклад, пропонується визначити тематику й підготувати виступи на батьківських зборах. З метою посилення практичної спрямованості завдання, співвіднесення теми і змісту зборів з потребами сім'ї, педагоги мали провести анкетування серед батьків свого класу і, ґрунтуючись на його результатах, виявити найбільш актуальні проблеми для батьківських зборів. У результаті цього були визначені такі теми:

1.Святковий лемківський календар (свято Св. Миколая, Новий рік, Різдво Христове, Вертеп, Великодні свята, Зелені свята тощо).

2.Родинний побут (лемківські традиції).

3.Сімейне дозвілля.

4.Моральні заповіді наших предків.

5.Традиції минувшини і виховання сучасних дітей.

Крім того, добираються найбільш прийнятні для кожної теми, форми й методи роботи з батьками, які мають на меті не лише ознайомити їх з теоретичним аспектом питання, а й зорієнтувати на практичну реалізацію традицій виховання у власній сім'ї.

У процесі занять із учителями акцентується увага на важливості проведення індивідуальної роботи з сім'єю; ознайомлюються педагоги із способами її організації, особливостями міжособистісної взаємодії, “правилами” спілкування з батьками – представниками різних типів сімей.

Зважаючи на те, що у змісті семінару не можливо передбачити всі питання які потребують опрацювання, а також на певну обмеженість часу, орієнтуємо вчителів на самоосвіту в контексті проблеми виховання учнів на лемківських родинних традиціях. Цей напрям роботи пропонується проводити за таким планом:

Тематика	Термін виконання
1	2
Опрацювання наукової літератури про етнічні групи українського народу (лемків). Праці І.Красовського, О.Торонського, І.Франка, та інших.	Вересень
Вивчення етнічної приналежності учнів класу.	Жовтень
Родовід. Способи й методи побудови родинного дерева.	Листопад
Лемківські традиції: свята і звичаї у контексті українських традицій. Значення понять ”свята”, “звичаї”, “традиції”.	Грудень
Історія українського народу крізь призму етнічних ознак: народні традиції, культурні цінності, народне мистецтво.	Січень
Розвиток лемківських народних традицій у сучасній культурно-побутовій сфері.	Лютий
Родинні обереги та символи.	Березень
Головні напрями лемківського родинного виховання.	Квітень

Проведені опитування вчителів після закінчення семінару, засвідчили необхідність проведення таких форм роботи, а також співвідношення дій педагогів з особистісними особливостями учнів. Підвищення компетентності вчителів з питань виховання учнів на засадах лемківських родинних традицій збагачує навчально-виховні технології взаємодії педагога з учнями і батьками, як в процесі класно-урочної так і позакласної роботи, що позитивно впливає на розвиток інтересів учнів до навчання, досягнення духовної культури українського народу.

1. Введение в педагогическую деятельность: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учебзаведения / А. С. Роботова, Т. В. Леонтьева, И. Г. Шапошникова и др. – М.: Издательский центр “Академия”, 2000. – 208 с.

2. Definition and Selection of Competecies. Theoretical and Conceptual Foundation (DESECO). – Strategy Paper on Key Competencies. An Overarching Frame of Reference for an Assessment and Reseach Program – OECD.

3. Srector J., Michael-de-la Teja, Peana. ERIC Clearinghouse on Information and Technology Syracuse N.Y. Competencies for Online Teaching. ERIC Digest, Competence, Competencies and Certification. – P.1.

4. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / за заг.ред. А. В. Овчарук. – К.: К.І.С., 2004. – С. 66-72.

5. Педагогіка: Учебное пособие для студентов пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – 3-е изд. – М.: Школа – Пресс, 2000. – 512 с.

The article deals with the problem of the increasing of competence of teachers of the primary forms in the organization of the educational work on the basis of the family traditions of Lemky. The practical seminar which is based on the studying of the ethnocultural inheritance and using it in the studying-educating process of the primary school was worked out and in its basis it has the purpose to form the spiritually and spiritually rich person.

Key words: *competence of the teacher, traditions, family traditions of Lemky.*

УДК 378.124:34

ББК 74.03 (4/8)

Krzysztof Juszczak

A TEACHER FACING THE CHANGES IN SOCIAL IDENTITY IN THE ERA OF GLOBALIZATION

Нові часи все більше даються взнаки в усіх галузях діяльності людини і залишають на них відмітини. Ми живемо у світі, в якому людина відчуває «загубленість», невпевненість щодо власної долі та спільної екзистенції. Вона набуває драматичний досвід непрозорості історичних та соціальних процесів, поглиблення нерівностей та відсталості, культурних криз. Все частіше виникають труднощі під час допомоги самому собі, у побудові ідентичності.

Ці явища створюють чимало теоретичних та практичних проблем, змушуючи індивідів та групи приймати рішення та вирішувати питання, які відрізняються від проблем, що існували до цього часу. Звідси, якщо індивід повинен успішно виконувати завдання, що стоять перед ним, йому потрібна відповідна підготовка. Тому цілком слушно, що до особистості вчителя прикута така велика увага, адже йому належить важлива роль у процесі змін сучасної цивілізації і розвитку індивідуумів.

Підготовка вчителя до педагогічної діяльності стає продуктом, якість якого є результатом актуальних суспільних очікувань, які формуються під впливом неймовірно мобільної реальності.

Ключові слова: *глобалізація, ідентичність, дилеми ідентичності, освіта, вчитель.*

A changing world requires almost constant devaluation of estimation of your own place in a changeable reality. People's communities and their members go from an identity given and stabilised to an identity chosen, or rather being constantly chosen and negotiated.

Grzegorz Babiński

A foundation of person's development is finding his own identity. Creating his own individual existence is a process connected with an existence of two contradictory aspirations. A human being desires to live in the world and in himself. "One wants to see himself approved in the shapes of reality and wants to see the reality as an outside truth of his own life, (...) wants to matter and at the same time wants to be himself."¹

Deconstruction of the previous conditions of life changed the context of forming the identity in a fundamental manner. Among many processes constituting the condition

¹ B. Suchodolski, *Kim jest człowiek?*, Warszawa 1985, s. 272.

of an individual, one of them seems to be especially dominating. That is a process of globalization. Its inevitability is visible in all spheres of human activity. From the one hand nowadays a human has more possibilities of various experiences, from the other it becomes more difficult to find his own way in an extremely enlarged living space, to choose what is essential.

Theoreticians and researchers of globalization pay attention to the fact that the issue is expressed variously and used in various contexts. The idea of globalization was supposed to mean the aspiration to define an universal system of values and ethics common for the whole world. For Ronald Robertson, considered the author of the theory, globalization relates to both “decreasing” of the world and also increasing the degree of understanding the world as a whole. It is some kind of consequence of cultural differentiation, and at the same time the unification of cultural patterns. As the result of that, the term globalization started to include propagation, duplication and unification of the patterns of human behavior, the acceptance of attitudes popularized by media, penetration of cultural elements, mixing of those elements, as well as the speed with which the processes occur due to the technical achievements².

Globalization is thus a process, which changes the perception of the world and transforms the societies thoroughly. “This process relocates us from the age of confidence and dogmatism, thus from the age of irrefutable faith in predictability of phenomena ruled by the science to the era of uncertainty and doubt, in which determinism gives place to such a conception of nature and history, which is ambivalent”³. Zygmunt Bauman is right, writing that in its deepest meaning the idea of globalization passes an indeterminate, capricious, floating and autonomic character of the world⁴.

Law, order, predictability do not adhere to the present. This situation does not favor the effective upbringing of the young generation, it causes the state of disorientation in an axiological, social and political spheres. It brings various problems to solve for an individual, in order to create autoreflexively the path of its own life. Anthony Giddens amongst basic issues which an individual has to cope with, shows what follows⁵: 1) unification vs fragmentation: in the process of forming the identity, an individual must take into account many occurrences and experiences connected with them, and define the right course of development. The improper solving of the problem relates to the possibility of creating certain pathologies – constructing the identity basing on the set of unchangeable commitments, without allowing relativity of the context, namely taking into consideration the meanings and behaviors adequately to the situation or identity fuzzy in various contexts of action, which relates to the reaction to adaptation. It causes an entire merging in the proposed cultural patterns, and in consequence creating “a pseudo-identity”; 2) helplessness vs control: the availability of different styles of life gives many possibilities of control, but it creates a feeling of helplessness. Helplessness overwhelms an individual which evokes the process of absorption, which means dominance of the outside forces being irresistible to the individual. It consists a basis to

² A. Bogaj, *Konsekwencje procesu globalizacji dla edukacji*, (w:) A. Karpińska (red.), *Edukacyjne problemy czasu globalizacji*, Białystok 2003, s. 37.

³ *Ibidem*, s. 38.

⁴ Z. Bauman, *Globalizacja*, Warszawa 2000, s. 71.

⁵ A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, przeł. A. Szulżycka, Warszawa 2002, s. 258-274.

create a personality devoid of the autonomy to act. Omnipotence, expressing illusory conviction of domination over the world and one's life, being a function of defence against helplessness, in critical situations can easily be transformed in its opposite pole – helplessness; 3) authority vs uncertainty: in the situation where there is a lack of ultimate authorities a reflective project of identity oscillates between certainty and uncertainty. Pathological extremity is a tendency to a dogmatic authoritarianism, causing a disavow of an individual ability to a critical estimation in the favor of convictions formulated by the authority. A pathology which occurs on the other pole is a general paralysis of the will to act, resulting from the doubts that an individual seems to have, consequence of which may be a withdrawal from the usual social relations; 4) individual experience vs market-related experience: identity narration should be constructed in conditions where standardized influence on consumption disturbs a personal control. Excessive individualization is connected with a concept of overgrowth of your own value, which does not let to build identity “conscious” enough when taking into consideration a real potential as well as identity in accordance with the expectations of the others in the social environment. With time the individualism begins to extend on the sphere of consumption. The need of a personal autonomy, self-determination, individual perfection sensed by the individual person is transformed into the need of possession and consumption of goods offered by the market. A potential pathology of becoming market related is life for show, in accordance with existing fashions.

Those dilemmas show how difficult the process of working out the identity can be. “Globalization (...) changed the nature of identity, uncovered it, and isolated it from the context of social role, relieved of the role of determinative influence, and deprived of the certainty which was connected with constructing the identity in the conditions of the industrial society”⁶. What becomes to be the basis of the identity is not a tradition, authority, revealed truth, or even the reason, but one's own, individual, particular experience⁷.

The processes of disciplining the identity became loosen, or even <<obtained>> in a specific way. Disciplining typical for the new era, basing on the rule <<you must be such and such>>, was replaced –in the consumption societies- with the rule <<you may be anyone>>. Such a specific de-discipline does not mean that a person is not under pressures that trace the tendencies in developing one's identity. These do not function only one way but in many –sometimes contradictory- directions. At the same time, while in the past cycles of changes in determining actual types of identity were very slow, nowadays they change decade by decade, year by year”⁸. Identity becomes diverse. Thus we can distinguish: global transparent identity which is characterized by insensitivity of cultural differences; global ‘any’ identity which gives means to assimilate in the context of any culture; mock identity which is the result of the existence of an individual in contexts of the fragmental reality based on the media transmissions; supermarket type of identity which bases on the consciousness of having a free choice and free forming of one's identity with the use of symbolic attributes; “American” type of identity which is an expression of the growing enthusiasm for the products of American

⁶ E. Bielska, Konteksty społeczeństwa globalnego a perspektywy tożsamości, (w:) T. Bajkowski, K. Sawicki (red.), Tożsamość osobowa a tożsamości społeczne, Białystok 2001, s. 31.

⁷ Ibidem, s. 32.

⁸ Z. Melosik, T. Szkudlarek, Kultura, tożsamość i edukacja-migotanie znaczeń, Kraków 1998, s. 58

culture; razor type of identity, basing on exhibiting a difference as the basis of constructing identity and detaching everything which does not fit⁹.

Such diversity causes that the global identity is “an identity in a permanent crisis, driven by changes of reality on the borderline of cultures, on the touch of tradition with the new, history with perspective, conservatives’ intellectual ghetto with a multimedial market of minds of the generation of Internet users”¹⁰.

The possibility to choose amongst heterogeneous models of life coincide with the risk of occurrence of various kinds of emotional crises. Those threats establish new challenges, especially for people who pay educational roles, teachers among others. This being the case, the teacher must verify previous experience, reject old interpretation of the world on behalf of different understanding of it. The consciousness of responsibility for the proper development of pupils and the sense of duty to lead them on the windings of the present, is the thing which should stimulate the teacher to consider the threats resulting from dynamic (both in micro and macro scale) changes. One of the most important issues that the teacher has to solve is causing a change in social consciousness in such a way, that one could lead its life referring to an acknowledged system of values. “Most people does not have either competences nor the need to form them. In the situation of an intense crisis they avoid the answer on basic existential questions”¹¹. It is thus inevitable not only to educate for democracy (and values favorable for democracy) but also for the changes occurring.

Taking into consideration the above mentioned conditions there arises a question on the model of a teacher. There are actual questions who he is, whom he might be and essentially, whom he should be? Generally it is demanded that the teacher should: (1) be a specialist with an extensive knowledge; (2) awake pupils’ interests and the ability to learn by themselves; (3) be able to use technical didactic means; (4) wanting to be and being a reliable and friendly tutor; (5) wanting to be and being an animator, organizer, and very often a doer of educational and cultural deeds in the context of school environment, as well as wider social circles; (6) represent valuable personality and feel the need of constant self improvement; (7) have an open attitude to an educational, pedagogic, social and cultural development¹².

Towards the expressed expectations and duties of the teacher in the situation a dynamic process of globalization, it should be added that “it is all about the teacher’s ability to develop pupils’ global, alternative and humanistic thinking”¹³ in order to be a leader who will help young people to constitute their identity safely.

Contemporarily applicable concept of a human being as an entity able to self-determination causes that the didactic process must become a platform of meeting, on which a teacher and a pupil are partners. In education understood in such way, a constant dialogue is inevitable. It guarantees a pupil a cooperation in making decisions, and it motivates him to follow them, it increases activity and responsibility stronger than in the situation where the teacher makes decisions by himself and forces to follow them.

⁹ Ibidem, s. 59-66.

¹⁰ P. Grzybowski, *Tożsamość globalna – kłopoty z poszukiwaniem siebie*, (w:) T. Bajkowski, K. Sawicki (red.), *Tożsamość ...*, op. cit., s. 40.

¹¹ Za W. Sawczuk, *Edukacja wobec problemów globalizacji – wymiar aksjologiczny*, (w:) U. Ostrowska, A. M. de Tchorzewski (red.), *Etos pedagogów i edukacji wobec problemów globalizacji*, Bydgoszcz – Olsztyn 2002, s. 42.

¹² Z. Węgiński, *Swoistość polskiego pedagoga a problemy edukacji globalnej*, (w:) *Etos ...*, op. cit., s. 93.

¹³ Ibidem.

Due to the dialogue, an individual enriches himself, perceives the world from the wider perspective, has a trust in oneself and the other members of social life, is willing to search for the ways of development.

However a contemporary school practice is often the contradiction of creative proposals of theorists. It is mainly based on directive interpretations, contributing to obstruct the chances on development of pupils. In the process of education there is a lack of cooperation between its participants. What dominates is a frontal teaching, so different from life. It does not create sufficient chances allowing pupils to learn to solve problems, gain experience, manage their own development, show their commitment, initiative and independent thinking¹⁴.

Still, with the acceptance of partnership dialogue, an authority of a teacher is created in a natural way (a teacher presenting much wider knowledge and experience), it is helpful to the acceptance of a teacher by the pupils, and limits using compulsion. This moral and educational profit a teacher must pay by having (or building in himself) many positive attributes which are constantly and naturally presented in a partnership dialogue with the pupils¹⁵.

Therefore there is a social need of the teacher who besides the knowledge that he has, must also have vocation, talent, charisma, pedagogical approach, but above all, a wish to work with pupils. Teaching is "effective only when the words become real in the person of a teacher. For only an idea materialized in a body might have an impact on a human being, idea which remains in the sphere of words- changes only the words"¹⁶.

Postmodernist reality needs a teacher creating a mental personality of a student, making him independent, encouraging him to his own thinking and judgments. A teacher whose competence could be defined as "transgressive potential of the entity, expressed in a creative activity, ability to reorganize the knowledge, patterns of thinking and actions. (...) Such competence is not only an efficiency of actions, it is a potential being the condition of active participation in culture; it is an ability to an individual reflection and social negotiation"¹⁷.

To complete the picture of expectations towards teachers there should be also mentioned a need of occurrence of "faith of the teacher in the ability to solve problems, perseverance, controlling own's impulsiveness, openness to the others' ideas, cooperation with others in solving problems, the ability to listen, empathy, tolerance of ambiguity and complexity, approaching the problems from different perspectives, openness on various solutions and proofs, the ability to plan, observe and estimate the others and oneself, the ability to transfer the ideas from one situation to another, judiciousness and courage of thinking connected inseparably with the openness and responsibility towards other people"¹⁸.

To summarize it should be emphasized that opening to globalization processes gives the educational reality, which constitutive element is a teacher, new qualities of

¹⁴ K. Denek, *O nowy kształt edukacji*, Toruń 1998, s. 12-13.

¹⁵ W. Woronowicz, *Edukacja refleksyjna*, Słupsk 1997, s. 82-83.

¹⁶ B. Chrzastkowska, *Staralam się być wiarygodna*, „Polonistyka”, nr 10/2000, s. 621.

¹⁷ R. Górska, *O potrzebie kształtowania kompetencji rekonstrukcyjnej*, (w:) F. Bereźnicki, J. Świrko-Pilipczuk (red.), *Integracja nauczania i wychowania*, Szczecin 2007, s. 107.

¹⁸ Z. Kwieciński, *Zmienić kształcenie nauczycieli*, (w:) A. Siemak-Tylikowska, H. Kwiatkowska, S. M. Kwiatkowski (red.), *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*, Warszawa 1998, s. 29.

tasks and problems. Education as one of the spheres of life can not develop effectively without noticing the chances and threats on contemporary times. Such a challenge for the education is an issue of defining the identity, finding your own place and a point of support by the young generation. Globalization and contacts of different cultural spheres related with it become a reason of deepening the crisis connected with defining the identity, but also they give a chance to widen and adjust the picture of oneself to changing external conditions. Teachers' education must take it into account if it is supposed to make teachers ready for taking an effort to the favor of counteraction to the threats of the contemporary world.

1. Bauman Z., Globalizacja, Warszawa 2000
2. Bielska E., Konteksty społeczeństwa globalnego a perspektywy tożsamości, (w:) Bajkowski T., Sawicki K. (red.), Tożsamość osobowa a tożsamości społeczne, Białystok 2001
3. Bogaj A., Konsekwencje procesu globalizacji dla edukacji, (w:) Karpińska A. (red.), Edukacyjne problemy czasu globalizacji, Białystok 2003
4. Chrząstkowska B., Staralam się być wiarygodna, „Polonistyka”, nr 10/2000
5. K. Denek K., O nowy kształt edukacji, Toruń 1998
6. Giddens A., Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności, Warszawa 2002
7. Grzybowski P., Tożsamość globalna – kłopoty z poszukiwaniem siebie, (w:) Bajkowski T., Sawicki K. (red.), Tożsamość osobowa a tożsamości społeczne, Białystok 2001
8. Górka R., O potrzebie kształtowania kompetencji rekonstrukcyjnej, (w:) Bereźnicki F., Świrko-Pilipczuk J. (red.), Integracja nauczania i wychowania, Szczecin 2007
9. Kwieciński Z., Zmienić kształcenie nauczycieli, (w:) Siemak-Tylikowska A., Kwiatkowska H., Kwiatkowski S. M., (red.), Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata, Warszawa 1998
10. Melosik Z., Szkudlarek T., Kultura, tożsamość i edukacja-migotanie znaczeń, Kraków 1998
11. Sawczuk W., Edukacja wobec problemów globalizacji – wymiar aksjologiczny, (w:) Ostrowska U., Tchorzewski A.M. (red.), Etos pedagogów i edukacji wobec problemów globalizacji, Bydgoszcz – Olsztyn 2002
12. Suchodolski B., Kim jest człowiek?, Warszawa 1985
13. Węgiński Z., Swoistość polskiego pedagoga a problemy edukacji globalnej, (w:) Ostrowska U., Tchorzewski A. M., Etos pedagogów i edukacji wobec problemów globalizacji, Bydgoszcz – Olsztyn 2002
14. Woronowicz W., Edukacja refleksyjna, Słupsk 1997

New times have more and more wider impact on all spheres of person's activity, leaving its stamp on them. We live in the world of increasing feeling of being lost, the feeling of uncertainty towards the paths of individual and common existence, experiencing dramatic non-transparency of historical and social processes, deepening of inequalities and backwardness, crisis of culture. There are more and more often difficulties in coping with oneself and building identity.

Those issues, creating many theoretical and practical problems, force an individual and the groups of people to cope with and solve problems that are different than before. Thus, if an individual is supposed to perform the tasks, it must be properly prepared to that. It is therefore right to attach importance to the role of teacher and give him such a significant role in the process of changes of the contemporary civilization and in individual's development.

Preparing the teacher to the pedagogic work becomes a product which quality is a result of actual social expectations formed by the influence of unusually mobile reality.

Key words: globalization, identity, dilemmas, education, identity teacher.

ТЕОРІЯ ВИХОВАННЯ

УДК 376.5

ББК 74.205.3

Ліана Бенько

ПОПЕРЕДЖЕННЯ ТА ПРОФІЛАКТИКА ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ ВУЛИЦІ

У даній статті розкривається проблема девіантної поведінки дітей, що виходять на вулицю та профілактичні методи щодо її попередження серед неповнолітніх.

Ключові слова: *девіантна поведінка, дезадаптація, соціально-психологічні особливості дітей, профілактика та профілактичні технології.*

Нестабільності в розвитку суспільства, зокрема погіршення економічної ситуації в Україні у 90-х роках ХХ ст. та індивідуальні соціально-психологічні особливості розвитку людей призвели до помітного зростання кількості сімей, які опинилися поза межею бідності, результат яких привів до виходу дітей на вулиці з проявами різноманітних ліній асоціальної поведінки. І хоча для більшості індивідів соціальні вимоги є стимулом для вдосконалення, досягнення гармонії з оточенням, немало дітей негативно реагує на вимоги суспільства, що і обумовлює відхилення у поведінці, і як наслідок формує девіантна.

Загалом проблемі вивчення девіантної поведінки присвячена значна кількість досліджень в різних суміжних галузях знань. Це дисертаційні дослідження Т.П.Мозкової, О.Б.Єгорової, І.О.Сабанадзе, та ін. Особлива увага у цих дослідженнях надається вивченню мотивації, сфері інтересів та емоційній сфері, проблемі асоціальних установок, навчальної діяльності учнів з відхиленнями у поведінці, їх взаємовідносини та взаємодії у колективі. Психолого-педагогічні форми профілактики й корекції девіантної поведінки виявлялися А.С.Белкіним, О.С.Газмоном, А.В.Гоголевою, Н.В.Дмитрієвою, С.Д.Максименко, Н.Ю.Максимовою, К.Л.Мілютіною, В.Г.Панком. Цими й іншими авторами пропонувалися різні форми психологічної профілактики й корекції девіантних учнів. Дослідження продовжують гуманістичні традиції, які склалися у науці в 20-30 роки ХХ ст. в працях таких відомих педагогів та психологів як П.П.Блонський, Л.С.Виготський, А.С.Макаренко та інших.

Якщо говорити про сам термін “поведінка” (англ. behavior, behaviour) – то це активність людини чи загалом живих організмів, яка спостерігається ззовні [2]. Це система дій та вчинків, спосіб життя, вміння поводитися відповідно до встановлених правил. Поведінка представляє собою цілеспрямовану систему послідовно виконуваних дій, практичний контакт організму з навколишнім середовищем, відношення живих організмів до тих властивостей середовища, від яких залежить збереження та розвиток їх життя. Вона готує людину до задоволення власних потреб, до досягнення визначених цілей. Що стосується *девіантної* (лат. deviatio – відхилення) *поведінки*, то її розуміють, як дії, які не відповідають офіційно встановленим або фактично складеним в даному суспільстві моральним або правовим нормам і приводять порушника (девіанта) до ізоляції, лікування, виправлення або покарання [1; 2].

Проявом асоціалізації дітей є саме девіантна поведінка, яка призводить до соціальної дезадаптації, десоціалізації особистості. Формується антисуспільна спрямованість і мотивація до порушення норм моралі та права в системі внутрішньої регуляції. Поведінкова соціальна дезадаптація дітей є емпіричною ознакою процесу десоціалізації, тобто поведінки що відхиляється від загально визнаних норм, при цьому включаючи як відхилення корисливої, агресивної орієнтації, так і відхилення соціально-пасивного типу. Правопорушення та вчинки належать до соціальних відхилень корисливої спрямованості. Вони пов'язані з прагненням матеріальної, грошової та майнової вигоди (крадіжки, спекуляції тощо). Соціальні відхилення агресивної орієнтації проявляються в діях, спрямованих супроти особистості (образи, хуліганство, побої, насильство, вбивства).

Згідно концепції Л.С. Виготського: дитячу особистість формує міра включення в навколишнє життя, при участі й під впливом інших людей, що передають накопичені ними знання й досвід не шляхом простого засвоєння суспільних відносин, а в результаті складної взаємодії зовнішніх (соціальних) і внутрішніх (психофізичних) задатків розвитку. Крім того, Л.С.Виготський відзначив, що зміни ситуації соціального розвитку дитини викликають необхідність реконструкції сформованого типу адаптивної поведінки й можуть викликати дезадаптації: під впливом середовища змінюється внутрішня позиція дитини, з'являються нові потреби, які викликають незадоволення своїм становищем і прагненням до нового [3; 4].

Аналізуючи ситуацію, що склалася в країні, чітко відмежовується одна з причин, яка призвела до даної проблеми, йдеться перш за все про бездоглядність за неповнолітніми. Адже кількість кинутих напризволяще дітей батьками, що виїхали на заробітки, щороку збільшується, загострюється проблема соціального сирітства. Неналежним є також контроль за умовами виховання та проживання дітей у сім'ях, де батьки ухиляються від виконання батьківських обов'язків, зловживають алкогольними напоями, не забезпечують належного догляду за дітьми. Це в свою чергу породжує нові проблеми, суть яких полягає в наступному – виховання нашого молодого покоління відбувається на “вулиці”, а не в сім'ї. А надмірна неконтрольованість дає поштовх до вчинення підлітками злочинних дій [5; 6].

Особливе занепокоєння викликає зростання злочинності серед неповнолітніх осіб в стані алкогольного сп'яніння. Практично своє дозвілля неповнолітні діти проводять у кафе, клубах, де здійснюється реалізація горілчаних виробів. Крім того, підлітки часто пропускають навчальні уроки та самопідготовку, пізно повертаються додому, оскільки багато часу проводять біля ігрових автоматів, інколи у нетверезому стані.

Так, однією із технологій соціальної роботи з девіантами є психопрофілактична робота, яка формує в педагогів, дітей та батьків загальну соціально-психологічну культуру, бажання використовувати психологічні знання в роботі з дітьми або застосовувати їх в інтересах власного розвитку. Психолог, соціальний працівник чи педагог на основі власних знань і досвіду проводить роботу з попередження можливого неблагополуччя в психічному та особистісному розвитку дитини та створює максимально сприятливі умови для подальшої соціалізації.

До основних психопрофілактичних методів також можуть бути включені наступні: соціально-психологічний тренінг, психологічні ігри (рольові, командні, ділові), лекції, бесіди, психолого-педагогічні консилиуми тощо.

В залежності від типу навчально-виховної установи, в якій працює психолог чи соціальний працівник, психопрофілактика девіантної поведінки включає в себе [7] :

- адаптацію дітей до установ в яких вони перебувають, рекомендації батькам або особам, що їх замінюють по наданню допомоги дітям в адаптаційний період;
- обстеження дітей при переході зі старшої групи в підготовчу в плані їхньої готовності до навчання;
- підготовку для батьків або осіб, які їх замінюють, щодо ліквідації можливого відставання й пробілів у підготовці до школи;
- визначення психологічної готовності до навчання в школі для оптимального вибору навчального закладу, раннього виявлення здібностей, відхилень у розвитку і їхній корекції;
- підготовку разом із учителем програми індивідуальної роботи з тими дітьми, яким це необхідно;
- проведення психологічного обстеження дітей при надходженні в установу інтернатного типу з метою створення максимально сприятливих умов для розвитку дітей і соціально-психологічної реабілітації;
- попередження психологічного перевантаження й невротичних зривів у дітей, викликаних умовами їхнього життя, навчання й виховання [7].

А також потрібно вдосконалювати напрями боротьби зі злочинністю неповнолітніх та *сприяти запобіганню поширенню бездоглядності й безпритульності* шляхом:

1) створення відповідних умов щодо зайнятості дітей. Сприяти формуванню, збереженню та відновленню мережі позашкільних навчальних закладів. Особливу увагу приділяти залученню неповнолітніх дітей до спортивних гуртків, секцій, клубів, таборів, зокрема, безоплатного відвідування позашкільних закладів дітей із малозабезпечених, багатодітних та неблагополучних сімей;

2) покращення рівня правоосвітньої роботи в навчальних закладах, тобто проводити роботу щодо роз'яснення неповнолітнім їхніх прав, у тому числі звернень до відповідних органів та установ з питань порушення їх прав та свобод, учинення злочинів, насильства та інших протиправних дій стосовно них;

3) активізації пропаганди здорового способу життя;

4) категорично заборонити пропаганду алкогольних напоїв, тютюнових виробів на телебаченні, в центральних та молодіжних виданнях засобів масової інформації (газет, журналів тощо);

5) обмеження часу перебування дітей у розважальних закладах. Зокрема, заборони допуск дітей до 18 років у ігрові зали.

6) переглянути доцільність надання дозволів на розповсюдження кіно- та відеопродукції, комп'ютерних програм, які містять елементи та пропагують жорстокість, насильство, антагонізм, інші негативні прояви в молодіжному середовищі.

Так, проблема дітей вулиці та девіантних відхилень у їх поведінці, свідчить про те, що нашій державі та органам влади потрібно активізувати особливу увагу на створенні умов, які б були максимально наближеними до домашніх. За яких кожна дитина могла б відчувати теплоту та опіку зі сторони близьких їй людей. Про те профілактичні технології, які розробляються та вдосконалюються у відповідних соціальних закладах та службах повинні насамперед орієнтуватися на оптимізацію стосунків на всіх рівнях; на включення дорослих та дітей у єдиний процес, який дозволить відчувати безпечне середовище для усіх учасників тісної взаємодії і буде сприяти задоволенню основних потреб кожного. Таке середовище зумовить активізацію та стимуляцію творчого потенціалу кожної дитини у прийнятті важливих, нестандартних рішень щодо майбутньої життєвої позиції.

1. Большой энциклопедический словарь. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Большая Российская энциклопедия; Спб.: Норинт, 2004. – 1456 с.: ил.

2. Большой психологический словарь / Сост. и общ.ред. Г.Мещерякова В.П.Зинченко – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 672 с.

3. Выготский Л.С.Избранные психологические исследования. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. – 519 с.

4. Выготский Л.С. Психология. М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2002. – 1008 с. (Серия “Мир психологии”).

5. Двіжона О.В. Соціальна обумовленість причин та умов правопорушної поведінки // Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ: Плай, 2001. – Вип. 6 – Ч. 2. – С. 304–308.

6. Двіжона О.В. Проблема нормативної та асоціальної поведінки підлітків. – Чернівці // Науковий вісник Чернівецького університету (за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної конференції): Збірник наукових праць. Вип.153. Педагогіка та психологія. – Чернівці: Рута, 2002. – С. 48–52.

7. Лучинкіна А.І. Профілактика девіантної поведінки. Частина 1. – К.: Главник, 2008. – С. 128. (Серія “Психол. інструментарій”), – Бібліогр.: с. 120–128.

This article reveals the problem of deviant behavior of children that go out to the street and prophylactic methods for its prevention among non-adults.

Key words: *deviant behaviour, inadaptabilities, socio-psychological characteristics of children, prophylaxis and prophylactic technologies.*

УДК 37.017.4

ББК 74.580.24

Наталія Благун

ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ГРОМАДЯНИНА СУВЕРЕННОЇ УКРАЇНИ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ СПЕЦКУРСУ “АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ”

У статті порушені проблеми формування особистості громадянина-патріота.

Ключові слова: *проблема виховання, особистість, загальнолюдські цінності, національна свідомість.*

Нині, коли Україна творить свою державу, проблема виховання громадянина – патріота є однією з найважливіших. У цій площині національна ідея повинна стати надзвичайно продуктивною силою, здатною викликати потужну хвилю патріотизму.

Чималий науковий доробок у системі національного виховання знаходимо у творчій спадщині талановитого педагога Р.Скульського. Учений зацентрував увагу на тому, що “людина повинна виховуватись не просто як носій певної суми

знань, а як особистість, громадянин суверенної держави з високою загальною культурою, громадською зрілістю, мораллю та інтересом” [3]. Зауважимо, що Р.П.Скульський “обстоював ідеали національного виховання не лише в межах держави, а й у значно ширшому європейському геополітичному просторі” [2].

Аналіз основних тез науковця наводить нас на роздуми, що сьогодні нам необхідно створити виховне середовище для формування життєвого досвіду студентів на основі духовно-моральних і загальнолюдських цінностей, для розвитку їхньої національної свідомості. Із цим завданням, на нашу думку, успішно справиться спецкурс “Актуальні проблеми сучасної української літератури”, оскільки саме він доведе, що потрібно виховувати молодь на прикладі життя літературних героїв, розвиваючи в них почуття справедливості, доброти, порядності.

Українська література на лекційних заняттях має звучати передусім у своєму естетичному вияві як явище мистецтва й тим самим впливати на розум і почуття студентів, допомагаючи у формуванні їх ідейних переконань, у становленні світогляду. Програма спецкурсу “Актуальні проблеми сучасної української літератури”, вивчення якого розпочато минулого року на педагогічному факультеті, включає вивчення історії української літератури від 20-х років і до сьогоднішнього дня. Отже, крім оглядових лекцій, у яких висвітлюватиметься літературно-мистецьке життя, художній процес, загальна панорама поезії, прози, драматургії, критики й літературознавства, студенти матимуть змогу ознайомитися з окремими літературними постатями. Добір, вирізнення цих постатей зумовлюються передусім вагомістю, яскравістю доробку письменника, а також його прикметністю та характерністю, значенням його творчої діяльності для літературного процесу в конкретно- історичний період.

Вивчення спецкурсу має і ту особливість, що в програмі з’являються ще не знайомі для студентів письменники – Юрій Клен, Тодось Осмачка, Олег Ольжич, Наталена Королева та інші. “Повернення ряду видатних постатей (П.Куліш, В.Винниченко, Б.Грінченко, О.Олесь, М.Хвильовий, М.Зеров, М.Куліш) в літературно-мистецький обіг, – справедливо стверджує: Ю.Ковалів, у безповоротне зняття з них вульгарно-соціологічних ярликів, осмислення суперечливої творчості цих письменників з позиції об’єктивного історизму зумовлює важливі соціально-психологічні зрушення у свідомості наших сучасників, сприяє відродженню генетичних джерел української культури, її розвитку як цілісного явища, введенню останньої до світового культурологічного контексту, з якого вони були вилучені” [1]. Зауважимо, що сьогодні ми маємо можливість вільно знайомитися з творами поетів і письменників, що ціною власною життя відстоювали право на творчість. Їх біографії є яскравою ілюстрацією тих складних і трагічних для України часів, дорогою до свого національного “я”.

Показовою в цьому плані є творчість В. Симоненка. З любов’ю сина й пристрастю справжнього патріота поет говорить у поезії “Задивлюсь у твої зіниці...” про Україну. Тема вічна, але автор знайшов свої, симоненківські, інтонації – прості, щирі й водночас піднесені. За формою це – звернення сина до матері-України, для якої В.Симоненко знаходить найтепліші слова: “мамо горда і вродлива”, “не-не”, “ти моя молитва”, “розпука вікова”.

Поет інтимізує розмову із читачем, свої думки й почуття розкриває максимально відверто. Як з матір'ю, він прагне залишитися з Україною на самоті, щоб сповідуватися перед нею в найпотаємніших помислах тривогах. В.Симоненко говорить і про те, що Вітчизна-сенса його існування на землі:

Ради тебе перли в душі сію.

Ради тебе мислю і творю.

Ліричний герой бачить в очах матері-України “червоні блискавки революцій, бунтів і повстань”, буремне минуле, коли українцям випадало обороняти свою землю від зовнішніх і внутрішніх ворогів. На думку поета, і сьогодні “тримотить над світом люта битва” за права й саме життя України. Тож ліричний герой має найзаповітнішу мрію – і собі долучитися до цієї битви.

Патріотичні твори В.Симоненка звучать гостро, публіцистично, пафосно. Ліричний герой невіддільний від Батьківщини, відчуває в собі духовну потребу бути приналежним до свого народу, пов'язати з ним власну долю якнайміцніше (“Лебеді материнства”).

Прості й щирі слова В. Симоненка торкаються серця кожного коли йдеться про загальнолюдські цінності. Перечитуючи твори поета, студентів переконують в тому, що автор уболював за уполізовані долі сучасників, за принижену національну гідність українців і самі переймаються щирою любов'ю до всього, що є українським.

Василь Стус належить до тих людей, які відважно й самозречено виступали за високі ідеали добра, правди, справедливості, гуманізму – ці високі, вічні загальнолюдські цінності, за національну гідність і самосвідомість народу.

Поезія Василя Стуса – це складний філософський світ осмислення дійсності, прагнення до розкріпачення людської душі, до піднесення сили людського духу. Поет належить до покоління “шістдесятників” – покоління новаторів, що будило національну самосвідомість, безкомпромісно висвітлювало соціальні суперечності.

Життя В. Стуса було сповнене добра, любові, діянь заради України, її народу. Навіть перебуваючи в неволі, поет вірить, що, хай і після смерті, повернеться до свого народу. Через холодні сніги й через роки неволі звертається Василь Стус до нього:

Народе мій. до тебе я ще верну,

Як в смерті обернуся до життя...

Поезія В.Стуса сповнена віри в Україну і її долю. Відірваність під рідної землі тільки посилила синівський зв'язок поета з нею.

Він повернувся в Україну, дійсно, після смерті й, подарував нам свій скарб – право та спроможність мислити без рамок і застережень. Він зайняв своє почесне місце в першому ряду страдників нашої літератури. Новаторські підходи до образотворення, орієнтація на психологізм, звернення до підсвідомого, філософська глибина поезії виводять ім'я Василя Стуса на обшири вершинних, світових досягнень.

Не можемо не згадати й про творчість Ліни Костенко. Поетеса переконувала свого читача в тому, що найважливішим енергетичним джерелом, яке живить національну свідомість, не дає їй згаснути, є історична пам'ять народу. Ліна Костенко намагається у своїй творчості не тільки ствердити поетичним словом ідею історичної пам'яті, а й фактично творити її.

В її поезії нечасто зустрічаються слова “Україна” і “Батьківщина”, Проте майже в усіх її творах, за винятком, можливо, тільки глибоко інтимних, відчутно пульсують думки й почуття патріотичного змісту.

Отже, зв’язок тематичних домінант “пам’ять” – “батьківщина” – “духовність” є органічним у творчості поетеси.

Зовсім не випадково декілька поетичних збірок Ліни Костенко відкриваються поезією “і засміялась провесінь: – Пора”. У ній немає ні прямих декларацій, ні формулювань власного “творчого кредо”. Але саме ця поезія фіксує одну з миттєвостей у житті авторки, коли вона відчула причетність до історії свого народу, точніше, відчула себе, своє життя і творчість частинкою історії.

Твір “Я хочу на озеро Світязь...” доповнює наше розуміння ліричної героїні Ліни Костенко як людини, що наділена загостреною здатністю відчувати національну історію. Їй хочеться відвідати озеро Світязь не тільки як чудовий куточок рідної природи, а ще і як місцевість, де можна почути хвилюючий дух прадавнини.

Живучи в сьогоденному дні, вона легко переноситься уявно в минуле України. Для неї МИНУЛИЙ час живе в теперішньому. Ця особливість духовного життя поетеси добре виявлена й у поезії “В маєтку гетьмана Івана Сулими”. Художній текст випромінює тонкий, неоднозначний, переливчастий настрій, що йде від історичних асоціацій від ранньої осені, від степу й від передвечірнього сонця...

Аналіз творчості цих поетів дає нам змогу зробити висновок про те, що поетичною домінантою їх лірики є доля України. Про що б не писали автори, які б проблеми не вирішували, перед їхніми очима завжди рідна земля. Отже, кожен визначний митець слова – справжній син своєї матері-України, і кожен із них залишив нам свої одкровення – зізнання любові до України. Нам, українцям, є чим пишатись, адже наша література впродовж століть довела свою унікальність, бо попри всі гоніння й несприятливі історичні умови продовжувала розвиватися, постійно відстоюючи своє право на існування. Тільки в спілкуванні з літературою студенти дістають уяву про красу, гармонію, досконалість, зберігають загальнонаціональні, загальнолюдські цінності від покоління до покоління, збагачуючи свій внутрішній світ, розвивають інтелект, кругозір.

Вивчення української літератури у вищій школі – процес складний і багатогранний. Студентів мають не просто опанувати певну суму знань, а творчо засвоїти матеріал, щоб вільно орієнтуватися в літературному процесі й давати правильну оцінку літературним фактам та явищам.

Ураховуючи те, що художня література є одним із видів мистецтва, що відтворює дійсність у словесних художніх образах, вона є і важливим засобом пізнання і зміни світу. Розповідаючи про життя, література утверджує певні погляди на нього, впливає на читача, формує його світогляд.

Стає цілком зрозуміло, що у процесі формування національної свідомості студентів, тобто системи уявлень про належність до українського народу, усвідомлення і розуміння національної культури народу як усього устрою його життя, українська література займає важливе місце.

1. Ковалів Ю.І. Літературна дискусія. – 1925-1928 рр. – К., 1990. – С. 4.
2. Лисенко Н. Спогади про учителя: на пошану Романа Скульського: Науково-інформаційне видання. – Івано-Франківськ. –2009. – С. 11.
3. Скульський Р.П. Підготовка майбутніх вчителів до педагогічної творчості: монографія. – Вища школа. – 1992. – 135 с.

In the article the broken problems of forming of personality of citizen of patriot.

Key words: *problem of education, personality, common to all mankind values, national consciousness*

УДК 37.013.41

ББК 83.3

Andrzej Kokieli

MŁODZIEŻ WOBEC GLOBALIZACJI I WYZWAŃ WSPÓŁCZESNOŚCI (UJĘCIE SOCJOLOGICZNE)

У публікації показано, що відкритість кордонів, а тим самим ринків, необмежена свобода в Інтернеті є синонімами сучасності, яка однак немає виразно окреслених норм та цінностей. Подібно до минулих епох ця сучасність несе з собою не лише надії, але й загрози, які досі не зустрічалися. Молода людина натуральним чином прагне віднайти своє місце у цьому хаосі. Вона прагне пристосуватися до існуючої ситуації, певним чином завоювати нову, недосліджену “стихію”, культурний феномен, перспектива розвитку якого надалі залишається безмежною. У даному випадку феноменом виступає культурна зміна, особливо вписана до неї людина зі своєю здатністю адаптації, понадто молода людина, яка трактує зміни як природну складову сучасності.

Ключові слова: *молодь, цінності, зміна.*

Otwartość granic a tym samym rynków, nieograniczona wolność w Internecie to synonimy współczesności. Współczesności bez jasno sprecyzowanych norm i wartości, współczesności, która podobnie jak minione epoki niesie z sobą nadzieje ale również niespotykane dotąd zagrożenia. Młody człowiek w sposób naturalny dąży do odnalezienia swego miejsca w tym chaosie. Podejmuje wysiłek zmierzenia się z istniejącą sytuacją, pragnie zjednać sobie nowy, niezbadany “żywiol”, fenomen kulturowy, którego perspektywa rozwoju jest nadal niezgłębiona. Tym fenomenem jest zmiana kulturowa a szczególnie wpisany w nią człowiek, ze swą zdolnością adaptacyjną, zwłaszcza człowiek młody, traktujący zmianę jako naturalny składnik współczesności.

Należy w tym miejscu podnieść kwestię, czy tworzona rzeczywistość – państw bez granic, ludzi bez uprzedzeń etnicznych, narodowościowych, religijnych, rasowych, to już fakt czy nadal istniejący eksperyment stabilizowany siłą ekonomii. Czy możliwe jest stworzenie cywilizacji wszystkich dla wszystkich i oddanych sobie, akceptujących siebie pomimo istniejących różnic.

Mówiąc o młodych ludziach można wskazać, że są to osoby niesamodzielne ekonomicznie, jeszcze uczące się lub znajdujące się w początkowym stadium pracy zawodowej, nie mające jeszcze ukształtowanej świadomości i przez to podatne na asymilację różnych światopoglądów, których współcześnie obserwujemy pokazną grą, wykazujące inicjatywność i dążność do zmian rzeczywistości¹⁹. Przy czym, należy podkreślić, że kultura stawia przed młodzieżą wiele wyzwań związanych z wykształceniem czy pozycją ekonomiczną. Wykształcenie zostaje podniesione do rangi

¹⁹ M. Siwko, Młodzież polska w integrującej się Europie. PK, Koszalin 2006, s. 33.

wartości autotelicznych sytuowanych na pierwszym lub drugim miejscu hierarchii²⁰. Młodzi ludzie zaczynają dostrzegać sens i znaczenie edukacji, upatrują w niej przepustkę do lepszej przyszłości, poprawy jakości życia. Tym bardziej, że rynek pracy staje się coraz bardziej wymagający, wykształcenie, profesjonalizm daje większe szanse na swoiście rozumiany sukces. Stwarza podstawę dla edukacji ustawicznej, większe możliwości przekwalifikowania i doskonalenia zawodowego. Przy czym, odsuwanie w czasie perspektywy usamodzielnienia ekonomicznego stwarza podstawę do stwierdzenia, że młodzież jest grupą szczególnie narażoną na wykluczenie społeczne. Tym bardziej, że w grupie tej utrzymywanie się wysoki poziomu bezrobocia rejestrowanego. Taki stan rzeczy ma miejsce pomimo korzystnych zmian w sferze gospodarczej. To z kolei znajduje odzwierciedlenie w poziomie zamożności społeczeństwa. Rodzi się na szeroką skalę zjawisko juwenalizacji biedy, czyli nadreprezentowanie młodych ludzi wśród ludności biednej w stosunku do ich udziału wśród ogółu Polaków. Ponadto stopa ubóstwa wśród ludzi młodych jest wyższa niż wśród dorosłych. Z danych przedstawionych w dokumencie “Program Operacyjny Kapitał Ludzki, Narodowa Strategia Spójności 2007-2013” wynika, że 44% ludzi biednych ma mniej niż 19 lat, podczas gdy ta kategoria wiekowa stanowi mniej niż 24% ludności Polski. Poza tym, co druga osoba żyjąca poniżej minimum egzystencjalnego nie ukończyła 19 lat. Wzrost liczby dzieci pozostających na utrzymaniu rodziców wpływa na zmniejszenie zasobów przypadających na członka rodziny²¹. Ten stan prowadzi do nasilenia się zjawiska migracji zarobkowej. Dane zaprezentowane w Diagnozie społecznej 2007 wskazują, iż najczęściej wyjeżdżają osoby w wieku 25-34 lata (39%) oraz badani pomiędzy 14 a 24 rokiem życia (20%), jak również respondenci w wieku 35–44 lata (21%)²². Taki stan rzeczy potwierdzają badania sugerujące, że prawie połowa studentów (47,9%) deklaruje gotowość wyjazdu za granicę w celu podjęcia aktywności zawodowej²³. Otwarcie granic stwarza dla młodego człowieka perspektywę “lepszego startu w dorosłość”, przy czym należy podnieść kwestię kosztów takiej praktyki. Z punktu widzenia społeczeństwa oddajemy młodych, twórczych, przedsiębiorczych, gruntownie wykształconych ludzi stanowiących potencjał, mogący przyczynić się do rozwoju gospodarczego społeczeństwa. K. Juszcak podkreślił, że są to ludzie skłonni do poszukiwania ewentualnych dróg rozwiązania pojawiających się przed nimi trudności²⁴. Niemniej jednak, młody człowiek pochłonięty pracą, mobilny przestrzennie i zawodowo odsuwa w czasie decyzję o założeniu rodziny czy posiadaniu dzieci. W konsekwencji przyrost naturalny polskiego społeczeństwa wynosi 0,05% (dane z 2008 roku)²⁵. Nie sposób pominąć konsekwencji emocjonalnych, dzieci rodziców pracujących poza granicami kraju, które zyskały miano “eurosierot”. Zatem, pomimo korzyści wynikających z wielu przemian, otwarcia granic, możliwości pracy i kształcenia w Unii Europejskiej i innych krajach, tworzą się także dylematy i nowe pytania o przyszłość młodego człowieka a szczególnie konsekwencje takiego stanu rzeczy.

²⁰ Badania własne: Słupsk 2004; 2007.

²¹ Program Operacyjny Kapitał Ludzki, Narodowa Strategia Spójności 2007-2013, s. 29.

²² J. Czapiński, T. Panek (red.), Diagnoza społeczna 2007. Warunki i jakość życia Polaków. Vizja Press & IT, Warszawa 2007, s. 133.

²³ Badania własne: Słupsk 2004.

²⁴ K. Juszcak, A. Suchocka – Mieszkaniec, Znaczenie samokształcenia nauczycieli dla właściwej realizacji zadań edukacyjnych. [W:] Miesto spoločenských kategórií pri tvorení postojov súčasnej mládeže. Teoreticko – empirická rozprava, red.A. A. Suchocka, M. Babiarez, UR, Ruzomberok 2008, s. 159.

²⁵ Główny Urząd Statystyczny, 2008.

Wynika stąd, iż następujące zmiany przynoszą również zagrożenia. Pojawiają się płaszczyzny, gdzie aktywność przejawiana jest w sposób negatywny, niszczący osobowość jednostki i jej relacje ze społeczeństwem. Tego typu zachowania doprowadzają do niewłaściwego przystosowania się jednostki do rzeczywistości społeczno – kulturowej, co według R. K. Mertona jest dewiacją²⁶. Dewiacja, to zachowanie człowieka, które rozpoznawane jest przez większość danej grupy społecznej czy społeczeństwa jako sprzeczne z obowiązującym systemem norm, wartości, zatem oczekiwań społecznych²⁷. Oczekiwania społeczne wysuwane w stosunku do młodego pokolenia są, jak sędzę znacznie wyższe niż miało to miejsce w przeszłości. Spowodowane jest to szybkimi zmianami cywilizacyjnymi, do których człowiek musi się przystosować, odgrywając w ciągu swego życia wiele ról społecznych i zawodowych. To z kolei może mieć konsekwencje w postaci przystosowania się jednostek do rzeczywistości w sposób sprzeczny ze społecznie przyjętymi normami. Zgodnie z poglądem R. K. Mertona, w takiej sytuacji mamy do czynienia z dewiacją, która może przybrać postać innowacji, rytualizmu, buntu lub rezygnacji²⁸.

Innowacja przejawia się w akceptacji celów wyznaczonych przez aprobowane w społeczeństwie wartości, jednakże dąży się do nich społecznie nieaprobowanymi środkami. Wysłane przez cywilizację zachodnią cele (wartości), takie jak wysoki standard życia, wysoka pozycja zawodowa nie zawsze mogą być realizowane istniejącymi w polskiej rzeczywistości środkami. Odstępstwo od nich wiąże się ze wzrostem wśród młodych ludzi zachowań o charakterze patologicznym (kradzieże, napady, pobicia). Źródeł tego typu zachowań można doszukiwać się w “wyostrzonej” potrzebie posiadania dóbr cenionych społecznie (celów) i jednocześnie braku “narzędzi”, czyli środków potrzebnych do ich realizacji, które byłyby zgodne z obowiązującymi normami.

Norma wyznacza “granice” funkcjonowania jednostki i całego społeczeństwa. Określa, co wolno a czego nie należy czynić, aby nie narazić się na konsekwencje ze strony grupy społecznej. Kolejną dewiacją dającą się zaobserwować wśród młodego pokolenia jest rezygnacja, nazywana również “wycofaniem się”. Oznacza odrzucenie przez jednostkę całego systemu aksjonormatywnego. Ludzie wybierający taki styl życia uciekają w alkoholizm, narkomanię, bezdomność. Negują społecznie akceptowane wartości, takie jak wykształcenie, dobrobyt czy szczęście rodzinne, negują również normy takie jak praca czy edukacja. Należy tu podkreślić, że rezygnacja jest dewiacją, którą może wywołać sytuacja społeczna, związana z problemami występującymi w grupie rodzinnej, rówieśniczej lub szkole. Ciężar psychiczny powstały w wyniku konfliktów społecznych może prowadzić do poczucia bezsilności i bezsensu, a w konsekwencji odrzucenia obowiązującego systemu aksjonormatywnego²⁹.

Bunt jako forma przystosowania się do rzeczywistości przejawia się, podobnie jak miało to miejsce w poprzedniej dewiacji, w negacji całego systemu aksjonormatywnego, jednakże z tą różnicą, że w miejsce wypartego systemu wdrożony jest inny, sprzeczny z obowiązującym w danym społeczeństwie³⁰. Współczesna cywilizacja zachodnia jest przepełniona organizacjami i pseudoreligiami proponującymi alterna-

²⁶ Za: P. Sztompka, op. cit., s. 280.

²⁷ K. Olechnicki, P. Załęcki, Słownik socjologiczny. Graffiti BC, Toruń 2000, s. 44.

²⁸ Za: P. Sztompka, Socjologia. Analiza społeczeństwa. Znak, Kraków 2002, s. 281.

²⁹ R. K. Merton za: P. Sztompka, op. cit., s. 281.

³⁰ Ibidem, s. 281.

tywne style życia, według innych norm i wartości. Negują one istniejący “porządek świata”, na przykład przeciwstawiając się interwencjom zbrojnym, procesowi globalizacji, konsumpcyjnemu stylowi życia, zabijaniu zwierząt. Z kolei organizacje pseudoreligijne stanowiące grupy wyznaniowe pojawiły się w społeczeństwie polskim na szeroką skalę po 1989 roku. Taką możliwość dała im jedna z podstawowych zasad obowiązujących w ustroju demokratycznym, mówiąca o “wolności wyznania”. Gwarancją tego jest ustawa zasadnicza z maja 1997 roku. Artykuł 53 punkt 2 mówi, że “wolność religii obejmuje wolność wyznania lub przyjmowania religii według własnego wyboru oraz uzewnętrzniania indywidualnie lub z innymi, publicznie lub prywatnie, swojej religii przez uprawianie kultu, modlitwę, uczestniczenie w obrzędach, praktykowanie i nauczanie”³¹. Tak sformułowana podstawa prawna umożliwiła działalność sektom, które poprzez manipulacje i socjotechniki doprowadzają do zerwania istniejących w życiu jednostki więzi społecznych, a jednocześnie do destrukcji jej sfery osobowej.

Dokonując wielkiego uproszczenia na tle zaprezentowanej koncepcji, niemniej jednak opierając się na prowadzonych obserwacjach młodzieży wyłoniono dwie, skrajne, ale bardzo czytelne grupy współczesnej młodzieży początku XXI wieku. Wpisują się one w istniejące tendencje związane z szeroko rozumianą sytuacją społeczno – ekonomiczną, utrudniającą start w dorosłość młodym ludziom a jednocześnie ujawniającą istnienie chaosu aksjonormatywnego. Pierwszą tworzą osoby wybierające kształcenie, studiują, poznają języki, często także aby sfinansować naukę jednocześnie podejmują pracę. Drugą grupę stanowią osoby, które są w tym względzie bierne, jeśli pracują to głównie dorywczo, czasem poza systemem ubezpieczenia, kierują się hedonizmem i indywidualizmem. Nastawieni są na zaspokojenie własnych, indywidualistycznych aspiracji, często materialistycznych.

Podsumowując należy stwierdzić, iż wadliwe, sprzeczne z oczekiwaniami społecznymi formy przystosowania uwarunkowane są głównie istniejącą sytuacją społeczno – ekonomiczną młodych ludzi. Która w pewnym sensie stanowi wynik istniejących zmian (trudny rynek pracy, wysoka stopa bezrobocia wśród młodzieży, niejasne perspektywy startu życiowego, brak mieszkań). W konsekwencji tego stanu rzeczy nawet zakończenie edukacji i ewentualne rozpoczęcie kariery zawodowej nie wiąże się z usamodzielnieniem i poprawą sytuacji materialnej. Młodzi ludzie nadal pozostają w ścisłych związkach z rodziną pochodzenia (wspólne zamieszkiwanie, uzależnienie ekonomiczne). Prestiżowe zawody, wysokie wynagrodzenia przypisane są dla ludzi starszych z tak zwanym doświadczeniem zawodowym. Młodzież w odpowiedzi na tą sytuację podejmuje kształcenie, często na poziomie szkoły wyższej, uczy się języków obcych, jest mobilna zawodowo, edukacyjnie co uzewnętrznia się w częstej migracji zarobkowej, chce być konkurencyjna na trudnym rynku pracy, tym samym oswoić istniejący “żywiol przemian”, dostosować się do nowej sytuacji oraz wysuwanych oczekiwań. Z drugiej strony, mamy do czynienia z grupą osób młodych, których sytuacja, tak zwanej wolności przerasta. Zgodnie z myślą R. K. Mertona, przystosowują się do życia w społeczeństwie w sposób dewiacyjny. Ten stan wynika z przemian tak gwałtownie przebiegających, prowadzących w konsekwencji do zatarcia się w społeczeństwie granic funkcjonowania wyznaczanych przez normy i celów ważnych z punktu widzenia każdego przedstawiciela danej kultury. Jeśli nie wiadomo co jest

³¹ Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej 1997, Art. 53 pkt 2.

важне в społeczeństwie i jak to realizować powstaje płaszczyzna do eksperymentowania zgodnie z indywidualnymi potrzebami jednostki, co znajduje wyraz w zachowaniach egoistycznych, hedonistycznych czy godzących w dobro drugiego człowieka.

Współczesny świat w procesie globalizacji nadal poszukuje sensu swego istnienia, podstawy ale i drogi rozwoju i to nie ekonomicznego, bo ten podyktowany jest racjami kapitalizmu ale drogi rozwoju swej tożsamości zwłaszcza wśród ludzi młodych. Wszystko po to, aby głoszone słuszne hasła jedności ludzi i narodów znalazły odzwierciedlenie w umysłach. Kierując w stronę otwartości, szacunku i akceptacji i to nie tylko deklarowanej ale również odczuwanej.

This publication shows that openness of borders, so at the same time markets, and unlimited freedom in the Internet are the synonyms of the present. However, the present without precised standards and values, the present which, similarly to the previous epoques, carries with itself hope but also threats which has not been known until now. A young man naturally aims at finding their place in this chaos. They undertake an effort to face current situations, they want to enlist a new, unexamined 'element', a cultural phenomenon, whose perspective of the development is still impenetrable. This phenomenon is a cultural change and mostly a human in it with his adaptive ability, especially a young man who treats a change as a natural component of the present.

Key words: Youth, Value, Social Change.

УДК 37.013.42

ББК 74.6

Володимир Костів

ПОЛКУЛЬТУРНИЙ ВИМІР СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ

У статті обґрунтовується взаємозв'язок соціалізації та культури особистості.

Ключові слова: культура, соціалізація, культура особистості.

Гуманітарні науки зробили свій певний внесок у поглиблення розуміння феномена соціалізації з погляду порівняльно-історичного вивчення її в різних суспільствах і культурах. Зокрема, культурологія, досліджуючи характерні риси історичних типів особистості, специфіку механізмів прояву ними соціокультурної творчості в різних видах діяльності, звертається до сутності соціалізації особистості як феномена культури.

Обґрунтовуючи засади концептуальних положень вітакультурної методології, А. Фурман цілком слушно зазначає, що “культура сьогодні визначається як система історично розвиткових надбіологічних програм людської життєактивності (поведінка, діяльність, спілкування, вчинення), котрі забезпечують відтворення, зміну і формотворення соціального життя в усіх його основних проявах. Вона особливий аспект людського життєзреалізування і водночас чинник тотального впливу на соціальні феномени” [8, с. 6].

Системотвірну роль культурологічного підходу в трактуванні особистісного розвитку й обґрунтуванні освітніх процесів визначають І. Бех, А. Богущ, В. Болгаріна, Є. Бондаревська, І. Зверева, І. Зязюн, Н. Кирилова, Г. Легенький, О. Ліствіна, М. Михальченко, Р. Позінкевич, А. Рижанова, І. Рогальська, В. Сластьонін, А. Фурман, Н. Щуркова та ін.

І. Бех утверджує культурологічний підхід у руслі особистісно зорієнтованої моделі виховання, як “цілеспрямований, побудований на наукових засадах процес

долучення особистості до культури, в ході якого здійснюється передавання багатовікового людського досвіду (теоретичного, ціннісного, практичного) від покоління до покоління і розвиток його відповідно до сучасних реалій”. На його думку, такий підхід “передбачає визнання людини повноправним суб’єктом культури” і саме культура визначається як “всезагальний чинник і духовно-практична основа розвитку особистості”, містить у собі цінності, створені окремими соціальними групами, норми, яких вони дотримуються у житті, що відображають дозволене й недозволене в соціальному житті. Культура, таким чином, постає набором певних контрольних механізмів для регулювання поведінки [1, с. 26].

Саме культурологічний підхід, на думку А. Рижанової, уможливить об’єктивне визначення предметно-сутнісних основ соціальної педагогіки з позиції культурологічної парадигми, тому вона пропонує використовувати провідний принцип культуровідповідної соціальної педагогіки інформаційної доби – принцип *гармонійної соціальності людини, групи, соціуму* на відповідних рівнях: *індивідуальному* – сприяння гармонійному засвоєнню сімейних, етнічних, суспільних цінностей на шляху до глобальних, гармонізація процесів самопізнання та самоусвідомлення індивідом своєї соціальної цінності; *національному* – гармонізація соціальних цінностей (людини, групи, регіону країни, суспільства); *глобальному* – сприяння гармонізації цінностей Заходу і Сходу, Півночі й Півдня [6, с.92].

Окремі вчені (філософи, соціологи) вважають, що поняття “соціальне” включає в себе культуру, як один із елементів, інші (історики культури, соціальні антрополози) вважають навпаки, тому і ввели синтезуючу наукову дисципліну – “соціальну культурологію”, що вивчає соціальні закономірності функціонування культури в суспільстві та її специфічні особливості як окремої соціальної сфери [2, 1998]. У межах соціальної культурології соціалізацію вивчають як одне з явищ і функцій культури. У центрі уваги цієї науки: сутність соціалізації як феномена культури; цінності, норми та значення культури як засобу соціалізації; роль виховання, спілкування, самосвідомості та повсякденної культури в його здійсненні, статусне значення культурних норм у різних соціальних середовищах тощо [2, с. 197]. Соціалізація тлумачиться культурологією як “процес засвоєння та активного відтворення індивідом соціального досвіду, системи соціальних зв’язків та стосунків у його власному досвіді” [3, с. 392]. Водночас це обов’язкова частина соціокультурного життя й універсальний фактор становлення й розвитку людини як суб’єкта суспільства і культури. Завдяки соціалізації людина набуває соціальних якостей, формує систему цінностей та переконань, які реалізує у взаємодії зі своїм соціокультурним оточенням через їх втілення у суспільно схвалювані форми поведінки. Специфіка соціалізації як сфери культурологічного пізнання визначається соціально-культурними чинниками, за допомогою яких людина пізнає світ і саму себе, усвідомлює своє місце в світі, формує світоглядні настанови. Суб’єктами цілеспрямованого активного впливу на соціалізацію особистості є її культурні агенти (сім’я, навчальні заклади, соціальні спільноти та інституції), безпосередньо з якими взаємодіє людина.

Соціалізацію розглядають з погляду її значення в трансформації соціокультурних структур, які дають змогу передавати від покоління до покоління досвід життєдіяльності. Б. Єрасов наголошує, що вже з народження кожний індивід

отримує соціальний статус, який він успадковує від батьків та їхнього статусу в суспільстві: “народження дитини має ... не лише біологічний та демографічний аспект, але й соціокультурний”. Проте, він розуміє, що не можна зводити соціалізаційну функцію культури лише до ступенів підготовки до життя чи налагодження вторинних і підсобних підсистем регуляції поведінки. Тому культурі відводить роль одного з найважливіших чинників структуралізації суспільства, завдяки якому культура й соціалізація набувають дедалі більшої ваги як фактори відтворення й розвитку соціальної структури [2, с. 223].

Один із засновників соціальної культурології, Т. Парсонс розглядав культуру (культурну підсистему) як одну з найважливіших суспільних домінант розвитку. Розкриваючи культурні й соціальні підсистеми, він вважав, що хоча всі людські співтовариства “культурні і володіння культурою є невід’ємним критерієм людського суспільства, хоча культура емпірично фундаментальна для суспільства, в теоретичному плані вони принципово відмінні. Система культури є новим рівнем абстракції. Соціальна система не є системою культурних стандартів, вона взаємодіє з ними так само, як взаємодіє з фізичними і біологічними умовами” [5, с. 13, 39]. Саме тому культура часто впливає на суспільство не прямо, а опосередковано, наприклад, через систему цінностей чи культуру-етику відповідної галузі людської діяльності. Т. Парсонс визначає систему культури як структуровану упорядковану систему символів, що служать для агентів орієнтирами, інтерналізованими аспектами системи особистості та інституціоналізованими зразками в соціальній системі. Через свій багато в чому символічний і суб’єктивний характер культура легко передається від однієї системи до іншої, а з допомогою навчання та соціалізації від однієї системи особистості до іншої.

За Т. Парсонсом, за культурною підсистемою закріплюється в основному функція збереження і відтворення зразка, так само як і творчого його перетворення. Культурні системи складаються навколо комплексів символічних значень – кодів, на основі яких вони структуруються, умов їх використання, збереження та зміни як частин системи дії. Особистості індивіда відводиться головним чином виконання функції цілесюгнення. Особистісна підсистема – це головний виконавець втілення культурних принципів і приписів. На рівні винагороди в смислі мотивації головною метою дії є забезпечення особистісних потреб чи задоволеність особистості. Поведінковий організм трактується як адаптивна підсистема, як зосередження основних можливостей людини, на які спираються інші підсистеми. У ньому містяться умови та основні механізми отримання й обробки інформації в центральній нервовій системі і механізм рухомої реакції на вимоги фізичного середовища. Координаційна, інтегративна функція приписується автором переважно соціальній підсистемі (проблеми соціальної взаємодії).

Підсистемі особистості Т. Парсонс віддає певну незалежність: “Незважаючи на те, основний зміст структури особистості виходить із соціальних систем і культури шляхом соціалізації, особистість постає незалежною системою через відносини з власним організмом і неповторність власного життєвого досвіду; і це не просто побічне явище”. Особистість визначається як організована система орієнтації і мотивації до дії індивідуального агента [5].

Позитивною стороною розглянутого системного підходу Т. Парсонса є те, що він пропонує постійно враховувати роль культурної підсистеми як невід'ємного чинника соціального розвитку суспільства і розглядає її взаємозв'язок з іншими підсистемами в рамках загальної теорії соціальної дії. В той же час, на думку різних авторів, він надто формалізує і певною мірою применшує роль культури, зводячи її лише до однієї, хоча й базової підсистеми. Дж. Рітцер звертає увагу на те, що інтерес Парсонса до інтерналізації як особистісної сторони процесу соціалізації, успадкований ним від Е. Дюркгейма та З. Фрейда, відображає пасивність системи особистості [7, с.128].

Інший представник культурно-психологічного підходу, американський психолог Д. Мацумото, визначає культуру як динамічну систему правил, встановлених групами з метою забезпечення свого виживання, включаючи установки, цінності, уявлення, норми і моделі поведінки, спільні для групи, та реалізовані різним чином кожним специфічним об'єднанням всередині групи, що передаються з покоління в покоління, відносно стійкі, але здатні змінюватися з часом" [4, с.31]. Він зазначає, що "культура – такою ж мірою індивідуальний, психологічний конструкт, як і соціальний". Тому певною мірою "культура існує і в кожному з нас індивідуально, і як глобальний, соціальний конструкт" [4, с.34].

Проте, Д. Мацумото не зміг відійти від традиційного відмежування культури та рис особистості. На його думку, існують важливі відмінності між нашим визначенням культури й тим, що традиційно приймають за особистість: 1) культура – це конгломерат атрибутів, які поділяються з іншими членами культурної групи, що не обов'язково істинно для рис особистості, які стосуються індивідуальних відмінностей; 2) стійкість, яка визначена успадкованістю освіти та передачею культурних цінностей і моделей поведінки з покоління в покоління (подібна безперервність не обов'язково вірна для рис особистості); 3) культура – це макропоняття, соціальний феномен, вона існує не тільки в кожній окремій людині, але й як соціальний феномен, ярлик, що зображує запрограмовані паттерни життя, які ми засвоїли і до яких звикли; культура живе власним життям, підкріплюючи моделі поведінки, на які вона впливає; ця поведінка потім зворотно живить соціальний ярлик культури, в результаті чого ярлик також отримує підкріплення, що визначає її циклічну природу, поєднання своїх властивостей як соціального ярлика з індивідуальною поведінкою своїх членів – [4, с.35]. Хоча обнадіюють його прикінцеві висновки про те, що "майбутні крос-культурні дослідження допоможуть встановити універсальні та культурно-специфічні аспекти людської поведінки. Вченим дедалі частіше прийдеться включати культуру в якості змінної у свої дослідження" [2002, 331–332, 409].

За його переконанням, якщо ми "визнаємо вплив культури на поведінку, перед нами постають неймовірні завдання і можливості". Тому, якщо "нам удасться сформулювати таке розуміння відносин між культурою та особистістю (а також і біологією)..., то ми зможемо обґрунтувати й відповідні наукові концепції особистості, ...а також розробити методи її вивчення". І завданням подальших досліджень повинно стати вироблення концепції, яка б поєднувала обидва ці погляди на основі визначення відносної значущості з одного боку – біологічних, а з іншого – культурних факторів в організації особистості [4, с.333, 407].

Таким чином, культура є універсальним провідником уявлень про світ і місце людини в ньому. Процес соціалізації є культурним у широкому розумінні, оскільки саме культура є тим феноменом, який уособлює надприродний, надбіологічний, тобто соціальний характер суспільного життя людей. Без культури люди були б повністю дезорієнтовані: неврегульована зразками культури їхня поведінка була б практично некерованим сьогоденням, хаосом безглузких вчинків і нестриманих емоцій, що не призводять до формування досвіду. Зазначимо, що культура людства будувалася на основі взаємодії людини з навколишнім світом у трьох формах: буття природного (передбачає окультурення природи, освоєння її ресурсів), антропологічного (окультурення людини, формування її ціннісних орієнтацій на основі загальнолюдських цінностей) і соціального (культура взаємин у суспільстві, взаємодія між людьми). Соціалізація особистості як процес не зводиться лише до адаптації, а передбачає розвиток здатності розуміти, адекватно інтерпретувати соціально-культурну ситуацію, мобілізувати свій особистісний потенціал для вирішення різного роду завдань та доцільного, мотивованого, виваженого перетворення дійсності.

Усе це дає змогу стверджувати, що в психологічній і педагогічній науці набирає оберті культурно-історична психологія (І. Бех, О. Старовойтенко, А. Фурман, і педагогіка (А. Богуш, Є. Бондаревська, А. Рижанова, І. Рогальська, В. Слатьонін), поширення яких тісно пов'язане з тим, що маємо певний образ культурного універсуму, до якого в результаті освітнього процесу має прийти особистість. Культурно-історична педагогіка пропонує таку освітню модель, всередині якої для виховання дітей використовуються методи, що виникли у різні періоди розвитку людства.

Згідно з результатами наших досліджень, головною ідеєю, кінцевим результатом формування особистості вважаємо сукупність якостей різнобічних інтегральних властивостей базової культури людини-громадянина-сім'янина-творця в індивідуально-особистісному, родинно-груповому, специфічно-національному й загально-планетарному масштабах. Виникла необхідність детальнішого теоретичного обґрунтування змісту поняття „культура особистості”, її складових компонентів. Для того, щоб створювати повноцінні умови для становлення, розвитку й формування базової культури особистості, необхідно вивчити цей феномен у всіх його складових елементах, визначити вікові особливості й етапи її становлення. Необхідне теоретичне обґрунтування концептуальної моделі процесу формування загальної культури особистості, з'ясування основних показників і критеріїв її сформованості та можливості реалізації означеної моделі в сучасній психолого-педагогічній практиці.

1. Бех І. Виховання особистості: Сходження до духовності: Наук. видання / І. Бех. – К.: Либідь, 2006. – 273 с.
2. Ерасов Б. Социальная культурология / Б. Ерасов. – М.: Аспект Пресс, 1998. – 591 с.
3. Кононенко Б. Большой толковый словарь по культурологии / Б. Кононенко. – М.: ООО „Изд.-во “Вече 2000”, ООО „Изд.-во АСТ”, 2003. – 512 с.
4. Мацумото Д. Психология и культура – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. – 416 с.
5. Парсонс Т. О социальных системах. – М.: Акад. проект, 2002. – 831 с.
6. Рижанова А. Розвиток соціальної педагогіки в соціокультурному контексті: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.05 / Рижанова Алла Олександрівна. – Харків: 2004. – 442 с.

7. Ритцер Современные социологические теории: 5-е изд. – СПб.: Питер, 2002. – 688 с.

8. Фурман А. Категорії вітакультурної методології як ефективний засіб аналізу і розв'язання складних проблем // Інститут експериментальних систем освіти (науково-дослідний): Інформаційний бюлетень. – Тернопіль: Економічна думка, 2004. – Вип. 4. – С. 4–7.

Intercommunication of socialization and culture of personality is grounded in the article.

Key words: *culture, socialization, culture of personality.*

УДК 379.85+372.48

ББК 75.8

Тарас Маланюк

ТУРИСТСЬКО-КРАЄЗНАВЧА РОБОТА ЯК ЗАСІБ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

У статті розкриваються актуальні питання туристсько-краєзнавчої діяльності у системі виховної роботи школи. Розкрито значення туристсько-краєзнавчої роботи у патріотичному вихованні учнівської молоді.

Ключові слова: *туристсько-краєзнавча робота, патріотичне виховання, туристські походи і екскурсії.*

Постановка проблеми. Соціально-економічний розвиток України та науково-технічний прогрес вимагають більшої уваги суспільства до навчання та виховання молодого покоління та ролі в цьому процесі школи.

Сучасні умови вимагають по-новому осмислити місце навчально-виховного процесу сучасної школи, яка пов'язана з поверненням до національних витоків духовності. Реалізація завдань національного відродження цілковито залежить від професійної підготовки педагогічних кадрів, їх уміння проникнути у світ дитини й передати їй досвід попередніх поколінь.

Серед різноманітних форм виховної діяльності педагогічного колективу школи, які сприяють формуванню загальнолюдських цінностей у підростаючого покоління, особливе місце належить туристсько-краєзнавчій роботі.

Туристсько-краєзнавча діяльність – важливий засіб патріотичного виховання та формування світогляду школярів. Туристські походи, подорожі та екскурсії розширюють кругозір, дають можливість краще пізнати свій рідний край, знайомлять з визначними пам'ятками історії і культури, природи, звичаями, обрядами та традиціями рідного народу.

Значна роль у вивченні, відновленні та поширенні історичних і культурних традицій наших предків відведена туризму та краєзнавству. Індивідуально-особистісні запити учнів у поєднанні з вимогами сьогоденного розвитку суспільства диктують нагальну необхідність оновлення змісту, форм і методів навчально-виховної роботи.

Питання проблем туристсько-краєзнавчої діяльності висвітлювались в працях М.Крачило, М.Костриці, В.Обозного, О.Тімець і інших. Разом з тим проблема патріотичного виховання учнів основної школи засобами туристсько-краєзнавчої роботи висвітлена ще недостатньо.

Мета дослідження – обґрунтувати ефективність туристсько-краєзнавчої роботи як засобу патріотичного виховання учнів основної школи.

Результати дослідження. Туристсько-краєзнавчу діяльність з першопочатків її становлення розглядали як важливий чинник пізнання сучасного і минулого

народу. Водночас вона виступає ефективним засобом формування почуттів патріотизму, національної гідності й самоповаги, загальнолюдських ідеалів, бажання бути корисним для суспільства, виховання бережливого ставлення до природи, любові до рідної мови й історії тощо.

Під змістом патріотичного виховання слід розуміти почуття прив'язаності до тих місць, де людина народилася і виросла; поважне ставлення до рідної мови; турбота про інтереси Батьківщини; вияв громадських почуттів і збереження вірності Вітчизні; гордість за її соціальні і культурні досягнення; відстоювання її свободи і незалежності; поважне ставлення до історичного минулого рідного краю і до успадкованих від нього традицій; прагнення присвячувати йому свою діяльність, сили і здібності для саморозвитку і зміцнення розвитку, розквіту Батьківщини [4, с.2].

На думку патріарха українського краєзнавства, академіка Петра Тронька становлення патріотичних почуттів починається з любові до отчого краю, глибокої поваги до віковичних народних традицій.

Учений наголошував, що «Батьківщина для кожного з нас бере свій початок від тепла рідної домівки, тихої материнської пісні, чистої, як краплина роси, рідної мови. І хоч би де ми перебували, хоч би куди пролягли наші нелегкі життєві шляхи, в думках і спогадах завжди повертаємося до тих місць, де, як здавна кажуть у народі, зарите наше пуповиння.

Та щоб по-справжньому любити рідний край, його треба добре знати. Це знання не лише підносить і звеличує людину, розширює її світогляд, воно є своєрідним містком, що єднає покоління минулі з поколінням нинішнім й прийдешніми [8, с.4].

Любов до свого народу, своєї нації, переростає в любов до Батьківщини. Особистість виявляє любов і повагу до своєї держави як головної мети національної боротьби. Поняття “національного” виходить на цьому етапі за рамки етнічності й сягає рівня державності. На цьому рівні становлення національної самосвідомості передбачається толерантне ставлення українців як державної нації до інших народів, що проживають в Україні. [7, с.488].

Величезне значення в патріотичному вихованні молоді відіграє рідна мова. У зв'язку з цим І.Огієнко вказував на те, що «головним двигуном духовної культури народу по цілому світу увесь час була й тепер залишається рідна мова. Рідна мова – то душа народу, то його живе серце; гине чи занепадає мова – гине й занепадає народ. Цю просту думку знають народи з найдавнішого часу, і з найдавнішого часу обороняють свою рідну мову, як скарб найдорожчий. Не дурно ж багато народів утворили цікаві легенди про божественне повстання самої мови.

З рідною мовою тісно зв'язані рідні звичаї, рідні перекази народні і взагалі цілий традиційний уклад життя – все це міцно сполучається рідною мовою в одне гармонійне ціле. Заберіть звідси рідну мову – і цілий цей такий наш близький та рідний уклад стане тільки простою етнографією. Ось через це кожний, хто втрачає рідну мову, тим самим перестає бути органічним членом свого народу; він може цікавитися своїм народом, може навіть допомагати йому, але вірним сином своєї нації безмовна особа ніколи не буде. Спільна мова – це найперша ознака “нашої” людини” [5, с.29].

Головним чином український патріотизм сформувався і проявляється у відданості справі національного визволення. Традиції його ідуть від княжих дружинників та козацтва, учасників визвольних змагань.

Розбудова держави вимагає щоб Україна мала своїх патріотів, здатних розвивати і обороняти її. Вихід України в ряд розвинених європейських держав неможливий без патріотів, відданих своїй землі, нації. Саме такі люди-патріоти можуть забезпечити демократичний розвиток України, що визначається забезпечення умов для вільного розвитку особи, людини, нації [3, с.29].

Теоретичними засадами загальноукраїнського державного патріотизму є ідеї незалежності, державності, соборності. В умовах поліетнічності важливими функціями патріотичного виховання є протистояння сепаратизму, збереження толерантної злагоди етносів, що становлять український народ.

Основою патріотизму конкретної особистості є усвідомлення власної самотності, але водночас і розуміння того, що Україна у нас – одна, і нам разом випало розбудувати цивілізовану державу, в якій суспільною справою стане створення умов для розвитку вільної особистості, яка вміє досягати власного успіху та допомагати іншим [1, с.23].

Отже, патріотизм виражається у віддачі батьківщині, народові, державі, того, чого від людини вимагається, наприклад: сумлінної праці, оборони суверенності і незалежності державі тощо. У відповідність за це вона одержує почуття задоволення, захищеності і можливість використання прав, визначених законами держави.

Таким чином, національна школа має забезпечити не тільки виховання представника даного етносу, але має виховувати учнів. Незалежно від їх національної належності, високоінтелектуальними патріотами України, відповідальними за її долю, готовими працювати для її блага і захистити її від будь-яких посягань [6, с.294].

Безперечно, що для поліпшення патріотичного виховання молоді певну роль може відігравати туристсько-краєзнавча робота. Організація і проведення туристських походів та екскурсій є одним з ефективних засобів патріотичного виховання молодих людей. Знайомство дітей, юнаків і дівчат в туристських походах і на екскурсіях з бойовими і трудовими традиціями нашого народу робить великий вплив на формування їх патріотичних почуттів. Молоде покоління виносить з маршрутів туристських походів та екскурсій величезний заряд патріотизму, гордості за мужність наших дідів і батьків, високого громадянства. Ідучи шляхами слави українського народу, серцем торкаючись його героїчних бойових і трудових подвигів молоді люди проймаються почуттям патріотичної гордості за свою багатостраждальну Батьківщину, розумінням необхідності свято берегти і примножувати безцінну спадщину старших поколінь [2, с.46].

Туризм цінний не тільки тим, що туристські походи роблять молодих людей фізично загартованими, але й головним чином тому, що туризм виховує в них любов до Батьківщини, до її героїчного минулого. Туризм, за своєю суттю, – явище суспільне, патріотичне, він є доброю школою патріотизму. Різноманітна туристсько-краєзнавча робота виховує у підростаючого покоління патріотичний обов'язок перед своїм народом, гордість за нашу вільну Україну, прагнення своєю працею

сприяти її дальшому розвитку та зміцненню. Туристські подорожі дозволяють краще вивчити свою рідну країну, зримо відчувати її красу і велич. Тісно спілкуватися з чудовими людьми. Для того, щоб всією душею любити рідну Вітчизну і бути готовим до її захисту, необхідно відчувати її могутність, велич і неповторну красу, вивчити її різноманітну природу, героїчну історію, населення міста і села. А це найкраще вдається в туристських подорожах і на екскурсіях [2, с.47].

Шкільна туристсько-краєзнавча діяльність посідає ключове місце в патріотичному вихованні молодого покоління, а участь у Всеукраїнських експедиціях “Краса і біль України”, “Сто чудес України”, обласної – “Люби і знай свій рідний край” сприяє вихованню в учнів національної гордості, усвідомлення особистої причетності до свого роду, етнічної групи, народу, розуміння життя в усіх його проявах.

Висновок. В цілому можна стверджувати, що туристсько-краєзнавча діяльність в школах є однією з найпопулярніших в учнівському середовищі для формування особистості школяра.

Найголовнішим завданням патріотичного виховання засобами туристсько-краєзнавчої роботи бачимо в написанні історії родоvodu, рідної школи, села, селища, книги пам’яті полеглих за волю України, створення в кожній школі комплексного краєзнавчого музею, кімнати.

Перспективи подальшого дослідження проблеми патріотичного виховання вбачаємо в пошуку інноваційних форм і методів організації діяльності гуртків, об’єднань туристсько-краєзнавчого профілю.

1. Бех І. Національна ідея у виховному процесі школи: програмно виховний конспект / І.Бех, К.Чорна // Шкільний світ . – 2008. – № 45. – С. 4–37.

2. Крачило М.П. Туристсько-краєзнавча робота – ефективний засіб патріотичного виховання молоді / М.П.Крачило // Краєзнавство і туризм: освіта, виховання, стиль життя: матеріали Міжнародної науково–практичної конференції (1-3.10.1998 р.) Херсон: “Реформа”, 1998. – С. 45-47.

3. Національне виховання учнів засобами українського народознавства: посібник для вчителів / За ред. Р.П.Скульського. – Івано-Франківськ: ПУ ім. В.Стефаніка. – 1995. – 178 с.

4. Петронговський Р. Р. Шляхи та засоби виховання патріотизму юнаків і дівчат у позанавчальній виховній діяльності / Р.Р.Петронговський // Історія в середніх і вищих навч. закл. – 2006. – № 5-6. – С. 2–13.

5. Огієнко І. Теорія виховання й навчання / І. Огієнко // Шлях виховання і навчання. – [Б. м.: б. в], 1934. – Кн. I. – С. 29.

6. Ступарик Б. М. Національна школа: витоки становлення: навчально-метод. посібник / Б. М. Ступарик . – К.: ІЗМН, 1998. – 336 с.

7. Фрідріх А.В. Національна самосвідомість особистості: Сутність і зміст / А.В.Фрідріх // Наукові записки. Серія “Психологія і педагогіка”. – Острог: Вид-во Національного університету “Острозька академія”. – 2007. – Вип. 9. – С. 482–489.

8. Тронько П. Родовід українського краєзнавства / П.Тронько // Краєзнавство. – 1993. – № 1. – С. 4–7.

Actual problems of tourism-regional study activity in the system of school up-bringing process are revealed in this article. The importance of tourism-regional study activity patriotic up-bringing of school youth is considered in the work.

Key words: *tourism-regional study activity, patriotic up-bringing, tourists tracks and excursions.*

УДК 821.161.2 – 222.09

ББК 74.580.050.5

Людмила Павлішена

МІФ ЯК МЕТАМОВА ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ СУЧАСНОЇ ОСОБИСТОСТІ

У статті мова йде про міф як явище світової і національної культури, як метамову, що постійно еволюціонує, хоч і зберігає свою метафоричну суть. Автор звертає увагу на редукований вигляд міфологічних образів та значення поетичних метафор і символів, що стали своєрідною метамовою сучасної полікультурної особистості.

Ключові слова: міф, метамова, полікультурна особистість.

Світ ХХ-ХХІ століть – це час лавиноподібних можливостей для людства, які водночас і надають могутності, і відкривають несподівані загрози. Людство постійно змінюється, неминуче стає іншим і живе, по суті, тільки сьогоднішнім. До змін можна ставитися по-різному: амбівалентно, радісно, тривожно, пристосуватися до них, сприйняти як своєрідний фатум, на який, звісно, впливати безнадійно, або ж намагатися вплинути на них, відшукати своєрідний смисл. Тут проглядається оцінка нинішніх цивілізаційних змін, де “пересікаються історичний досвід і новий погляд, іноді незвичне і несподіване розуміння знайомих речей, що суперечить буденній свідомості” [3; 3]. Оточуючий світ відкривається нам фрагментарно, “розколото”, а накопичені знання не дають повної можливості інтерпретувати дійсність як щось осмислене, “заваливши” доступ у царство духу. Своєрідна емблема такого дрейфуючого світового центру без однозначних причинно-наслідкових зв’язків – ризома – потенційно безмежна, неієрархічна хаотична мережа, вільна циркуляція станів. Реальність організовується через доповнюваність, недетермінованість, спонтанне порушення симетрії, автотрансценденцію, метастабільність. Метафора Всесвіту, його макро- й мікросвіту виражається у семіотичному спектрі світоглядних концепцій сучасної людини через постмодерністське світосприйняття.

Проблеми фундаменталізму та традиціоналізму, міфологізації культурного розвитку знайшли своє відображення у працях російського дослідника Г.С. Померанца, ідеолог фундаменталізму, американець Д.Фаллуел у своїх філософських розвідках ставить акцент на збереження комплексу традиційних ціннісних орієнтацій, ідею відчуження та деперсоналізації сучасної особистості розвиває американський культуролог Д.Белл. Синергетична парадигма зазначеного вектора досліджень потребує глибшого вивчення. Адже сучасна постнекласична наука з її синергетичним апаратом дозволяє по-новому розставити акценти в оцінці тих проблем, на які раніше не зверталось уваги. Лише за наявності гуманістично-розумових передумов, використанні раціонально-дієвих традицій, вироблених попередниками, і пошуку нових засобів художнього вираження соціальний розвиток будь-якого народу здатен зумовлювати культурні досягнення. Прогресивні тенденції, перспективні напрямки при зміні художньо-мистецької домінанти можна визначити лише завдяки аналізу вказаних традицій. І через новітні досягнення у цій площині наша культурна спадщина може зайняти належне місце в загальнолюдських надбаннях. Розвиток суспільства без сакралізації людських стосунків, явищ природи та духовності самої людини – це шлях до самознищення. Сучасна молода людина звикає до сугестованої реаліями сьогоднішнього думки, що можна жити лише тимчасовим, без одухотворення мети і суті власного життя.

Насправді ж, щоб самоусвідомити себе у реальній дійсності, “здобути себе” [2; 31], необхідно шукати ті цінності, які дозволяють переступити поріг вічності. Такі орієнтири приховані у підтекстах найперших проявів людського літературного генія – міфах. Сучасний міф – вся історія людства – це “історія ставлення людини до природи, суспільства та самої себе в просторово-часовому вимірі” [2; 30]. Але водночас, міфи – це відображення прагнень людини подолати свою несвободу і залежність в умовах земного життя шляхом наближення до цінностей «не від світу цього», що забезпечують осмислення першооснови Всесвіту і людини в реальному світі, почуття добра як “блаженства”, святості як “благоговіння”. Така точка зору культурологів підштовхує до думки, що архаїчна і оформлена у фольклорі і професійному мистецтві міфологія є невичерпним життєдайним джерелом національної культури, бо зачіпає найперші початкові питання, які ставило і ставить перед собою людство.

Міф як явище світової і національної культури постійно еволюціонує, хоч і зберігає свою метафоричну суть [5; 95]. Міфологічні образи дійшли до нас у досить редукованому вигляді, значною мірою втративши свою колишню семантику і набувши значення поетичних метафор і символів, ставши своєрідною метамовою сучасної полікультурної особистості. Адже, вони є пам’ятниками архаїчної свідомості і свідченням розвитку духовної культури. Небайдужою до міфів є й сучасне мистецтво. Іноді воно керується тими ж домінантами, які притаманні міфу. Наприклад, модерністський “театр абсурду” має такі суто міфологічні риси:

1) антипозитивізм (невіра в розумність світовлаштування, заперечення пізнання світу, його сенсовості раціоналістичними засобами, невіра в можливість покращення світу за допомогою розуму) – особливість яка виразно декларує міфічне світорозуміння;

2) ірраціоналізм, інтуїтивізм (сутність буття досягається за допомогою інтуїції, уяви, тих відчуттів, що знаходяться поза сферами раціо);

3) суб’єктивізм (створюючи художню реальність, митець відмовляється наслідувати так звану об’єктивну реальність, художня реальність – суб’єктивний світ творця).

Специфічними міфологічними особливостями є перетворення образів та їх карнавалізація – переведення піднесено величних, серйозних і страшних сюжетів та мотивів у матеріально тілесний низ, або комічно-побутовий план. Фольклорна травестизація зачіпає навіть універсальні форми буття – простір і час. Якраз тут і криється різниця між міфом і “абсурдною реальністю” просторової моделі постсучасної культури. Цю ситуацію яскраво ілюструє міфологема лабіринту, яка акцентує непередбаченість, таємничість та ефект несподіваності.

Якщо однією із особливостей міфологічної концепції часу є його “зворотність”, то мистецьке відображення сучасного світу це заперечує. Якщо численні казкові метаморфози (перевтілення героїв), які відтворюють первісні уявлення про зв’язок людини з навколишнім світом через принцип «зворотності» втрачають трагічний відтінок, то сучасні модерністські сюжети якраз таки набувають його. Перевтілення тут є або результатом внутрішньої, духовної деградації (“Носороги”, Е. Йонеско), або ж проявом, результатом відчуженості, самотності та абсурдності існування (“Перевтілення” Ф. Кафки).

Полікультурна картина світу представляє образ-фігуру “буріння, проникнення в середину, ламання поверхні...” [4; 4], сучасна людина дедалі частіше намагається віднайти сенс власного буття, принаймні, в існуванні для блага інших, полегшенні їх страждань, ствердження моральних ідеалів милосердя і справедливості. Мистецтво не залишається осторонь цього процесу, воно продовжує звертатися до міфології як до невичерпного джерела смислів та образів, як до усвідомлення єдності буття, своєрідної метасистеми. Так, оцінюючи роль революцій у боротьбі за свободу людини, у одному із своїх творів французький філософ, драматург, прозаїк та громадський діяч Камю зазначив: революція щоразу приводить до того, що Прометей перероджується в Цезаря, тобто ідеї свободи, внаслідок зловживання владою, обертаються тоталітаризмом і насиллям [6; 347]. Близькою до ідеалу є міфологічна парадигма мотиву крил. Він є чи не найважливішим у творі латиноамериканського письменника, автора літератури “магічного реалізму”, Габріеля Гарсія Маркеса “Стариган із крилами”. Цей міфологічний аспект поєднує назву із самим твором, спрямовує смислову площину тексту у напрямку антитези: “крилата людина та безкрилий натовп”, “окриленість дії та приземленість”. У міфологічній дійсності крила були привілеєм богів (Гермес, Ніка, Пегас) або свідченням божественних висот творчості людини (міф про Дедала та Ікара). Серед міфологічних образів у контексті нашої проблеми можна виділити й образ Морфея – бога сновидінь. Екзистенційна проблема зануреності людства у метафізичну самотність буття, реалістична засліпленість та непробудна сліпота, сонлива байдужість – найважливіші проблеми сьогодення – розкриваються письменником через власну художню філософію, яка декларує “реальність неймовірного і природності надприродного” [1; 367] – цілком міфологічну рису.

Як зауважує М. Ігнатенко, “учорашня класична Культура, її духовні цінності живуть у Постмодерні мертвими – його епоха ними не живе, вона ними грає, вона у них грає: вона їх знедійснює” [6; 596]. Щоб остаточно не розчинитися у цій “бібліотеці божевілля”, у цій мозаїці цитат, де будь-який текст є “продуктом всотування і трансформацій якогось іншого тексту” [6; 595], є своєрідним інтертекстом, варто звертатися до першооснов, якими нерідко є міфи. Саме цей аспект націлює на розуміння необхідності звернення не тільки до міфологічних джерел, а й до витоків культури взагалі. Адже мистецтво стверджує факт, що сьогодні модерністський принцип міфотворчості постав як “вивернута навиворіт” дійсність, постмодернізм використовує міф не як цілісну, хоч і мозаїчну картину реальності, а як об’єкт руйнації. Скажімо фінальна частина роману П.Зюскінда “Запахи” сприймається не тільки як реальний, огидний факт канібалізму, але й як пародія на святий обряд причастя (куштування святих дарів – хліба і вина, що символізують плоть і кров Христа), адже натовп з’їв самого бога Гренуя, та ще й “із любові”. Крім цього це ще й алюзія на еллінські поганські свята на честь бога родючості Діоніса, якого роздирали і з’їдали, і на міфічну історію розривання Орфея вакханками. Розуміння цього “міфологічного” осмислення проблем сучасності неможливе без з’ясування культурологічного контексту. Гіперрецептивність постмодерністської літератури ніяк не сприяє її масовій доступності. Часто постмодерністський твір своєю елітаризацією поглиблює прірву між культурою “експертів” та широким загалом. Цьому сприяють і соціально-політичні, гуманістичні проблеми сьогодення.

Художній світ відкривається сучасній людині позбавленим централізованого світопорядку, і осмислити його в традиційних системах координат нереально. В час тотального краху ідеологій, коли політична реальність все більше нагадує відверте, а іноді й непристойне шоу, а особистість подавлена різноманіттям барвистої інформації, засиллям форм “масової культури” і прагматичністю мислення, уявлень про світ (що й визначає соціальну практику життя), коли молода людина часто губиться у хащі безглуздої свободи, претензії вже навіть не на абсолютне, а хоч би на стабільне і визначене знання стають на жаль невідчепним кошмаром. Звичайно, варто пам’ятати, що будь-яка міфологізація явища часто підштовхує нас до необґрунтованих висновків, до підміни узагальнення фактів, заміни аргументації деклараціями, які не слід сприймати без критичного осмислення.

1. Волощук Є. Зарубіжна література: Підручник для 11 класу загально освіт. навч. зал. – К.: Генеза, 2004. – 464 с.

2. Гончарук Т. В. Культурологія: Навчальний посібник. – Тернопіль: Карт-бланш, 2004. – 213 с.

3. Дорогунцов С. І., Ральчук О. М. Господарювання – синергетичний інваріант. – К.: Оріони, 2006. – 228 с.

4. Ковбасенко Ю. Література постмодернізму: по той бік різних боків// Зарубіжна література в навчальних закладах. – 2002. - №5. – С. 2-12.

5. Лановик М. Б., Лановик З. Б. Усна народна творчість: Підручник. – 3-тє вид., стер. – К.: Знання-Прес, 2005. – 591 с.

6. Папуша І. Зарубіжна література. 11 клас. Посібник-хрестоматія. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2002. – 704с.

The article deals with the myth as a phenomenon of the world and national culture, as a metalanguage, which is constantly evolving, although it preserves its metaphorical essence. The author pays attention to the changed look of mythological images and the significance of poetic metaphors and symbols, that have become a peculiar metalanguage of the modern polycultural person.

Key words: *myth, metalanguage, polycultural person.*

УДК 37.018

ББК 74.03

Ірина Паласевич

ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ПІДЛІТКІВ ЗАСОБАМИ ЕТНОПЕДАГОГІКИ

Автор розкриває бачення проблеми естетичного виховання засобами етнопедagogіки, що сприятиме комплексному розвитку естетичних почуттів і смаків. Формуючи естетичну культуру підлітків, необхідно враховувати їх інтерес до сучасних етнопедagogіки, допомагати їм навчитися відрізняти істинне від спотвореного.

Ключові слова: *естетичне виховання, підлітки, етнопедagogіка, зміст та форми виховної роботи*

Постановка проблеми. Вирішальною метою розвитку сучасної України є збереження самобутньої ідентичності на фоні загальнонаціонального розвитку. Важливу роль у цьому процесі має естетичне виховання, яке найтісніше пов’язане з культурним життям кожного народу. З одного боку, воно є відображенням культурного прогресу нації, її традицій, а з іншого – стимулює розвиток культури народу, активно впливаючи на створення нових духовних цінностей, підтримує і посилює інтерес до мистецьких творів, пам’яток історії і культури народу, національних звичаїв і обрядів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Естетичне виховання особистості було предметом наукового аналізу філософів (Н.Бердяєв, Ю.Борев, Є.Громов, І.Зязюн) соціологів (С.Комаров, В.Потапчик, О.Семашко, Б.Шляхов та ін.). Саме ці вчені вважають, що спрямування естетичного виховання розглядається як засіб залучення молоді до духовних і культурологічних цінностей суспільства. Дослідження психологів (Г.Балл, І.Бех, О.Запорожець, В.Москалець та ін.) сприяли визначенню психологічних аспектів естетичних почуттів підлітків у контексті етнопедагогіки.

Зацікавлення для нашого дослідження мають праці Є.Антоновича, С.Дегтярєвої, Ю.Калягіна, Г.Шевченко та інших учених, які розглядають питання використання народного мистецтва в естетичному розвитку підлітка. Дані напрацювання сприяли осмисленню та детальному вивченню проблеми, яка подається у статті.

Мета статті полягає у висвітленні місця етнопедагогіки у естетичному вихованні учнів середнього шкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Удосконалення естетичного виховання, розробка його нових напрямів естетичного виховання є нагальною проблемою, оскільки вона посідає важливе місце у контексті потужного гуманітарного руху, який сьогодні є визначальним [3]. Реалізації поставленої мети сприяє феномен етнопедагогіки. Адже основною етнопедагогіки у цьому сенсі мають стати національно-культурна спадщина, скарби народно-пісенної, поетичної, декоративно-прикладної творчості, художніх ремесел тощо.

Сьогодні інтерпретація проблеми естетичного виховання вимагає врахування певних моментів, без чого неможлива повноцінна робота в цій галузі. Насамперед, вони пов'язані зі зміною парадигми, що відбулася на рівні свідомості сучасної молоді: суспільно-політичні катаклізми та їх похідні, тотальна модернізація та технологізація життя.

Актуальною сьогодні є ідея про використання найбільш доцільних ідей минулого, задля того щоб виплекати надійне майбутнє. Адже підліток початку ХХІ ст. – це інформаційно насичений суб'єкт, який існує в зовсім іншому вимірі, впевнено входить у світ аудіовізуальних засобів інформації. Технологічна орієнтація породжує небезпеку духовного вакууму. Це значною мірою активізує проблему естетичного виховання, потребує принципово іншого підходу під час її вивчення, вимагає чіткого дотримання принципів історизму, врахування здобутків і прорахунків.

Використання етнопедагогіки передбачає опанування культури та мистецтва рідного краю з максимальним використанням виховного потенціалу художньо-естетичного середовища та включає залучення до цінностей українського та зарубіжного мистецтва, народного та академічного, духовної та світської культури, кращих зразків сучасної молодіжної культури.

Основні засади етнопедагогіки збігаються з життєдіяльністю, і є універсальним засобом розвитку культури особистості. Естетичне виховання, яке ґрунтується на основі етнопедагогіки, прагне розвинути людину у контексті любові не лише до власної родини, а й поваги до товариства, що є вкрай важливо для підліткового віку.

Таким чином іде процес творення людини, активізується її здатність до мислення, формується чуття культури.

На переконання Л. Овдійчук для формування цінностей особистості є лише один шлях – духовне спілкування людей. І сила етнопедагогіки виявляється в тому, що воно входить у сферу спілкування людей, доповнюючи в ній реальне спілкування індивідуумів[5, с.25].

Сучасний підхід до проблеми естетичного виховання передбачає насамперед залучення до всіх видів народного мистецтва, творчості, літератури, що сприятиме комплексному розвитку естетичних почуттів і смаків.

Народне мистецтво як феномен соціально-культурного утворення, синтезуючи в собі особливості творчої діяльності й середовища, створює умови для матеріального і духовного спілкування людей. Пам'ятки народного мистецтва, що утворюють історичні нашарування, надають глибину та локальну своєрідність художньо-естетичному середовищу як культурний пам'яті, відображеній у предметному оточенні. Організація спілкування учнів зі справжніми цінностями народного мистецтва дає можливість їм засвоювати набутий життєвий досвід людства, сприяє моральному розвитку, духовному збагаченню.

Ознайомлення з матеріальною спадщиною минулого дає змогу учням глибше зрозуміти духовний, естетичний світ тих, хто жив і творив до нас, конкретно уявити спосіб життя, думки людей, систему цінностей попередніх вимог. В основі такого підходу лежить розуміння непорушної єдності образу (зразка художньої творчості та світосприймання її автора – народу), зв'язків цього образу з природою, побутом, працею, історією і національними традиціями. Утвердження у свідомості та художньо-творчій діяльності школярів уявлень про цю єдність пов'язане з формуванням культурно-історичної пам'яті. Історична свідомість трактується не тільки як раціональне знання про минуле, а як емоційне, духовно-практичне, ціннісно-орієнтоване ставлення до минулого [2, с.4].

Виховання в учнів естетичних потреб, розвиток ціннісних орієнтацій, які покличуть їх до життя і праці можливе за умов здійснення системи навчально-виховних заходів в урочний і позаурочний час, а це допоможе формувати цілісну особистість людини, благородну у своїх помислах і діях.

Формуючи культуру молоді, систему її потреб, необхідно враховувати інтерес і до сучасних музичних форм, допомагаючи підростаючому поколінню відрізнити істинне від спотвореного. Уваги заслуговують активні форми виховання – самодіяльна творчість, різні музичні об'єднання, які народжуються у місті і селі. При цьому слід враховувати неминучі зміни в музичній моді, виникнення нових пісенних і танцювальних стилів. Музично-естетичне виховання не повинно перетворюватися на різноманітні заборони [4].

Підлітків необхідно навчити орієнтуватися у великому розмаїтті народного мистецтва [2]. Сьогодні доцільно ввести до структури навчальних програм середніх шкіл, гімназій, гуманітарних ліцеїв та інших типів навчальних закладів гуманітарного спрямування “Основи естетики”. Зважаючи на особливу роль у контексті сучасної моделі естетичного виховання телебачення, варто звернути особливу увагу на сімейні традиції.

У цьому контексті чимала роль мають шкільні етно-музеї. Роль музею полягає у здатності сформувати у школярів специфічне, емоційно-ціннісне ставлення до народного мистецтва.

Специфіка функціонування музею у сучасному суспільстві визначається тим, що він працює не тільки як енциклопедія, а й за естетичними заканами, тобто виступає мовою культурного спілкування людства. Завдяки музею школярі повинні отримати реальну можливість орієнтуватися в соціально-культурному просторі.

Вивчення досвіду роботи загальноосвітніх шкіл Львівщини засвідчує, що для реалізації цієї мети варто провести бесіди, дискусії, запропонувати учням цикл диспутів “Звичаї моєї сім’ї”. Після висловлення школярами власної думки чи їх виступів учителеві слід зробити своєрідний підсумок, до структури якого органічно ввести теоретичний матеріал, пов’язаний з важливою складовою естетичної свідомості – естетичними смаком. Таку ж методику вчитель може використати, вибравши для обговорення тему “естетичний ідеал моєї родини”, попередньо вислухавши розповіді учнів про світосприйняття, красу, звичаї та обрядивласної сім’ї. Такий підхід допоможе підведе учнів до кінцевої мети естетичного виховання – формування естетичного почуття засобами етносу.

Отже диспут, який виробляє вміння відстоювати свою думку, спростовувати хибні твердження, розвивати у підлітків розуміння і бачення прекрасного не тільки в природі і мистецтві, а й у вчинках, взаєминах між ровесниками .

Висновки. Отже, в умовах оновлення школи зростають роль і значення естетичного виховання як засобу формування духовного світу свого народу, естетичних ідеалів підлітків, з метою всебічного розвитку особистості з високим національним потенціалом. Необхідно створити цілісну систему виховання молоді, визначати естетичні пріоритети в галузі національного виховання, активно впроваджувати ідею естетизації в навчально-виховний процес. Перспективними напрямками дослідження є формування художньо-естетичної культури засобами літератури і народознавства, естетичне виховання дітей у сучасній сім’ї, у позаурочний час.

1. Білавич Г. Формування художньо-естетичної культури школярів /Г. Білавич // Вісник Прикарпатського університету: Серія Педагогіка. Вип. III. – Івано-Франківськ: Плай, 2000. – С. 55–63.

2. Масол Л., Ганнусенко Н., Комаровська О., Ничкало С., Оніщенко О., Рагозіна В. Програма художньо-естетичного виховання школярів у позаурочній діяльності /Л. Масол та ін. // Шкільний світ – 2002. – № 11. – С. 1–16

3. Національна державна комплексна програма естетичного виховання / Уклад. ІЗязюн, О.Семашко //Світ виховання. – 2005. – № 4. С. 29–52.

4. Семашко О. Соціологія естетичного виховання / О. Семашко // Мистецтво та освіта. – 2003. – № 3. – С. 7–12.

5. Овдійчук Л. Взаємодія мистецтв на уроках літератури як один із чинників формування естетичних почуттів та уподобань школярів / Л. Овдійчук // Українська мова та література в школі. – 2003. – № 4. – С.24–30.

An author exposes vision of problem of aesthetically beautiful education facilities of ethnic pedagogics, that will assist complex development of aesthetically beautiful senses and tastes. Forming the aesthetically beautiful culture of teenagers, it is necessary to take into account their interest to modern ethnopedagogiku, to help them to learn to distinguish true from disfigured.

Keywords: *aesthetically beautiful education, teenagers, ethnic pedagogics, maintenance and forms of an educate work.*

ЦІНІСНО-ВИХОВНА ФУНКЦІЯ МИСТЕЦТВА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ДУХОВНОГО СВІТУ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСОБИСТОСТІ

У статті досліджується мистецтво як форма людського співвідношення в культурно-естетичному контексті, як засіб формування духовного світу полікультурної особистості. Мистецтво виступає тим своєрідним камертоном та універсальним способом мислення, яке здатне синтезувати істину, добро й красу і формувати людину-творця.

Ключові слова: полікультурна особистість, духовні цінності, мистецтво.

В умовах оновлення суспільства, відродження української національної культури одним з пріоритетних завдань педагогічної освіти виступає формування духовної культури молодого покоління як важливої й невід'ємної частини їхньої загальної культури. Полікультурна особистість визначається як рівнем освіченості, вихованості, так і рівнем оволодіння духовними цінностями суспільства. Духовна культура як елемент духовного життя, духовних відносин включає в себе систему знань про надбання духовної культури людства, переконань, які виробились в результаті оволодіння цими знаннями, а також усе те, що створює передумови для розвитку сутнісних сил кожного молодого громадянина суспільства. Формування духовної культури передбачає всебічну самореалізацію, активну перетворюючу діяльність особистості на створення нею національних, а зрештою загальнолюдських цінностей, що безперечно є стратегічним завданням гуманістичної педагогіки.

Духовна гуманістично-творча діяльність як одна з важливих умов формування духовної культури української молоді неможлива без досягнення цінностей культури свого народу. Таким духовним джерелом, яке забезпечить повноту емоційного сприйняття світу, повноцінність життєпроявів особистості у сфері духовного життя, морально-безкорисливе ставлення до світу, має стати мистецтво як своєрідний камертон цивілізації та універсальний спосіб мислення.

Як влучно зауважив Микола Реріх: “Культура є шануванням Світла. Культура є любов до людини. Культура є пахощі, поєднання життя й краси. Культура є синтез високих і витончених досягнень. Культура є зброя Світла. Культура є спасіння” [3, с.58]. Саме тому основою культури є мистецтво. Безпосередньо воно має величезне значення для формування світогляду особистості та її духовних цінностей. Власне мистецтву належить провідна роль у розвитку та формуванні духовного світу людини. Духовність – це властивість, яка проявляється в усіх формах існування особистості, а культура – це дія, яка виражає зміст її буття. Саме тому вона знаходиться за межею економіки, господарства та виробництва. Але культура односторонньо впливає на ці сфери діяльності, як і на сферу існування, буття.

На різних етапах розвитку суспільства культура особистості розглядалась як ознака соціального і духовного розвитку людини. Протягом минулих десятиріч увага акцентувалась в основному на діяльності людини, створених нею соціокультурних цінностях. Відповідно і мета виховання культури визначалась як “систематичний і цілеспрямований вплив на духовний розвиток особистості з метою підготовки її виробничої, суспільної та культурної діяльності” [1, с.245]. Отже,

процес виховання повинен забезпечити процес діяльності. Розвиток людської особистості опинявся таким чином на периферії соціокультурних процесів. За умови гуманізації та індивідуалізації освіти виховання культури набуває потрібного особистісного значення. З цього приводу І. Зязюн зазначає, що при визначенні культури недостатньо виокремлювати виробництво і нагромадження матеріальних та духовних цінностей. “Якщо в культурі вбачати “культивування” особистості, то в центрі уваги стане людина” [2, с.5].

Характерною рисою і відмінністю соціокультурного стану нашого суспільства кінця XX – початку XXI століть, стало тотальне невігластво, незатребуваність високих форм мистецтва, культурне здичавіння: система духовних, загальнолюдських цінностей, які обумовлюють головні цілі та прагнення людського, як особистого так і суспільного буття – руйнується. Це руйнування є реальний прояв антропологічної кризи. Адже економічна освіта, економічне мислення набуває все більшого значення. Питання про те як стати гарним підприємцем, банкіром, як робити гроші, вийшло на перший план. А духовні принципи та моральні якості займають друге місце.

На сучасному етапі розвитку культури відбувається зміна антропологічних засад в освітніх процесах. Освічена людина — то вже не стільки “людина знаюча”, скільки здатна осмислювати своє місце у світі, орієнтована в складних проблемах сучасної культури.

Якщо духовне життя людини – відносно самостійна сфера соціальної системи, що пов’язана з задоволенням духовним потреб особистості, то духовна культура – сукупність матеріальних і духовних цінностей, накопичених у процесі творчої діяльності людей і спрямованих на задоволення їх духовних потреб. Духовна культура – це система, яка включає в себе усі форми, види та рівні суспільної свідомості, освіти і виховання, установ культури. Вона породжує духовні потреби, які є найвищими в мотиваційній структурі суб’єкта, а також тісно пов’язані з ціннісними орієнтаціями суспільства та особистості. Це потреби пізнання, саморозвитку, самореалізації, самовираження, змістовної творчої праці, соціальної активності та ін.

В якості домінант духовного світу особистості, давні філософи виділяли три витоки: пізнавальний, моральний та естетичний. Вони є фундаментом, основою духовного світу особистості, для збагачення і розвитку якого потрібно, по-перше, засвоєння культурних цінностей та соціального досвіду попередніх поколінь; по-друге, використання особистістю культурного потенціалу, накопиченого людством у своїй творчій діяльності, як засобу самоствердження і самореалізації. Особливе значення в цьому процесі і відводиться художній культурі, мистецтву, які несуть в собі заряд духовності. Мистецтво являється зв’язуючим ланцюгом між двома протилежностями: духовним світом людини і оточуючим її світом. Почуття спорідненості з зовнішнім середовищем, злиття з ним виникає і закріплюється в людині під впливом творів мистецтва, художньої культури. Високе мистецтво органічно сполучає в собі мудрість, знання з моральною спрямованістю, естетичною освіченістю. Залучення до мистецтва, до високої культури, сприяє духовному росту, розвитку внутрішніх сил людини, її духовного світу.

У різні епохи в суспільстві формуються певні сенсорні еталони, що за своїми ознаками відповідають соціокультурним нормам, виробленим відповідно до історичних умов. Мистецтво фіксує ці норми і відбиває щонайменші зміни в культурному соціумі. “Ці еталони створюють інваріантні пізнавальні властивості, однакові па генетичному рівні для всіх індивідів” [4, с.79]. Незважаючи на однакові вихідні можливості пізнання мистецтва, зокрема сучасного ставлення до нього в людей різне.

Пізнання і сприйняття мистецтва ХХІ століть, як це не парадоксально звучить для тих, хто звик сприймати лише емоційно-романтичну фабулу в художніх творах “ребалістичного” мистецтва, вимагає від учителя і учня шукати не самих почуттів, а “схеми почуттєвостей”, що споглядаються й осмислюються збоку “через призму світосприймання свого власного “Я” [5, с.23]. Тут мало що може допомогти відома кожному вчителю зі студентських років емпатія. Сприйняття сучасною мистецтва потребує абстрагування від реальності, рефлексії самосвідомості, пошуку відповіді на запитання: “Що відбувалося в моїй душі під час сприйняття?”. З цією метою краще поставити себе на місце майстра, а не ідентифікувати себе з художнім образом; проникнутися ідеєю створення шедевра, а не шукати в ньому зв’язків із реальним світом; зрозуміти “схему почуттів”, а не намагатися пережити ті ж самі почуття. У той же час не слід домислювати те, що міг би сказати або хотів би сказати художник, але чомусь не сказав [5, с.24].

Автор сучасного художнього твору (як, до речі, і минулих віків) сказав своє слово, сказав те, що хотів або міг сказати, і будь-які домислювання за нього носять як правило формалістичну до карикатурної форму. Наша справа навчитися і навчити пізнавати те, що робиться в нашій душі й у свідомості наших учнів, коли ми разом з ними намагаємося пізнати мистецтво і себе, а вже через самопізнання осягнути розумом й навколишній світ. Це і є, власне, естетичний підхід до розуміння мистецтва. Марна справа бачити світ через мистецтво ХХ століття, виключаючи при цьому самопізнання, але наші педагогічні технології і методики на самопізнання не розраховані.

Пізнання мистецтва є загально визнаним дійовим способом формування і розвитку полікультурної особистості, але в той же час воно є неоднозначним за результатами. Результат залежить від мети, яку ставить перед собою вчитель, і способів, якими намагається її досягти. Шкільна практика свідчить про суттєві відмінності в постановці мети й підходах до художньо-естетичного виховання. Залежно від конкретної мети, змісту й методів ми виявили чотири рівні підходів.

Перший рівень – формування вмінь і навичок шляхом освоєння елементарних прийомів репродуктивного відтворення, копіювання, наслідування у сфері художньої діяльності. Назвемо його виконавським підходом.

Другий рівень – дії вчителя, що доповнюють попередній зміст навчання, ознайомлення з кращими зразками мистецтва, історією їх створення, виражальними засобами, характерними ознаками жанрів, стилів, напрямів мистецтва. Це той граничний рівень, якого досягає мистецтвознавчий підхід.

Третій рівень – використання педагогічних технологій, що дають можливість усвідомити художню цінність твору мистецтва. Оцінювальний підхід.

Четвертий рівень – сфера психологічної, методологічної та феноменологічної рефлексії, коли мова йде не про те, що учень бачить і слухає, а про те, як складається художньо-педагогічна ситуація, як відбувається сприйняття мистецтва і формування художньо-естетичної свідомості. На цьому рівні вчитель оперує вже не стільки атрибутами самого мистецтва, скільки тими проявами естетичної свідомості учня, які спрямовані на заглиблене пізнання мистецтва, тобто осмислення власних думок і почуттів, що виникли в процесі сприйняття художньо-естетичних явищ.

Жодному вчителю ще не вдалося передати своє розуміння смислу художнього твору учням. Учитель може повідомити учням про те, як сам сприймає і що при цьому відчуває або думає, але зрозуміти суть і смисл учень, може лише сам, усвідомивши свої власні думки і почуття, а не думки і почуття вчителя. Отже, робота наша має бути спрямована на розробку таких технологій, які активізують самосприйняття та саморозвиток учнів.

Усі сприймаємо мистецтво, слухаючи звуки, вдивляючись у зображення на полотні, читаючи поетичний текст, але чуємо, бачимо, розуміємо по-різному. Є й такі, що слухають, але не чують, дивляться, але не бачать, читають, але не розуміють закладений в художніх творах естетичний смисл. Найчастіше це тому, що не навчилися рефлексивно мислити, порівнюючи власне "Я" з тим, що чуємо, що бачимо, що читаємо. Бо усвідомлюється не звуковий матеріал, не палітра фарб, не текст, а позиція особи щодо об'єкта сприйняття. Погодитися і перевести такий підхід у практику навчання означає для педагога усвідомити інший, більш глибокий рівень сприйняття учнями творів мистецтва. Цей підхід вимагає освоєння й застосування прийомів рефлексивного мислення.

Таким чином, найголовнішим з соціальних завдань культури є духовний розвиток особистості. Саме арсенал специфічних засобів мистецтва допоможе особистості опанувати художні цінності, з часом нагромаджуючи свій духовний потенціал.

Сьогодні, щоб подолати кризу, в якій практично немає місця культурі, а отже, мистецтву, духовним цінностям, необхідна чітка продумана та ефективна система духовно-морального виховання молоді. Тільки таким шляхом можливо запобігти моральній деградації суспільства. Акцент в цій справі потрібно зробити на розвиток духовного світу підростаючого покоління шляхом залучення до основ духовної культури.

1. Культурологія: Українська і зарубіжна культура: Навч. посібник // За ред. М. Заковича. – К.: Знання, 2006. – 576 с.

2. Левицькі О.І. Моральний розвиток особи. – К., 1990.

3. Мистецтво і етнос. Культурологічний аспект. – К., 1991.

4. Орлова Т.І. Візуальна образність – парадигма сучасної культурної свідомості // Мистецтвознавство України. – К., 2001. – Вип. 1.

5. Шульга Р.П. Искусство и ценностные ориентации личности. – К., 1989.

The art as a form of humanic correlation in cultural-esthetics context is investigated in the article as a kind of formation spiritual world multicultural personality. Art projects as universal method of thought which is able sintering truth, good, beauty and forming creative human.

Key words: multicultural personality, spiritual securities, art.

ФІЛОСОФСЬКІ КОНЦЕПЦІЇ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ У ПЕРШІ РОКИ ЖИТТЯ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА

У статті розглядаються філософські концепції виховання дітей у перші роки життя. Проаналізовані погляди видатних мислителів античності на світ, людину та на принципи її навчання й виховання.

Ключові слова: *філософські концепції, філософія виховання, філософське знання, педагогіка, суспільне дошкільне виховання.*

Постановка проблеми. В останні роки в Україні філософське осмислення педагогічних проблем стало своєрідною модою. Проте вченим поки що не вдалося чітко визначити призначення, межі філософії виховання, окреслити її основні проблеми. Відомо, що взаємодія філософського й педагогічного знання має давню історію. Упродовж тривалого часу педагогічні концепції народжувалися в лоні філософії. Виділення педагогіки в самостійну галузь науки призвело до певної відчуженості її від філософського знання. Проте на переломних етапах розвитку людського суспільства, у період створення нових педагогічних парадигм взаємодія філософії й педагогіки ставала особливо помітною й продуктивною.

Проблеми сучасної вітчизняної освіти й виховання значною мірою зумовлені відсутністю чітких, достовірних соціальних і моральних орієнтирів. У цих умовах украй необхідні звернутися до вивчення філософських основ навчання й виховання, тому що тільки їхнє осмислення допоможе виробити якісно нові педагогічні концепції, засновані на відповідних часу ідеалах і ціннісних орієнтаціях.

Аналіз публікацій і досліджень, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Інтерес дослідників до філософії педагогіки особливо яскраво виявився в 90-і роки. У цей період видаються узагальнюючі роботи Б.Бім-Бада, В.В'ялих, Б.Гершунського, В.Гончарова, Н.Гусєвої, О.Долженка, В.Журавльова. Особливої уваги заслуговують дисертаційні дослідження, виконані вченими-філософами, у яких аналізуються філософські основи освіти (Т.Вороніна, І.Проскуровська, Л.Сиднев), розглядаються сучасні зарубіжні філософські й соціологічні концепції виховання (І.Гавриленко, О.Іонова, М.Култаєва, І.Радіонова).

Формулювання цілей статті. Метою статті є висвітлення та аналіз філософських концепцій виховання дітей у перші роки життя.

Виклад основного матеріалу. Елементи розподілу виховання на дошкільне і шкільне у рабовласницьку епоху було зумовлене виникненням шкіл – спершу в країнах Давнього Сходу (Ассірія, Вавилон, Єгипет, Індія, Китай), дещо пізніше (VII-VI ст. до н. е.) – на європейських теренах (Греція, Рим). У цей період з'являється поняття “педагогіка” (грец. *paídos* – дитя, *ago* – веду, виховую). Його трактували як дітоводіння чи дітоводство. Відповідно дітоводом називали раба, що супроводжував дитину до школи й зі школи додому. Згодом так називали раба, до обов'язків якого долучили догляд і виховання дітей удома. Професійною термінологією це поняття стало у жерців (Вавилон, Єгипет, Сірія), найталановитіших вільнонайманих громадян (Греція), державних чиновників (Рим).

Значних успіхів у освіті першими досягли в Єгипеті, Індії та Китаї. Скажімо, єгиптяни за 3 тис. років до н. е. винайшли ієрогліфічне письмо. Давня Індія стала

центром Південно-азіатської цивілізації, оскільки її становлення з другої половини II-го тис. до н. е. особливо посилювалось упродовж I-го тис. до н. е. Індуїстська педагогіка спиралася на уявлення, згідно з яким дитина осягає священний закон і обов'язок, справедливість та істинність у навчанні.

У рабовласницькому суспільстві Стародавнього Сходу, в Греції та Римі зароджуються перші системи сімейного й суспільного виховання, перші педагогічні теорії. Як відомо у стародавній Греції об'єднувалось чимало рабовласницьких міст-держав – полісів, особливе значення з помір яких мали Афіни і Спарта. У них склалися особливі системи виховання, зумовлені закономірностями рабовласницького устрою і розвитком країни загалом.

Військово-фізичне виховання у Спарті цілепокладали на підготовку мужнього, фізично розвиненого, здорового, загартованого й витривалого воїна – захисника земельної аристократії. Виховання було державним і суворо контролювалось з перших днів народження дитини: новонароджених оглядали у спеціальному місці (лосха) і повертали батькам лише здорових дітей. З семи років хлопчиків (до цього виховувалися у домашніх умовах) віддавали у державні навчально-виховні заклади (агели). Там вони перебували до 18 років під наглядом вихователів-педономів. В агелах вихованців привчали зносити голод, холод і спеку. Вони спали на земляній підлозі на твердій підстилці, отримували на рік лише один плащ, помірно харчувалися. Майже весь час їх тренували бігом, стрибками, метанням списа і диска. На дозвіллі вони розважалися військовими іграми, вчилися співати і грати на музичних інструментах. Вихованці брали участь у нічних облавах на рабів (криптіях). З 15-річного віку юнаки мали право носити зброю і брали участь у криптіях. Після кожного року навчання їх публічно випробовували, такі заходи мали назву агони.

Розумовому вихованню дітей і молоді в Спарті приділялося мало уваги, адже зусилля спрямовувались на виховання беззаперечного послуху, витривалості та вміння долати труднощі й незгоди. Дорослі, які відвідували агели, проводили з вихованцями бесіди про державні закони і порядки, про стійкість і мужність їхніх предків, моральні якості спартіатів.

Афінська система виховання відрізнялася від спартанської індивідуалізованим характером, метою якого було виховання гармонійно розвиненої особистості. До семи років хлопчики і дівчатка виховувались в сім'ї. Пізніше хлопчики навчалися в школах, а дівчатка здобували домашнє, досить обмежене сімейне виховання під наглядом матерів або інших жінок, перебуваючи здебільшого в окремих частинах житлових приміщень (гінекеях).

На той час педагогіка розвивалася як частина єдиної науки – філософії і займала чинне місце в наукових вченнях античних мислителів: Сократа (прибл. 470–399 до н. е.), Платона (427–347 до н. е.), Демокріта (прибл. 460–371 до н. е.), Арістотеля (384–322 до н. е.) та ін. Зокрема, Платон (427–347 до н. е.) першим дав визначення поняттям “навчання” і “виховання” приміряючи свої педагогічні міркування на виховання дітей вільних громадян. В цілому ж Платон вважав, що виховання – це могутня сила, здатна благотворно впливати на душу дитини, а провідна роль у цьому процесі належить мудрому вихователю, який повинен “формуєвати немовля, наче воно із воску”. Внутрішньою основою виховання ма-

леньких дітей філософ вважав емоції, стверджуючи, що перші дитячі відчуття – це насолода і страждання, здатні прикрашати дитячі уявлення про добро і благополуччя. Саме Платон вперше висловив ідею суспільного виховання дітей раннього віку і розробив систему його організації. Найважливішу роль на ранніх етапах виховання філософ відводив організації спільних забав та ігор в колі ровесників, а контроль за фізичним розвитком, за збереженням здоров'я, за справедливими покараннями, які б не вражали чистолюбства дітей і не допускали зманіженості, радив покладати на годувальниць (у рабовласницькому суспільстві — жінки, які вигодовували своєю груддю дітей патриціїв). Вони повинні були стежити за благопристойністю поведінки дітей, самі ж при цьому перебували під контролем спеціально уповноважених жінок. Значне місце у виховній системі Платона відводилося співу і танцям, а основою подальшого розвитку (після досягнення шести років) було виховання хлопчиків і дівчаток окремо.

Отже, Платон у своїх міркуваннях розмежував фізичне, моральне, статеве виховання, значну роль відводив виховній системі, особистості вихователя, організації виховної справи. Необхідно також зазначити, що саме Платон вперше розглянув питання виховання маленьких дітей в системі, що стало важливим етапом подальшого розвитку теорії дошкільного виховання.

Ідеї Платона розвинув його співвітчизник, вихователю знаменитого полководця Александра Македонського Арістотель (384–322 до н. е.). На його погляд, душа людини складається з рослинної, тваринної й розумної частин, а тому, відповідно, виховання повинно поділятися на фізичне, моральне і розумове. Розумна частина душі є найдосконалішою, саме на її розвиток, та на також тваринної (вольової) складової повинно бути спрямоване виховання. Починати слід з турботи про тіло, а потім перейти до турботи про душу, щоб виховання тіла сприяло вихованню духу.

Арістотелю належить вікова періодизація виховання, яка передбачає три вікові періоди – по сім років у кожному. У дошкільному періоді він виокремив вік до п'яти років, визначаючи головними видами діяльності у цей час гру та розвиток мовлення, а з п'яти до семи років – підготовку до школи. Виховання дитини у цьому віці повинно відбуватись у сім'ї під контролем держави. Як і Платон, значну увагу Арістотель приділяв проблемам догляду за новонародженими, сприянню їхньому фізичному розвитку і загартуванню. Вважав, що всьому чому можна навчити дитину, краще навчати безпосередньо з пелюшок. На його думку діти повинні гратися у відповідні їхньому віку ігри, їм корисно слухати оповідання та казки, а по досягненню п'ятирічного віку діти повинні бути присутніми на уроках з предметів, які їм невдовзі доведеться вивчати. Значну роль вчений відводив ролі вихователів, які, на його думку, гідні більшої поваги, ніж батьки.

Своєрідна практика сімейного та шкільного виховання і навчання склалася протягом багатовікової історії в Стародавньому Римі, довгий час у римських сім'ях зберігалися виховні традиції родової общини, тим паче, що характер домашнього виховання залежав від того, який статус сім'я займала в соціумі римського суспільства.

До 4-5 років хлопчики і дівчатка в сім'ї виховувалися разом, потім їх розділяли. Дівчатка знаходилися під наглядом матері, годувальниці, няні, їхніми голо-

вним заняттями було рукоділля, гра на музичних інструментах, танці, а в багатих сім'ях – вивчення грецької мови. Виховання хлопчиків зводилося до опанування головних занять, насамперед – оволодіння зброєю, і відбувалося під керівництвом чоловіків: батька, вихователя.

Свої міркування щодо проблем дошкільного виховання висловлював видатний давньоримський педагог, теоретик ораторського мистецтва Марк Фабій Квінтіліан (прибл. 35–96), наголошуючи на особливому значенні виховного впливу дорослих (батьків, годувальниці, педагога) на дитину, необхідності позитивних емоцій у процесі пізнання нею навколишнього світу. Педагоги, за його словами, повинні бути глибоко обізнаними в науках, оскільки немає нічого гіршого для виховання, аніж малограмотні люди, котрі вважають себе неабиякими знавцями і намагаються нав'язати своє нецтво дітям. Примус до навчання у ранньому віці, на думку Квінтіліана, може відвернути дитину від нього назавжди, тому краще, щоб навчання проходило у формі гри. Виправданою він вважав похвалу, яка дає дитині змогу радіти своїм успіхам, перемогам у змаганнях з ровесниками. Ефективним вважав використання різноманітних нагород. Під час підготовки дітей до школи радив замість іграшок давати вирізані зі слонової кістки букви, а висловлювання у прописах повинні містити не беззмістовні сентенції, а високоморальні настанови. На думку Квінтіліана, розплатою за небажання вчитися може стати заздрість успіхам інших дітей.

В історії розвитку педагогічної думки Квінтіліан займає важливе місце як автор першої спеціальної педагогічної праці, що заклала основи дидактики і методики, систематизувала вимоги до виховання дітей дошкільного віку.

Надзвичайно важливим, на думку давньоримського філософа Плутарха (прибл. 45–127), є виховання дитини у сім'ї. Неприпустимими вважав він жорстокі покарання дітей, оскільки бити дитину – це те саме, що піднімати руку на святиню. У вихованні, на його думку, як і в мистецтві та науці, все зводиться до трьох умов: природи, навчання та вправлення. Природа людини без навчання сліпа; навчання без природи недостатнє; вправлення без природи і навчання недосконале. Від природи залежать здібності, від навчання – їх розвиток, від вправлення – їх практичне застосування, а разом вони становлять вищу досконалу освіту людини.

Отже, вцілому дошкільне виховання в античному світі існувало у двох виховних системах: спартанській (спрямованій на виховання волі, сили, витривалості) й афінській, метою якої було формування гармонійно розвиненої особистості. На нашу думку, доцільним було б в подальшому проаналізувати філософські концепції виховання епохи середньовіччя та Відродження.

1. Егоров С.Ф. Введение в историю дошкольной педагогики / Егоров С. Ф., Лыков С.В., Волобуева Л.М.; под ред. С.Ф. Егорова. – М.: Академия, 2001. – 320 с.

2. История дошкольной педагогики: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. “Педагогика и психология (дошк.)” / М.Ф. Шабаева, В.А. Ротенберг, И.В. Чувашева и др.; Под. Ред. Л.Н. Литвина. 2-е изд., дораб. – М.: Просвещение, 1989. – 352 с.

3. Історія дошкільної педагогіки: хрестоматія / З.Н.Борисова, В.З.Смаль.; Під ред. В.Г.Петік. – Вища школа, 1974. – 320 с.

4. Поніманська Т.І. Дошкільна педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. – К.: “Академ-видав”, 2004. – 456 с.

This article discusses the philosophical concept of parenting in the first years of life. Analyzed the views of prominent thinkers in the ancient world, man and the principles of training and education.

Key words: *philosophical concepts, philosophy of education, philosophical knowledge, education, public preschool education.*

УДК 374

ББК 74.200.58

Оксана Титунь

ФУНКЦІОНУВАННЯ ПОНЯТЬ “ПОЗАУРОЧНА ВИХОВНА РОБОТА” ТА “ПОЗАКЛАСНА ВИХОВНА РОБОТА” У СУЧАСНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ

У статті проаналізовано функціонування понять “позакласна робота”, “позанавчальна робота”, “позаурочна робота”. Визначено особливості їх використання у сучасній педагогічній науці.

Ключові слова: *позакласна робота, позанавчальна робота, позаурочна робота, урок, клас, школа.*

Проблема організації позакласної виховної роботи не є новою, вона досліджувалась багатьма вченими-педагогами та психологами, серед яких І.Бех, Л.Бродська, Н.Болдирев, В.Демчук, І.Казанжи, А.Капська, С.Карпенчук, Б.Кобзар, А.Кузьмінський, В.Омеляненко, Б.Прийман та багато ін. Важливим залишається формування понятійного апарату самої проблеми, а саме чіткої диференціації таких понять як “позаурочна робота”, “позакласна робота”, «позанавчальна робота». Вони передбачають виховну роботу зі школярами, яка відбувається після уроків, а також за межами школи.

Серед науковців дотепер не існує єдиного поняття для позначення виховної роботи, що проводиться у школі в позанавчальний час. Більшість науковців вважають ці поняття (позакласна робота, позанавчальна робота, позаурочна робота) синонімічними. Отож, метою нашого дослідження є чітке окреслення понять: позакласна робота, позанавчальна робота, позаурочна робота, а також з’ясування їх спільних та відмінних рис.

Відомий радянський педагог Н.Болдирев писав, що дуже часто роботу, яку проводять після уроків, називають позанавчальною, і це неправильно, оскільки навіть після уроків відбувається не тільки виховна, але й навчальна та освітня робота. На думку науковця, доцільніше було б цю роботу називати позаурочною або позакласною роботою, хоча друге поняття не зовсім вдале, оскільки виховні години та інші виховні заходи проводять у класі, а не за його межами [1, с.23]. Так само і І.Казанжи, досліджуючи проблему організації позаурочної виховної роботи в сучасній школі, робить спробу з’ясувати протиріччя між цими поняттями. Науковець аналізує думки відомих українських педагогів щодо використання цих термінів. У дисертаційному дослідженні “Підготовка майбутніх учителів початкових класів до позаурочної виховної роботи” науковець оперує саме поняттям позаурочна, а не позакласна виховна робота.

На думку сучасного педагога-науковця О.Вишневського, поняття “виховна робота”, що утвердилось на ґрунті авторитарного розуміння процесу виховання, звучить не коректно. Розглядаючи виховання крізь призму діяльнісного підходу,

науковець пропонує називати позакласну виховну роботу позаурочною діяльністю [2, с.17].

Для того, щоб краще з'ясувати різницю між цими поняттями, проведемо не лише аналіз категоріального апарату, а й аналіз слів “урок”, “клас”, “школа”.

В “Українському педагогічному словнику” Семена Гончаренка читаємо: “урок – основна організаційна форма навчально-виховної роботи в школі. Проводиться з постійним складом учнів, у межах точно встановленого часу, за сталим розкладом й чітко визначеним змістом навчання. Урок є складовою частиною класно-урочної системи навчання” [3, с.340].

Н.Мойсеюк зазначає, що урок – це “відрізок” навчального процесу, який є викінченим у смисловому, часовому й організаційному відношенні та складається з наступних структурних компонентів: цільовий, стимуляційно-мотиваційний, змістовий, операційно-діяльнісний, контрольнорегулювальний та оцінно-результативний [4, с.276]. Також як відрізок та клітинку, обмежену в часі навчального процесу, розглядає урок О.Савченко, додаючи, що характер уроку залежить від завдань, що мають на ньому розв’язуватись [5, с.233]. В.Андрєєва, В.Григораш розглядають урок як багатоваріантну форму організації цілеспрямованої взаємодії вчителів та учнів, яка систематично використовується на певному етапі навчально-виховного процесу для колективного та індивідуального вирішення задач освіти, розвитку та виховання [6, с.194].

Отже, згідно наведених визначень, позаурочна робота – це та, що відбувається поза уроком. Перейдемо до визначення поняття “клас”.

Словник іншомовних слів розглядає “клас” як 1) постійний колектив учнів початкової і середньої загальноосвітньої школи, що працює за єдиною програмою протягом навчального року; 2) Основне навчальне приміщення в школі, де проводяться заняття з учнями [7, с.331]. Український педагогічний словник Семена Гончаренка дещо розширює це поняття, а саме: клас – навчальне приміщення, обладнане спеціальними меблями, яке відповідає встановленим санітарно-гігієнічним вимогам [3, с.164].

Відповідно позакласна робота – це та, що відбувається поза класом і не лише з учнями одного класу.

Проаналізуємо поняття школа та позашкільний.

Словник іншомовних слів розглядає школу як навчально-виховний загальноосвітній заклад, приміщення, де він розташований [7, с.749]. Український педагогічний словник Семена Гончаренка розширює це поняття наступним чином: школа – навчально-виховний заклад для навчання, освіти і виховання дітей, молоді та дорослих. Школа в Україні покликана здійснювати розумове, трудове, моральне, фізичне й естетичне виховання учнів, прилучаючи підрастаюче покоління до духовної культури й матеріального виробництва, озброюючи його необхідними знаннями і способами діяльності [3, с.364].

Позашкільна освіта – сукупність форм культурно-освітньої, загальноосвітньої та виховної роботи. До позашкільних закладів відносять державні й громадські організаційні та інструктивно-методичні установи з позашкільної роботи з дітьми й підлітками. Робота позашкільних закладів тісно пов’язана з навчально-виховним процесом у школі [3, 263].

Отже, можна констатувати факт, що сплутування і ототожнення понять “позаурочна” і “позакласна” відбувається, власне, через багатозначність проаналізованих слів. Так наприклад, клас – це і приміщення, і колектив, а відтак позакласна робота може розумітися як така, що відбувається поза класом як приміщенням і як робота яка відбувається не з одним класом, а з учнями кількох класів. В останньому випадку поняття “позакласна” і “позаурочна”, справді, можна вважати синонімічними.

Розглянемо, як ці поняття тлумачаться іншими мовами. Так, наприклад, в англійській мові клас – це class, form, grade. Де урок/заняття – class, lesson. Class – a group of students who are taught together, a period of time during which a group of students is taught together [8]. (Переклад: клас – група учнів, яких навчають разом, період часу під час якого навчають учнів, тобто заняття). Lesson - a period of time in which students are taught about a subject in school. (Переклад: урок – період часу в школі, під час якого учнів навчають одному предмету). Класна кімната – classroom. (Переклад: класна кімната). Позакласна діяльність – out-of-school activities, out-of-class activities, extracurricular. (Переклад: позашкільна діяльність, позакласна діяльність, факультатив).

Як бачимо, в англійській мові синонімічними можуть бути поняття «клас» та “урок”, а поняття “позакласна” ширше, ніж поняття “позаурочна”.

В німецькій мові клас - die Klasse 1) eine Gruppe von Kindern, die ungefähr gleich alt sind und deshalb in der Schule gemeinsam unterrichtet werden; 2) ein Zeitraum von einem Jahr innerhalb einer mehrojährigen Schulausbildung, während dessen ein ganz bestimmter Stoff gelehrt wird. (Переклад: клас – 1) група дітей, що приблизно однакового віку і в зв'язку з цим разом навчаються у школі; 2) часовий простір одного року всередині багаторічної шкільної освіти, під час якого подається чітко визначений навчальний матеріал). Урок - die Stunde, der Unterricht - 1) ein Unterricht in einem Fach, der ungefähr eine Stunde dauert (jemandem Stunden geben; Stunden in etwas nehmen). (Переклад: урок - заняття з одного предмету, що триває близько години (комусь давати уроки; брати уроки з чогось); der Unterricht - regelmäßige Weitergeben von Wissen und Informationen durch einen Lehrer an einen Schüler (jemandem Unterricht erteilen; Unterricht nehmen; den Unterricht besuchen; jemandem Unterricht in Englisch geben; Unterricht im Geigenspielen nehmen. (Переклад: заняття – регулярне передавання знань і інформації вчителем учневі (комусь надавати заняття; брати заняття; відвідувати заняття; давати комусь заняття з англійської мови; брати заняття по грі на скрипці). Факультатив - das Wahlfach - ein Unterrichtsfach, an dem Schüler oder Studenten freiwillig teilnehmen können, geg. Pflichtfach [9]. (Переклад: факультативний предмет - предмет, який учні чи студенти можуть відвідувати добровільно, на противагу обов'язковому предмету). Як бачимо, в німецькій мові зовсім відсутнє поняття позакласна робота, натомість існує факультатив з добровільним відвідуванням. Поняття клас і урок не можна назвати синонімічними.

Отже, згідно аналізу поданих вище понять, ми пропонуємо такі визначення: позаурочна виховна робота – це та робота, що проводиться з учнями одного класу в позаурочний час; позакласна виховна робота – це та, що проводиться у позакла-

сній діяльності з учнями різних класів. На нашу думку, останнє поняття ширше і включає більше різних видів діяльності.

1. Болдырев Н.И. Методика работы классного руководителя: Учеб.пособие по спецкурсу для студентов пед. институтов. – М.: Просвещение, 1984. – 172 с.

2. Вишневецький О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки: Навч. посіб. – 3-тє вид., доопрац. і доп. – К.: Знання, 2008 – 566 с.

3. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 374 с.

4. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка. Навчальний посібник. 4-є видання, доповнене, 2003 р. – 615 с.

5. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: Підручник для студентів педагогічних факультетів. – К.: Генеза, 1999. – 368 с.

6. Настільна книга педагога. Посібник для тих, хто хоче бути вчителем-майстром/ Упорядники: Андреева В.М., Григораш В.В. – Х.: Вид.група «Основа», 2006. – 352 с.

7. Словник іншомовних слів. За ред.член-кор.. АН УРСР О.С. Мельничук, Головна редакція української радянської енциклопедії. Київ, 1977, 775 с.

8. Longman Dictionary of Contemporary English / [director, Della Summers]. – New ed. p. cm.

9. Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache, 2003 Langendscheidt KG Berlin und München. St.1253.

The operation of such notions as out-of-school activities, out-of-class activities, extracurricular is analyzed in the article. The peculiarities of their application in the modern pedagogical science are determined.

Key words: *out-of-school activities, out-of-class activities, extracurricular, lesson, class, school.*

УДК 371.13

ББК 74.58

Інна Червінська

ЕТНОВИХОВНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ГІРСЬКОЇ ШКОЛИ: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ

У статті розкриваються особливості виховання школярів в умовах етнічного середовища Карпатського регіону. Автор аналізує проблеми та перспективи розвитку гірської школи.

Ключові слова: *гірська школа, етнос, гірське середовище, виховний процес, етнічний, формування, розвиток особистості.*

Постановка проблеми. Всебічний розвиток особистості неможливий без відродження духовної культури та вітчизняних етнічних виховних традицій, надбань народної педагогіки. Зростання національної свідомості народу, прагнення до-сконало пізнати історичні джерела духовно-культурної спадщини, почерпнути багатства національної ментальності стають за цих умов внутрішньою потребою особистості. Тому одним із пріоритетних завдань сучасної національної системи освіти і виховання молоді має бути всебічний розвиток духовності, а також над-бань нею національних і загальнолюдських цінностей.

Загальний аналіз останніх досліджень. В останні роки помітно посилюється інтерес дослідників до феномена “середовище” як до соціально-виховного чинника (Б.Вітаєв, А.Капська, М.Лукашевич, А.Мудрик, В.Шадриков та ін.). В цьому контексті на особливу увагу заслуговують праці В.Бочарової, О.Валуйського, І.Катерного, В.Семенова, О.Сухомлинської, М.Стельмаховича, С.Шевченко та ін., в яких розкриваються питання виховання особистості та впливу етнокультурного середовища на людину. У психолого-педагогічній літературі проблема етні-

чних цінностей, духовної культури висвітлюється у працях науковців І.Беха, М.Боришевського, О.Вишневецького та ін.

Мета статті. Розкрити особливості впливу етнокультурного середовища на організацію навчально-виховної діяльності загальноосвітнього навчального закладу в умовах гірського регіону Українських Карпат.

Основний виклад матеріалу. Навколишнім середовищем прийнято називати ту частину земної природи, з якою людське суспільство безпосередньо взаємодіє у своєму житті і виробничій діяльності. “Водночас людина народжується і живе як єство соціальне, у конкретному національному середовищі, належить до певної спільноти, що вирізняється серед інших спільнот особливим енергетичним полем, своєю мовою, культурою, зв’язками з минулим, звичаями і обрядами і яка зветься нацією. Саме звідси, з походження людини, починається для неї поняття свого етносу, народу, нації” [2, с.184]. Невід’ємною частиною етносу і його етнокультури є її система виховання, яка, на думку Д.Латишиної, “своєрідна, як і сам етнос” [10, с.14]. Адже народ, позбавлений свого національного обличчя не може бути народом творчим, не в змозі розкрити весь свій потенціал. Визначальним у цьому напрямі для педагогіки є вивчення закономірностей організації освітньо-виховного середовища, пошук шляхів забезпечення високої якості навчальної, виховної взаємодії дорослих і дітей з метою забезпечення формування всебічно розвиненої творчої особистості.

В гірській місцевості Українських Карпат школа займає особливе місце, перш за все, завдяки тій ролі, яка традиційно відводиться їй у житті гірського села, у вихованні людини-трудівника. Школа – це складова освітнього простору цього регіону. За своїми характеристиками вона має спільні з міською школою риси: навчальний план, підручники, традиційну класно-урочну форму проведення занять, але у неї є і притаманні тільки їй відмінності – малочисельність структурних складових (мала наповнюваність класів, класи-комплекти в яких працює один вчитель), режим роботи, віддаленість від інформаційних центрів, культурно-просвітницьких та розважальних закладів, загостреність побутово-матеріальних умов.

Стан та рівень роботи гірської школи сьогодні визначається тим, що вона є головним чинником життєдіяльності, збереження і розвитку селища, села чи присілка. Життя кожного мешканця гірського села і його родини пов’язане зі школою і педагогами, які працюють у ній. В цьому контексті актуальним є твердження В.Кузя, що “школа майбутнього, вибираючи траєкторії свого розвитку, скоріше повинна йти за сільською, ніж за міською школою” [4, с.114].

Навчальні заклади у гірській місцевості виконують багатофункціональну роль у суспільному житті, тому що, “крім вирішення освітніх завдань, вони примножують розвиток національних традицій та цінностей – унікального потенціалу вітчизняної культури” [5, 2]. Названі процеси суттєво впливають на функціонування всієї системи освіти, проте особливо гостро це позначається на діяльності закладів освіти у гірській місцевості України. Тому, як стверджує відомий вчений, дослідник проблем сільської школи О.Савченко, “у пошуках нових моделей розвитку сучасних шкіл сільської місцевості необхідно провести глибоке порівняльне дослідження діяльності цих шкіл, щоб визначити їх інваріантні ознаки, а

також особливості, що зумовлені авторськими педагогічними системами, впливом тогочасних умов на їх реалізацію” [5].

Актуальність окресленої проблеми зумовлена кількома причинами. Передусім це значення шкіл гірського регіону в системі неперервної освіти, їх роль у вирішенні багатьох питань духовного життя нації, освоєнні нових форм господарювання на селі, відродженні духовного єднання поколінь, культурної самобутності села. Як стверджує Заслужений вчитель України, директор Яворівської ЗОШ Івано-Франківської області – П.Лосюк, “життя горян Галичини, Буковини, Закарпаття – це не тільки гра на сопілці чи трембіті, а важкі умови праці і життя. Тут склався своєрідний уклад життя, зумовлений розселенням на схилах гірських хребтів, де є сінокіс, пасовище, джерельна вода і невеличкий клаптик городу” [5, с.61].

Гірські школи – особливий феномен як у педагогічній теорії, так і в реальній практиці. Географічне положення й соціально-економічний статус – ось аспекти, що відіграють значну роль у функціонуванні цих навчальних закладів. І якщо перший із них характеризується виключно місцем розташування школи, то другий залежить від значної кількості чинників: стану соціально-економічного розвитку конкретного регіону, загального духовно-морального рівня населення села чи селища, природного й предметного середовища, особливих умов функціонування навчально-виховного закладу. Гірська школа майбутнього має стати для всіх учнів другою домівкою. Тут кожен вихованець є господарем, а перебування в її стінах повинно бути не тягарем, а приносити радість і задоволення. У зв’язку з цим, для оптимізації діяльності школи такого типу необхідно: постійно працювати над удосконаленням навчально-виховного середовища, сприяти розвитку творчого потенціалу як вчителів, так і учнів, підтримувати діяльність учнівського самоврядування. Всі зазначені чинники активно впливають на розвиток гірської школи та на процес розв’язання психолого-педагогічних проблем, що стоять перед нею.

У “Концепції українського національного виховання учнів загальноосвітньої школи в умовах Прикарпаття”, розробленій Р.Скульським та М.Стельмаховичем, зазначається, що крім спільних для всієї Української держави, виховних традицій кожен її регіон має також певні особливості. Серед них автори “Концепції” називають народні художні ремесла і промисли як важливі елементи народної педагогіки, громадської і родинно-побутової культури, трудової і художньої діяльності; народно-побутові та релігійні традиції.

Життя людей в умовах високогір’я впливає на формування їх характеру, спілкування та діяльності. Особливості поведінки мешканців цього регіону зумовлені специфікою гірського етнокультурного середовища. Адже для того, щоб молодій людині досягти визначених завдань, добитися певного успіху необхідно перш за все, жити за законами природи. Тому що, як стверджував відомий філософ Леонардо да Вінчі “у природі все продумано і влаштовано, кожен повинен займатися своєю справою, і в цій мудрості – вища справедливість”.

Мешканці гірських районів з раннього дитинства майстерно володіють різноманітними промислами та ремеслами, ведуть натуральний спосіб життя, користуються специфічними для гірської місцевості прийомами життєзабезпечення, добре знають лікарські рослини та цілющі властивості їх застосування у народній медицині. Тобто намагаються жити за неписаними законами природи та у не-

від'ємній близькості з нею. В цьому аспекті педагогам потрібно якомога ефектніше використовувати ці зв'язки під час створення різноманітних експериментальних моделей виховної системи школи.

Вагомий вплив на формування особистості спричиняє етнокультурне середовище з його регіональними чинниками, які сприяють творчому розвитку особистості та стимулюють її саморозвиток. Досить часто середовище особистісного культурного розвитку школяра розглядається як “поле життєдіяльності та життєтворчості дитини, що обумовлює його розвиток на основі засвоєння гуманістичних цінностей, особистісного пізнання навколишнього світу” [6, с.4]. Залежно від прихильності до тих чи інших поглядів відводиться й різна роль процесів виховання в розвитку особистості. З одного боку, за несприятливих умов середовища визначається його безсилля (Ж. Піаже), а з іншого – вважається за доцільне активне втручання в поведінку людини – “жорстка поведінкова інженерія” (Б.Скіннера).

Людське суспільство складається з географічного (життєвого) та етнокультурного середовища. Перше – це матеріальне довкілля, складене з природних та антропогенних об'єктів, в якому суспільство існує, задовольняє свої потреби та перетворює його. Друге – це створений людством духовний світ, що охоплює національні, соціальні, економічні, політичні та інші суспільні відносини і вироблені людством духовно-культурні цінності, які впливають на людей, формують їх світогляд, зокрема обумовлюють характер поведінки у їх стосунках з природою.

Особливо актуальною ця проблема є для жителів гірських регіонів. Адже у процесі спілкування з природою, гори намагаються встановити з нею дружні партнерські стосунки, які налагоджуються впродовж віків у процесі пізнання ними довкілля, шляхом проб і помилок, що стає підґрунтям для формування стереотипу поведінки людини в гірському природному середовищі та регулювання відносин “людина-середовище” у процесі господарювання. “Людина гір” вже тривалий час намагається пояснити найзначніші явища природи, синхронізацію свого життя-буття з сезонною ритмікою природи і фенологічними явищами тощо.

Враховуючи зазначені умови педагогічному колективу школи необхідно вибудовувати виховну систему школи у тісній взаємодії з природними чинниками, не порушуючи багатовіковий зв'язок людини з природою. У життя школи повинно увійти навчання без примусу, втілюватися ідеї вільного вибору, колективної творчої роботи вчителів, батьків, учнів та громадських організацій.

Тому запорукою цивілізованого розвитку школи, як основного центру навчально-виховного процесу та соціокультурного розвитку в гірській місцевості, є вирішення таких проблем: оптимізація мережі навчально-виховних закладів (створення шкільних округів та центрів виховної та позашкільної виховної роботи); оновлення змістового наповнення навчально-виховного процесу (розробка початкових планів та інтегрованих підручників, створення інноваційних моделей навчального процесу, систематизація виховної роботи, запровадження новітніх технологій); кадрове забезпечення освітніх установ, підвищення громадського статусу педагога (підготовка фахівців за двома спеціальностями, готових до роботи в

гірській місцевості); покращення матеріально-технічної бази шкіл (наявність сучасного технічного забезпечення, Інтернету).

Провідним засобом виховної роботи повинна стати творча діяльність учнів - активне ставлення їх до суспільного життя і безпосередня участь у ньому. В її компетенцію входить інформаційна діяльність різновікових загонів (огляди подій суспільного життя країни, краю, села) краєзнавча, пошуково-дослідна і героїко-патріотична робота (участь школярів у пошукових групах, екскурсіях, зустрічах із старожилками своєї місцевості, створення літописів історії свого села, збирання легенд, пісень, переказів, казок, колядок, особиста участь у роботі різноманітних гуртків, фольклорних ансамблів, підготовка доповідей, наукових розвідок, текстів екскурсій по музеях та історичних місцях рідного краю.

Формування зростаючої особистості неможливе без сприятливого впливу навчально-виховного середовища навчального закладу, без етнопедагогічних засобів виховання: звичаїв, традицій, прикмет, усної народної творчості, народної архітектури, ремесел, промислів, символіки, іграшок, національного одягу, народної кулінарії, свят, родинних реліквій, господарських знарядь праці, народного календаря тощо, які одночасно “виступають як результат виховних зусиль народу протягом багатьох віків і як незамінний виховний засіб” [2, с.72].

Виховна система школи повинна базуватися на національній ідеї, яка відіграє роль об'єднуючого, консолідуючого чинника, у суспільному розвитку, спрямованого на вироблення життєвої позиції людини, становлення її як особистості. У процесі виховання особистість потрібно залучати до надбань світової культури і загальнолюдських цінностей. За своїми методами й формами система виховання повинна базуватися на етнічних традиціях, засадах народної педагогіки та кращих надбань світової педагогічної думки. Виокремлені нами завдання можна розв'язати шляхом створення у кожному навчальному закладі цілеспрямованого виховного середовища, яке б розширювало можливості для колективної творчої діяльності педагогів, батьків і школярів.

Школа в горах – це своєрідний освітянський заклад, зі своїм статусом, правилами та розпорядком роботи. Від інших шкіл вона відрізняється насамперед тим, що «вона навчає й виховує дітей в безпосередньо в природному оточенні», тож вони вже з раннього дитинства разом із дорослими беруть посильну участь у сільськогосподарській праці, застосовують на практиці здобуті в класі знання, з природничих та інших дисциплін, вирощуючи рослини, садові дерева, доглядаючи за худобою, в результаті чого набувають різноманітних навичок трудової й господарської діяльності. Це сприяє формуванню в школярів таких якостей як самостійність, ініціативність, відповідальність за доручену справу, ощадливість, підприємливість. Гірські краєвиди, зелені ліси, сади дають прекрасну можливість для здійснення естетичного, екологічного, економічного розвитку, виховання й навчання дітей-горян.

Однак йдеться не лише про вплив географічного середовища, а й про етнокультурні засади, на яких функціонує школа, живе учень і вчитель, діє громада гірського населеного пункту. Адже ми розуміємо, “етнічний – це той, що належить до якогось народу, його культури, традицій” [10].

Прикарпаття – це унікальний край: екзотичні ландшафти, цілющі джерела, давня і цікава історія, унікальні пам'ятки культури, самобутні етноси (гуцули, бойки, лемки), розвинута мережа туристичних послуг – все у цьому регіоні має великий вплив на виховання особистості.

Серед важливих чинників, які впливають на формування фізично й духовно здорової людини чільними є: фізична культура, спорт, спортивна рекреація, активний спосіб життя горян, багатий природний потенціал (чисте повітря, мінеральні джерела, екологічно чисті продукти, розмірений ритм життя, відсутність стресових ситуацій, які створює урбанізований соціум). У цьому контексті ми погоджуємося з думкою П.Лесгафта, що “головним засобом запобігання хворобам є гармонійний розвиток духовних і фізичних сил людини”, який має всі умови для успішної реалізації у Карпатському регіоні [8].

Ще з давніх-давен високо моральним вважалося бережливе ставлення до “всього суцього на землі”, до живої і неживої природи, тваринного і рослинного світу. Для декого можуть видатись дивними своєрідні правила-застереження щодо того як поводитись у навколишньому середовищі. Однак вони передавалися із покоління в покоління, з вуст у уста, і на сьогодні не втратили свого виховного значення. На їх засадах розвинулась у горян надзвичайна любов і прив'язаність до всього свого, рідного, починаючи від гірської скелі чи каменя-валуна на узбіччі, – які навіть отримали в місцевих жителів власні назви і цікаві легенди про їх походження (кам'яна багачка, кам'яна жаба, протяті каміння, скелі Довбуша, писаний камінь...), – до бурхливого у повінь маленького потічка, і до найвищих вершин та прекрасних полонин.

Наведені факти свідчать, що показниками моральної вихованості у горян завжди були конкретні вчинки і поведінка людей, які слугували добрим прикладом для наслідування молодим поколінням.

Відродження українських виховних традицій аж ніяк не означає повернення назад, у минулі історичні часи. На наш погляд, це своєрідне посилення етнопедогогізації виховання. Адже етнопедогогізація виховання – це провідний принцип організації педагогічного процесу в загальноосвітній школі на етнокультурній основі. В цьому аспекті ми намагаємось відродити національну систему виховання не лише для того, щоб відновити кращі здобутки минулого, а й для того, щоб наповнити її сучасним науковим змістом. Правильно організоване виховання формує повноцінну цілісну особистість, яка високо цінує свою громадянську, національну і особистісну гідність, совість, честь. З цією метою необхідно виховувати у зростаючого покоління почуття патріотизму, готовності захищати свій рідний край, а крім того, - повагу до традицій, обізнаність з національною культурою та історією.

Систематична орієнтація на особистість, його національні і загальнолюдські якості – найважливіше завдання педагога-виховника. Тому формування духовної культури особистості, зокрема її загальнолюдського змісту, неможливе без врахування позитивного впливу етнокультурного середовища в якому вона зростає. А здійснювати цей важливий процес повинні національно свідомі педагогічні кадри, які мають значний духовно-культурний потенціал і можуть зробити реальний внесок у цю справу.

Аналіз стану речей щодо рівня вихованості зростаючого покоління, переконливо доводить, що на формування особистості впливає не лише навчально-виховна діяльність на уроках та позаурочних заняттях. “Людина була й завжди залишається дитям природи, і те, що її ріднить з природою, має використовуватися для її прилучення до багатств духовної культури”, неодноразово зазначав В.Сухомлинський [9, с.17]. Відомий педагог-гуманіст у своїх працях обґрунтував вихідні положення про взаємовплив і тісний взаємозв’язок таких соціальних інститутів як школа і сім’я, розкрив багатогранні можливості впливу на процес виховання зовнішнього середовища. Тому що формування особистості здійснюється соціумом під впливом середовища через соціальні осередки та інститути (сім’я, соціальні групи, виховні заклади, формальні та неформальні об’єднання).

У зв’язку з цим активізується роль соціальних наук, зокрема педагогіки, психології, “які спрямовані на подолання життєвих криз особистості й суспільства, які можуть передувати соціальним та індивідуальним кризам і катастрофам”. Адже коли етнічні цінності забуваються або ж не знаходять належної підтримки, то загальна система виховання занепадає. При цьому в молоді послаблюються родинні зв’язки, зникає повага до народних традицій та звичаїв.

Висновки. Практика показує, що на сучасному етапі забезпечити розвиток школи в гірській місцевості лише за рахунок класичних форм організації навчально-виховного процесу, недостатнього фінансування та централізованого управління нею неможливо. На часі вироблення цілісної освітньої політики окремих гірських регіонів і запровадження громадсько-державної форми управління ними. Подальші наукові розвідки пов’язуємо з дослідженням проблеми підготовки вчителя до роботи в гірській школі.

1. Бех І. Виховання особистості: У 2-кн. – Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. – К.: Либідь, 2003. – 344 с.
2. Вишневецький О. Сучасне українське виховання. Педагогічні нариси. – Львів, 1996. – 238 с.
3. Іванюк Г. Вплив культурологічних чинників на діяльність сільської школи // Початкова школа. – 2008. – № 9. – С. 12–14.
4. Кузь В.Г. Учитель, школа – пріоритети XXI століття. // Дайджест. 2003. – № 1. – С. 112–116.
5. Лосюк П. Гуцульська школа, до якої йшов все життя. // Сільська школа. – Снятин, 2003. – С. 60–75
6. Мистецтво життєтворчості особистості: Науково-методичний посібник. – К.: Інститут змісту і методів навчання. – 1997. – Т. 2. – 936 с.
7. Основи екології та соціоекології. Навч. посіб. під редакцією В.Енколо – Львів, 1998. – 168 с.
8. Палчевський С. Педагогіка: Навч. посіб. – Київ, 2008. – С. 366–384.
9. Сухомлинський В. “Батьківська педагогіка”. – К., 1978. – 234 с.
10. Українська етнопедагогіка: Навчально-методичний посібник / За ред. акад. В.Кононенка. – Івано-Франківськ, 2005. – 508 с.

The article looks into the peculiarities of the school boys and schoolgirls in the ethnical environment of the Carpathian region. The author analyzes the problems and prospects of the development of the Mountains School.

Key words: Mountain school ethnos, mountain environment education process, ethnical formation, development.

РІВЕНЬ ЕТНІЧНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ ШКОЛЯРІВ ЯК ПОКАЗНИК СОЦІОКУЛЬТУРНИХ ЗМІН

Деякі чинники, які впливають на рівень міжетнічної толерантності в Україні, вивчені недостатньо. Це зокрема, етнокультурна компетенція людини, її психологічна готовність до міжкультурного діалогу, навички взаємного спілкування та взаємовідносин. З цією метою було проведене опитування учнів випускних класів шкіл з неукраїнською мовою навчання у м. Чернівці. В результаті були визначені типи етнічної ідентичності учнів. В більшості серед респондентів переважає нормальна етнічна ідентичність, тобто, учні вирізняються високою толерантністю та готовністю до міжетнічних контактів разом з тим існує виразна відмінність між усіма класами: 1) у всіх учнів румунського класу присутні по два показники гіперідентичності; 2) відсоток показників етнічної індивідуальності та нігілізму більш високий в учнів польського, російського та єврейського класів.

Автор вважає, що вказані відмінності можна пояснити незавершеністю формування соціальної свідомості підлітків. З іншого боку, рівень етнічної толерантності школярів добре відображає ситуацію формування в українському суспільстві негативних тенденцій у галузі міжетнічних відносин. Це можна пояснити, окрім іншого, відсутністю сучасних підходів до освітніх проблем національних меншин та вирішення їх культурних запитів. По-друге, причина лежить у площині педагогічних кадрів та відсутності належної етнокультурної компетенції у процесі розвитку міжкультурної освіти.

Ключові слова: етнічна ідентичність, “етнічна” школа, толерантність, пограниччя, культурний та соціальний простір.

Емпіричний матеріал, яке становить базу для написання публікації, був отриманий в ході опитування учнів шкіл з неукраїнською мовою навчання міста Чернівці. Серед чотирьох обраних шкіл дві – власне з неукраїнською мовою навчання (румунською та російською) та школи, де поглиблено вивчається певна етнічна культура та мова (єврейська та польська³²). Аналіз проводився в рамках кросс-культурного підходу. В ході опрацювання матеріалу з’явилась можливість застосувати елементи якісного аналізу отриманих даних. Зокрема, подивитись на реакцію самих респондентів, вчителів, дирекції шкіл, а також звернути увагу на записи і малюнки, які зустрічаються в анкетах.

У дослідженні застосовувалась методика “Типи етнічної ідентичності”, розроблена Галиною Солдатовою³³, яка використовувала її для визначення тенденцій трансформації етнічної самосвідомості в умовах зростання міжетнічної напруги. На її думку, однією з форм кризових трансформацій етнічної ідентичності є зростання етнічної нетерпимості (інтолерантності)³⁴. В результаті серії експертних оцінок та пілотажних досліджень відібрали 30 тверджень, які інтерпретували завершення фрази: “Я людина, яка...”. Дані твердження відображують ставлення до власної та інших етнічних груп в різних ситуаціях міжетнічної взаємодії.

Відомо, що у культурно відмінних регіонах особистість бере участь одночасно у різних культурних спільнотах, які перетинаються між собою. Спілкування з

³² Слід підкреслити, що у Чернівцях немає «польської» школи. На відміну від «єврейської» школи класи з факультативним поглибленим вивченням мови, традицій та культури польського народу діють при гімназії №3 (з поглибленим вивченням французької мови).

³³ Солдатова Г.У. Психология межэтнической напряженности. – М.: Институт этнологии и антропологии, 1998. – С. 103-198.

³⁴ Почебут Л.Г. Взаимопонимание культур: Методология и методы этнической и кросс-культурной психологии. Психология межэтнической толерантности. – СПб.: Изд-во С.-Петербур.ун-та, 2005.

представниками етнічних груп надає багатий етнокультурний досвід, що дає можливість людині максимально адаптуватися в різних етнічних середовищах. Індивід формує інтегральну модель поведінки, залучаючи норми та цінності, запозичені з обох культур. Свідоме ставлення до власної етнічності достатньо повно проявляється у підлітковому віці. Виділяють три фази підвищення інтересу до цього явища. Перша – у дошкільному віці – переважно під впливом сім'ї. Друга – у шкільному віці (міські діти пізніше, ніж сільські, у 5-8 класах, виявлять найбільшу зацікавленість своєю етнічністю). Третя фаза – у студентські роки³⁵. Навчання у так званих школах з національною мовою викладання збагачує культурні обрії учнів з раннього дитинства.

Станом на початок вересня 2007 року в місті функціонує 54 загальноосвітні навчальні заклади (з яких два приватні) в яких навчається 22942 учнів. 4 загальноосвітні школи з румунською мовою навчання – 2,2%; 2 загальноосвітні школи з російською мовою навчання – 1,6%; в 1 гімназії викладання ведеться українською і російською мовами. При гімназії № 1 функціонує недільна школа з німецькою, а при гімназії № 3 – з польською мовою навчання. Школа №41 з поглибленим вивченням мови, традицій та історії єврейського народу³⁶.

У 2008/2009 навчальному році серед загальної кількості загальноосвітніх навчальних закладів в області виявилась лише одна з російською мовою навчання та три школи з українською і російською мовами навчання³⁷. Варто відмітити, що в офіційному переліку середніх навчальних закладів міста Чернівці відсутні школи з молдавською мовою навчання.³⁸

На думку Г.Солдатової, можливо виділити такі типи етнічної ідентичності: позитивна етнічна ідентичність (норма); етнічна індиферентність; етнічний ізоляціонізм; етнічний фанатизм. Кожен з шести типів оцінюється за 6 показниками, яким відповідають номери запитань. При наявності трьох або чотирьох показників з різних типів ідентичності можна вважати, що у даної особи змішаний тип ідентичності.

Коротко представляючи дані опитування серед учнів чернівецьких шкіл можна наступним чином. **Польський клас.** Переважна більшість учнів класу окреслили себе як українці (12); один молдовани та один не визначився. У 9 учнів польського класу (64,28%) наявна етнічна ідентичність по типу норми. Ще п'ятеро мають “змішаний” тип (з ознаками національного фанатизму та індиферентності). В цілому однак, можна стверджувати, що у польському класі переважна більшість учнів мають високий баланс толерантності щодо інших етнічних груп, що, насамперед, проявляється у наявності двох інших показників. Йдеться про твердження “Я така людина, яка вважає, що у повсякденному житті національність не має значення” (9 схвальних відповідей). А також твердження “Я така людина, яка відчуває напруження, коли чує навколо себе чужу мову” (4 схвальні відповіді).

Російський клас. У російському класі учні окреслили себе росіяни (11), по одному білорусу, угорцю (в оригіналі “венгр”) та українцю. З 17 учнів 13

³⁵ Тоїчкіна Т. До питання про етнокультурну соціалізацію дітей в етнотіпних сім'ях // Соціальні виміри суспільства. Збірка наукових робіт молодих науковців. – Вип.2. – К.: АНУ, Ін-т соц., 1998. – С. 230-238.

³⁶ <http://www.osvita-cv.narod.ru/Miskno.html> (24.03.2009).

³⁷ http://www.oda.cv.ua/index.php?option=com_content&task=view&id=4536&Itemid=8 (24.03.2009).

³⁸ Станом на 2008-2009 н/р, на підставі аналізу офіційних Інтернет-ресурсів Управління освіти ЧОДА.

(76,47%) мають нормальну етнічну ідентичність, ще 4 – “змішаного” типу (з ознаками індиферентності та етнічного егоїзму). Трохи більше половини (9 учнів) вважають, що “...у повсякденному житті національність не має значення”. При цьому лише один “...відчуває напруження, коли чує навколо себе чужу мову”.

Румунський клас. Румунський клас найбільш моноетнічний, з 16 учнів 15 – румуни, один – “50/50” (орфографія оригіналу). Привертає увагу, що у румунському класі серед респондентів, які мають етнічну ідентичність по типу норми, десять з них містять два показники національного фанатизму. Зокрема, твердження “Я така людина, яка вважає, що будь-які засоби підходять для захисту інтересів свого народу” підтримує 13 учнів, твердження “Я така людина, яка вважає суворо необхідним зберігати чистоту нації” – 15 учнів.

Єврейський клас. В єврейському класі жоден учень не окреслив себе як “єврей”. З 17 учнів 12 – українці, 1 – єврей і росіянин, і ще один – “в мені багато кровей”. Двоє не відповіли на запитання. При цьому майже однаковий відсоток учнів єврейського та румунського класів підтримали твердження “Я така людина, яка відчуває напруження, коли чує навколо себе чужу мову”. В єврейському класі усі відповіді належать респондентам – українцям. У класі 12 учнів з нормальною етнічною ідентичністю. Ще 4 представляють змішаний тип (норма з показниками індиферентності та фанатизму) та один чистий індиферентний тип.

Узагальнюючи, треба наголосити, що в кожному класі типи етнічної ідентичності поділені майже пропорційно та рівномірно. Тобто, рівень негативізму до інших та власної етнічних груп мінімальний, а емоційна реакція на іноетнічне оточення цілком позитивна. Однак чверть опитаних можуть змінити погляди і мати гіпоідентичність чи гіперідентичність, або по типу норми. Тобто, в залежності від зміни може зрости міра відкритості або агресивності щодо інших груп. Якщо розуміти ідентичність, як пропонує Дж.Хьюїт, як внутрішнє ситуативне дефініювання ідентичності (ситуативна ідентичність; ситуативний образ себе; ситуативна самооцінка) та внутрішнє дефініювання на підставі життєвого досвіду (ідентичність, яка розуміється особистістю як кумулятивний сенс розуміння свого місця у суспільстві; глобальний образ самого себе; автобіографічна оцінка)³⁹, наслідком такого прийняття є низка питань щодо характеру та перебігу взаємних дій між цими двома чинниками. З другого боку, як вказує З.Бокшанський, у процесі інтеракції можливо виділити дві основні властивості. Перша – взаємна залежність партнерів; друга – наявність взаємовпливу. В кінцевому рахунку, однак, на вигляд цих властивостей істотний вплив будуть здійснювати умови, в яких перебігає інтеракція⁴⁰. У віці 16 – 17 років учні чітко окреслюють свою національну приналежність (понад 90% опитаних). Якщо національне самовизначення не певне, вони оперують дефініціями “50/50”, “в мені багато кровей”, “мама румунка, тато українець”. Однак в той же час чверть опитаних мають не змішану, як зазначалось вище, а швидше “розмиту” етнічну ідентичність. На наш погляд це пояснює ситуативність інтеракції саме у цьому віці, оскільки внутрішнє дефініювання на базі життєвого досвіду просто неможливе. Досвід у даному випадку замінений оточенням, а будь-

39 Hewitt J. Self and Society: A Symbolic Interactionist Social Psychology. 3rd ed. – Boston: Allyn and Bacon, 1984. – С. 374.

40 Bokszański Z. Tożsamość, interakcja, grupa: tożsamość jednostki w perspektywie teorii socjologicznej. – Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 1989.

яка школа створює умови для інтеракції. “Національна школа” лише підкреслює ці умови, дозволяє виділити подібності та різниці. Або ж, як вважає Сергій Макеєв, якщо поняття «спілкування» у межах малих груп доповнити соціальним стереотипом, ціннісними образами, моделями для вчинкового наслідування тощо, то ідентифікаційний механізм наповниться дієвою міжособистісною конкретикою⁴¹. Тому у “національній” школі можливий (але не обов’язковий) акцент на виділення таких різниць, підкреслення суб’єктивного відчуття власної приналежності до різних соціальних спільнот. Це призводить до спроби підкреслити, певним чином вип’ятити свою “ін шість”, або в залежності від обставин, приховати. За І.Гофманом (Erving Goffman) людині притаманна потреба привертати до себе увагу та демонструвати свою унікальність⁴². Що і становить специфічний “ресурс” для школяра-підлітка. Приховування своєї відмінності може відбуватись в завуальований спосіб, за допомогою таких показників як бажання “зберегти чистоту нації” або “інтереси свого народу”. Цей факт можна розцінити як бажання переважної більшості учнів румунського класу захиститися або обмежити власну групу, чого практично не спостерігається у польському та єврейському класах.

Щоб зрозуміти причини такої поведінки, слід було би проаналізувати склад навчальних програм та тематичне забарвлення виховних заходів шкіл. Румунська, польська та єврейська громади Чернівці та області завжди відгравали відчутну роль у громадському житті, а особливо у соціальній структурі краю. Однак їх історична доля складалась в абсолютно різний спосіб. Якщо суспільно-політичний потенціал поляків Буковини практично вичерпався на період другої половини ХХ ст., то євреї і румуни залишалися відчутною групою у етносоціальній структурі регіону. На зламі 1990-х третя хвиля єврейської еміграції призвела до зменшення кількості євреїв у 2001 на 91,2% (порівняно з 1989 р.). Якщо у 1989 р. євреї складали 1,7% населення області, у 2001 – 0,2%. При цьому частка євреїв у Чернівцях складала у 2001 р. 0,4%⁴³. З відродження єврейської громади пов’язують відкриття школи з поглибленим вивченням єврейської культури та мови. Відповідно у класному та позакласному вихованні в єврейській школі важливу роль відіграють трагічні сторінки Голокосту, доля євреїв в роки Другої світової війни, створення єврейської держави. Звідси ознаки космополітизму учнів, твердження, що у повсякденному житті національність не має значення.

Румунська школа, з свого боку, вимушена лавірувати між політичними звинуваченнями на адресу Румунії у спробах використати потенціал румунської громади України на свою користь та процесом виховання учнів в рамках української національної політики, привласнити їм інші, окрім рідних, групові норми та цінності.

Почуття приналежності до етнічної спільноти, як підкреслюють чимало дослідників, впливає з цілком конкретних, реальних аспектів життя. Наприклад, з використання мови, відомостей про генеалогію, анекдотів, естетичних смаків⁴⁴. Виразом етнічної самосвідомості, етнічної приналежності може бути традиційна

⁴¹ Макеєв С.А., Оксамитная С.Н., Швачко Е.В. Социальные идентификации и идентичности. – К.: Институт социологии НАНУ, 1996. – С. 24.

⁴² Цит. за: Абельс Х. Интеракция, идентичность, презентация: Пер. с нем. – СПб: Алетейя, 1999. – С. 243-244.

⁴³ Національний склад Чернівецької області та його мовні ознаки (за даними Всеукраїнського перепису населення 2001 року). – Чернівці: Чернівецьке обласне управління статистики, 2003. – С. 5, 18, 76, 92-93.

⁴⁴ Цит. за: Warمیńska K. Tatarzy polscy: tożsamość religijna i etniczna. – Kraków: Universitas, 1999. – С. 25.

їжа, вживання якої тісно пов'язане з етнічним та національним світоглядом того чи іншого народу⁴⁵. Істотну роль у підтримці етнічної ідентичності відіграє родина, яка, як первинна група, підтверджує та зміцнює ідентичність особистості. Саме в родині відбувається переказ історії, культурної та релігійної традиції. У зв'язку з цим можна зробити наступний висновок, який власне розширив сформульовану раніше гіпотезу: школу вибирають не лише через можливість долучатись до рідної культури, але й з огляду на її близькість від дому, престижність або рівень навчання.

Школу можна розглядати як інструмент творення кордонів, в першу чергу символічних. У когнітивній психології замічено, що для виникнення інгрупового фаворитизму (й навіть міжгрупової дискримінації) досить лише формального поділу людей на групи. У діяльності, яка не актуалізує протистояння між групами, проявляється особистісна ідентичність. У випадку актуалізації міжгрупового протистояння, діяльність регулюється соціальною ідентичністю особистості. Отже, вибір розглядається як контекстуальний процес. У зв'язку з цим постає важливе питання: наскільки коректно вважати, що у підлітковому віці ідентичність є кінцевим результатом. Багато теоретиків та дослідників виходять з позиції, що ідентичність має динамічний, процесуальний характер. Наприклад, на думку А.Клосковської поняття “ідентичність” пов'язане в першу чергу з “тривалістю” і є скоріше динамічним процесом, ніж процесом усталених властивостей. Воно є поняттям більш загальним, ніж “ідентифікація”, оскільки, як пише Клосковська, “ідентифікація” особистості реалізується на багатьох векторах: класовому, професійному, релігійному, родинному тощо. Синтез цих векторів і творить ідентичність, або цілісність автоконструкції людської особистості⁴⁶. Як вказує дослідниця, розрізнення цих двох понять є важливим з пізнавальної точки зору. Отже, шкалу етнічної ідентичності, запропоновану Г.Солдатовою, варто розглядати швидше як інструмент виміру готовності до міжетнічних контактів, міжетнічної та міжкультурної відкритості, оскільки сама по собі етнічна ідентичність досить ситуативна. Навіть більше, етнічність тут виступає соціальним ресурсом, що може впливати на зміну статусних позицій членів етнічної спільноти.

Чимало дослідників сходяться на думці, що найбільш значущими ознаками, навколо яких відбувається процес етнічної ідентифікації, є мова, звичаї, традиції та культура, загальне історичне минуле, риси характеру тощо. Зокрема, значення мови в ідентифікаційній матриці відмічає А.Садовський.⁴⁷ Д.Чиквін та Е.Місеюк вказують, що рідна мова зберігає пріоритет у старшої вікової групи з невисоким рівнем освіти. Серед молоді помітно переважає самоідентифікація за іншими показниками⁴⁸. На варіативність мови як чинника етнічної ідентифікації вказує Є.Нікіторович. Автор показав, що молодь, яка мала можливість вибрати із запропонованого списку елементів, вказала по черзі на традицію, мову, історію, спіль-

45 Традиционная пища как выражение этнического самосознания / Под ред. С.А.Арутюнова, Т.А.Ворониной. – М.: Наука, 2000.

46 Kłoskowska A. Kultury narodowe u korzeni. – Warszawa: Wydaw. Naukowe PWN, 1996. – С. 12.

47 Sadowski A. Miejsce języka w strukturze tożsamości osobniczej na pograniczu kultur (na przykładzie badań nad tożsamością Polaków na Wschodzie) // Język a tożsamość na pograniczu kultur / Pod red. E.Smółkowej, A.Engelking. – Białystok - Warszawa: AGRAF, 2000. – S.115-128.

48 Czykwin E., Misiejuk D. Dwujęzyczność i dwukulturowość w perspektywie psychopedagogicznej. – Białystok: Trans Humana, 1998. – С. 12-13.

ну долю, релігію та місце проживання. Автор звертає увагу, що різниця у віці та статі молоді в досліджуваних групах не є статистично істотною, однак істотні статистичні різниці спостерігаються між окремими регіонами. Наприклад, більшість молоді з білорусько-польського пограниччя вказала на елемент традиції (від 29% до 30,5%), а молодь українсько-польського пограниччя найбільше вибрала мову (27,8%)⁴⁹.

Толерантність та етнічні стереотипи однозначно виявляють зв'язок з школою. Однак виразного зв'язку між рівнем етнічної толерантності та етноконтактністю середовища у “національних” класах не знайдено. Нормальна етнічна ідентичність, тобто, відкритість до міжетнічних контактів, рівномірно наявна у всіх чотирьох групах незалежно від моноетнічності чи багатоетнічності класів. Хоча у всіх школярів румунського класу наявні два показники гіперідентичності, ця обставина швидше за все пояснюється незавершеністю формування соціальної свідомості підлітків. Що в свою чергу пояснює вищий відсоток показників етнічної індиферентності та нігілізму в учнів польського, російського та єврейського класів. Отже, “національна” школа формує простір, який визначається як “наш”, “свій”, “культурний”, “безпечний”, “гармонійно організований” тощо. Натомість протиставлення зовнішнього простору (етнонаціонального та культурного) відбувається у м'яких категоріях, узагальнено як “їх простір”, але не обов'язково “ворожий”, “небезпечний”, “хаотичний”, без актуалізації негативних етнічних атрибуцій.

Отже, школа стає джерелом освіти, яка необхідна для досягнення успіху. Чимало аналітиків, в першу чергу політологів, наголошують, розв'язання освітніх проблем національних меншин, які б одночасно сприяли вирішенню їх соціальних проблем, забезпечували права людини, задовольняли культурні потреби можливе лише з використанням сучасних підходів. Тут можна пригадати, що характерною рисою сучасного шкільного будівництва в Україні на початку 1990-х стало невинне зростання середніх навчальних закладів нового типу – профільних шкіл, класів, спеціалізованих шкіл, гімназій, ліцеїв. Навчальні осередки нового типу здебільшого відзначалися відносно вищим рівнем викладання, професіоналізмом та ентузіазмом вчителів, зацікавленістю учнів. Водночас характерними були відсутність єдиних підходів до структури та обсягу знань, якими мають оволодіти учні, аматорство у вирішенні ряду складних педагогічних та історичних питань.

Свого часу на це звернув увагу Г.Швидько у статті “Деякі питання вивчення в школі міжнаціональних стосунків в Україні ХХ ст.”⁵⁰ Передумовою для реалізації цих ідей на практиці, вважав М.Гон, мало б стати формулювання відповіді на запитання: історія України як предмет є історією титульної нації чи всіх етносів, які впродовж століть мешкали на цій землі?⁵¹ Складність проблеми, насамперед, полягає у пошуках розумного компромісу щодо обсягів та змісту матеріалу, який має бути введений до навчальних програм, причому принципом розв'язання ідеї має бути не кількісний, а якісний показник.

⁴⁹ Nikitorowicz J. Młodzież pogranicza kulturowego Polski, Białorusi i Ukrainy wobec integracji europejskiej: tożsamość, plany życiowe, wartości. – Białystok: Trans Humana, 2000. – С. 73-74.

⁵⁰ Швидько Г. Деякі питання вивчення в школі міжнаціональних стосунків в Україні ХХ ст. // Історія в школах України. – 1997. – №4.

⁵¹ Гон М. Євреї в ЗУНР: до проблеми викладання міжетнічних взаємин у шкільному курсі історії // Історія в школах України. – 1999. – №1. – С. 10.

По-друге, проблему варто перевести у площину вчителя та відповідної підготовки педагогічних кадрів. На думку Є.Нікіторовича, в контексті особистості, яка оцінює, обирає та формує систему цінностей та культурних норм народжуються такі питання: яких форм набуває пристосування вчителя до очікувань та потреб локальних спільнот? Як виконується роль вчителя (у широкому її значенні) у середовищі, де перестали визначати запропоновані ззовні цінності та норми? Чи сформульовані (і яким саме чином) очікування спільноти щодо вчителя та етнічної, культурної чи національної освіти? Чи вчитель повинен сприяти регіональній освіті? Чи взагалі він в стані зрозуміти та проводити міжкультурний діалог?⁵² В реальності, як відзначають дослідники, в Україні вчителі як правило не мають спеціальних програм навчання та виховання в культурно відмінних групах. У зв'язку з цим особливого потенціалу набуває ідея Є.Нікіторовича про розвиток міжкультурної освіти, адже елементи цієї освіти проявляються найчастіше в інтернаціональному аспекті.

Важливо також, що раніше проблеми учнів з неукраїнських шкіл (наприклад, румунських) часто аналізували в контексті низької успішності порівняно з учнями домінуючої групи. Насамперед, з мовних предметів. Вчителі української мови та літератури, які викладають в румунських та молдавських школах, нерідко нарікають, що вимоги до матурального іспиту з мови для дітей з румунських та українських шкіл однакові. Це в цілому корелюється з тенденцією до користування румунами в побуті рідної мови. За даними перепису 2001 року лише 6,8% румун Чернівецької області назвали українську мову рідною (11,7% у 1989 р.). А румуни, які проживають у Чернівцях – 20,9% (та 7,2% російську).⁵³ В єврейських сім'ях та родинах з польським корінням мова спілкування переважно українська або російська. При цьому частка євреїв у Чернівцях складала у 2001 р. 0,4%.⁵⁴ Хоча відкриття школи з поглибленим вивченням єврейської культури та мови пов'язують з відродженням єврейської громади, потенціал ідишу або іврити як мови родинного спілкування практично вичерпано. Можна вповні погодитися з Є.Нікіторовичем (хоча його теза стосується Польщі), що навчання державній мові стало домінуючим чинником в освіті нацменшин в Україні.

Підсумовуючи, слід зазначити, що толерантність та етнічні стереотипи однозначно виявляють зв'язок з школою і відтак з соціокультурною ситуацією у суспільстві. Однак виразного зв'язку між рівнем етнічної толерантності та етноконтактністю середовища у «національних» класах не знайдено. Ймовірно, варто зробити висновок, що «національна» школа формує простір, який визначається як «наш», «свій», «культурний», «безпечний», «гармонійно організований» тощо. Натомість протиставлення зовнішнього простору (етнонаціонального та культурного) відбувається у м'яких категоріях, узагальнено як «їх простір», але не обов'язково «ворожий», «небезпечний», «хаотичний», без актуалізації негативних етнічних атрибутів. Школа, перш за все, стає джерелом освіти, яка необхідна для досягнення успіху, відіграє роль інституції або структури, яка може викликати зміни в етнічній ідентичності. Зокрема, така школа перетворюється на елемент

⁵² Nikitorowicz J. Вказана праця. – С. 113.

⁵³ Національний склад Чернівецької області та його мовні ознаки. – С. 76, 92-93.

⁵⁴ Національний склад Чернівецької області та його мовні ознаки. – С. 76, 92-93. С. 5, 18.

стабілізації групи, збереження окреслених зразків поведінки та цінностей, оскільки реальне існування етносу невід'ємне від самоідентифікації. Діяльність школи є своєрідною технологією соціального контролю та діалогу культур, які вимагають змін у соціальній структурі, соціальних інститутах, в етнополітичному курсі. “Етнічна школа” допомагає реалізувати потребу дитини у визначенні приналежності до групи, надає можливість самореалізації і пошуку свого місця у соціальному та культурному просторі та процесі його конструювання. Навчання у таких школах може призводити до зміцнення ролі мови (наприклад, румунської чи російської) як чинника етнічної самоідентифікації у молоді.

Школу можна розглядати як інструмент творення кордонів, в першу чергу символічних. Адже ще у когнітивній психології замічено, що для виникнення фаворитизму й навіть міжгрупової дискримінації достатньо лише формального поділу людей на групи. “Етнічна” школа має здатність пливати на соціальний статус особистості або групи через підвищення етнічного статусу. Як зауважують чимало дослідників, зростання соціальної мобільності залежить від етнічної асиміляції, і швидше індивідуальні, аніж етнічні, критерії пов'язані із досягненням соціального статусу. Однак сьгоднішнє етнічне “відродження” націлене на зростання соціального статусу представників меншості, в тому числі через зростання престижу навчальних закладів. Адже школу досить часто вибирають не лише через можливість долучатись до рідної культури, але й з огляду на її близькість від дому, престижність або рівень навчання.

1. Абельс Х. Интеракция, идентичность, презентация: Пер. с нем. – СПб: Алетейя, 1999.
2. Гон М. Євреї в ЗУНР: до проблеми викладання міжетнічних взаємин у шкільному курсі історії // Історія в школах України. – 1999. – № 1.
3. Макеєв С.А., Оксамитная С.Н., Швачко Е.В. Социальные идентификации и идентичности. – К.: Институт социологии НАНУ, 1996.
4. Національний склад Чернівецької області та його мовні ознаки (за даними Всеукраїнського перепису населення 2001 року). – Чернівці: Чернівецьке обласне управління статистики, 2003.
5. Почебут Л.Г. Взаимопонимание культур: Методология и методы этнической и кросс-культурной психологии. Психология межетнической толерантности. – СПб.: Изд-во С.-Петербург.ун-та, 2005.
6. Солдатова Г.У. Психология межетнической напряженности. – М.: Институт этнологии и антропологии, 1998.
7. Тоїчкіна Т. До питання про етнокультурну соціалізацію дітей в етнозмішаних сім'ях // Соціальні виміри суспільства. Збірка наукових робіт молодих науковців. – Вип. 2. – К.: АНУ, Ін-т соц., 1998.
8. Традиционная пища как выражение этнического самосознания / Под ред. С.А.Арутюнова, Т.А.Ворониной. – М.: Наука, 2000.
9. Швидько Г. Деякі питання вивчення в школі міжнаціональних стосунків в Україні ХХ ст. // Історія в школах України. – 1997. – №4.
10. Bokszański Z. Tożsamość, interakcja, grupa: tożsamość jednostki w perspektywie teorii socjologicznej. – Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 1989.
11. Czykwin E., Misiejuk D. Dwujęzyczność i dwukulturowość w perspektywie psychopedagogicznej. – Białystok: Trans Humana, 1998.
12. Hewitt J. Self and Society: A Symbolic Interactionist Social Psychology. 3rd ed. – Boston: Allyn and Bacon, 1984.
13. Kłoskowska A. Kultury narodowe u korzeni. – Warszawa: Wydaw. Naukowe PWN, 1996.
14. Nikitorowicz J. Młodzież pogranicza kulturowego Polski, Białorusi i Ukrainy wobec integracji europejskiej: tożsamość, plany życiowe, wartości. – Białystok: Trans Humana, 2000.
15. Sadowski A. Miejsce języka w strukturze tożsamości osobniczej na pograniczu kultur (na przykładzie badań nad tożsamością Polaków na Wschodzie) // Język a tożsamość na pograniczu kultur / Pod red. E.Smulkowej, A.Engelking. – Białystok – Warszawa: AGRAF, 2000.
16. Warمیńska K. Tatarzy polscy: tożsamość religijna i etniczna. – Kraków: Universitas, 1999.

Some individual factors, which have an influence on the level of tolerance in Ukraine, are understudied. The most important of these factors are: ethnic and cultural competence of individual, psychological readiness for intercultural dialog, experience and intercultural communication skills. For this purpose was conducted research in Chernivtsi schools with Polish, Russian, Romanian and Jewish language of teaching.. The research identified types of ethnic identity. Majority of students has a normal ethnic identity; that is to say they are ready for interethnic contacts. At the some time there are two important differences: 1) all the students from the Romanian class simultaneously have two indications of hyper identity; 2) the highest percentage of neutral ethnic identity and nothingism was found among students from Polish, Russian and Jewish classes.

It's most likely explained by the fact that teenagers' social consciousness is not formed yet. At the same time our research indicated the negative tendencies in the interethnic relationships. The reasons for that may be various. The first reason is lack of modern strategies of ethnic minorities' education. This kind of strategy simultaneously has to assist in resolving social problems of ethnic groups, protecting human rights and satisfying cultural needs. The second reason is lack of well-trained specialists on intercultural communication among the teachers.

Key words: *ethnic identity, "ethnic" school, tolerance, a borderland, cultural and social space.*

УДК 37:371.212.51

ББК 74 р 30

Інна Яшук

РОЗВИТОК ФОРМ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ У ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ ХХ СТОЛІТТЯ

В статті проаналізовано розвиток форм виховання студентської молоді у вищих педагогічних навчальних закладах ХХ століття. Зазначені умови використання їх у практиці.

Ключові слова: *форми виховання, вища школа, студентська молоді.*

Постановка проблеми. Виховання студентської молоді у вищих навчальних закладах України – одна із складових духовного становлення особистості, яка потребує нових підходів, нових шляхів розвитку, удосконалення змісту та технологій побудови навчально-виховного процесу, методологічної переорієнтації виховного процесу на особистість.

Розвиток нових концептуальних підходів до виховання неможливий без всебічного засвоєння того, що вже було зроблено, без вивчення власної історії, аналізу досвіду. Отже, виникає нагальна потреба у систематизації, аналізі й узагальненні всіх явищ і процесів, пов'язаних з розвитком виховання студентів в межах вищої педагогічної освіти та визначенні можливостей застосування досвіду, нагромадженого вітчизняною вищою педагогічною освітою в сучасній вищій школі України.

Аналіз досліджень. Особливостям виховання студентської молоді присвячені праці багатьох вітчизняних науковців. Зокрема, акценти на соціальній взаємодії, соціальній організації у вихованні як соціально-культурному феномені розглядає Литвиненко С.А., Черкасов М.П

У широкому соціальному й педагогічному сенсі розглядають виховання майбутнього педагога Бондаревская Е.В., Боришевський М.Й., Бех І.Д., Кремень В.Г., Литвиненко С.А., Мудрик А.В. .

Виховання особистості у ВНЗ розглядають у своїх дослідженнях науковці І.Зязюн та Н.Ничкало. Можливості удосконалення виховного процесу у вищому

навчальному закладі вони вбачають, насамперед, в організації виховних центрів, створення музеїв, тематичному оформленні рекреацій, де можуть здійснюватись різноманітні за змістом масові заходи, позааудиторна виховна робота.

Постановка мети статті. Початок ХХ століття в історії радянської системи освіти був роками творчого пошуку нового змісту, форм і методів навчально-виховного процесу на всіх ділянках системи освіти, в основу яких було покладено завдання виховання громадянина нового комуністичного суспільства. З огляду на це, метою статті є аналіз форм виховання студентської молоді в період 20-х років минулого століття.

Виклад основного матеріалу. Виховання молоді в окреслений період значною мірою покладалося на радянське учительство і особливо на підготовку його нової генерації – студентства педагогічних навчальних закладів.

З огляду на це, педагогічні навчальні заклади мали чітко окреслені вимоги щодо якостей їх майбутніх випускників: відданість справі робітничого класу, тобто боротьбі за виконання п'ятирічного плану, викорчовування залишків капіталізму; ліквідація куркульства як класу на тлі суцільної колективізації; революційний ентузіазм; широкий суспільний і політичний кругозір і всебічна політехнічна підготовка, тобто наукова і практична марксистсько-ленінська підготовка; організаційна і спеціально науково-методична підготовка [14].

Таким чином, становлення та трансформація форм організації виховання майбутнього педагога у вищих навчальних закладах у 20-х - на початку 30-х років ХХ ст. відбувалась відповідно до змін його цілей та змісту, які відповідали певним етапам трансформації суспільства. Цей час увійшов у історію вітчизняної школи як час формування та утвердження парадигми „трудової школи”, запровадження комплексних програм та принципово нових підходів до форм і методів навчання (лабораторного, лабораторно-дослідницького, екскурсійного, пошукового методів, Дальтон-плану та методу-проектів).

Варто відзначити, що головним критерієм успішності студента вищого педагогічного закладу на початку 20-х років ХХ століття вважалося не стільки оволодіння ним визначеною програмою кількістю предметів, скільки вміле поєднання навчання у ВНЗ з роботою на заводі, в сільському господарстві, на виробництві, в оточенні якого вони живуть. Виробництво вважали базою для побудови всього навчально-виховного процесу педагогічних навчальних закладів, ланкою, яка б з'єднувала його з життям, з подальшою педагогічною діяльністю. Тому зміст виховання тогочасного учителя визначався тими першочерговими завданнями, які стояли перед освітніми навчальними закладами: підготувати такого учителя, який: повинен знати і уміти аналізувати життєвий досвід дитини, щоб на ньому будувати її дальніший розвиток; знати як виробництво так і оточення, в якому виростає дитина; так впливати на дитину, аби вона не тільки вчилася в школі, але і дома в великій мірі керувалася навчанням школи в моментах соціального, побутового і виробничого життя; міг би впливати певним чином і на батьків в тих же самих моментах.

А цього неможливо досягти без знання середовища, в якому учитель живе, без оволодіння основами виробництва і виробничих відносин у межах, які забезпечать йому вплив на дитину і її батьків [14].

Під виробництвом розуміли і природу, і власне виробництво (як сільсько-господарське, так і промислове), і суспільство з його законами розвитку та різноманітними організаціями, які мають безпосередній вплив на розвиток дитини. Тому важливе місце у змісті виховання майбутнього учителя відводилося поглибленому знайомству його з основами будь-якого підприємства: трудовими процесами, технікою, умовами праці, економікою, зв'язку з оточуючим світом тощо.

Одним із кроків на шляху до переходу вищих освітніх закладів на нові методичні засади в навчально-виховному процесі у досліджуваний період був вибір нових форм та методів навчання і виховання майбутнього педагога. Варто зазначити, що ці зміни були аналогічні тим, що відбувалися в трудовій школі. Пошуки нових методів та форм організації навчання спонукали вітчизняних педагогів до вивчення і впровадження новітніх розробок та передового досвіду зарубіжних колег. У 1919-1920 рр. в США, а також в інших країнах набула поширення особлива система організації навчання, яка отримала назву Дальтон (Долтон)-плану. Її автором була американська вчителька О. Паркхерст. А вже в 1923-1924 рр. перші спроби роботи за цією системою було здійснено в Україні.

Досить широкого впровадження в педагогічну практику як вищої, так і загальноосвітньої школи у 20-х рр. минулого століття набуло використання екскурсійного методу, який базувався на впровадженні популярної у цей період групової роботи. У Тимчасовому Положенні про Вищі навчальні заклади УРСР було чітко виписано, що екскурсії мають за мету доповнити знання учнів загальним знайомством з різними технічними засобами, організацією виробництва тощо. Крім того, керівники екскурсій повинні дбати про те, щоб студенти використовували екскурсії на підприємства для набуття навичок і практичного досвіду роботи на виробництві [12]. На часі була підготовка вчителя, який був би не ізольованим від життя, а його культурною ланкою, добре поінформованим про виробничі, суспільні, соціально-політичні і культурні процеси.

Під екскурсійним методом розуміли “вивчення оточуючих нас явищ і фактів через безпосередній підхід до них, через пряме сприйняття об'єктів, що вивчаються. В процесі екскурсійної роботи ми повинні вивчити не сам собі об'єкт і навіть не просто вивчити його на тлі життя даної епохи, а в самому тісному зв'язку його з сучасною епохою.” [12]. В умовах чіткого розмежування змісту підготовки студентів факсоцвику та факультетів профосвіти – “соцвихівець є організатор і керівник дитячих груп і колективів, а випускник факпрофосу – організатор навчально-виховної праці, виробничник у повному сенсі цього слова, який не лише володіє знаннями, методом науки, а й необхідними технічними навичками” [7]- до навчальних планів факультетів профосвіти пропонувалося вносити екскурсії відповідно до спеціальності. Наприклад, для математиків – технічні, для фізиків – технічні і геолого-географічні, для біологів – біологічні і соціально-політичні, для лінгвістів усі перераховані види, проте в меншій кількості, ніж для інших відділень.

Стрижневим положенням усіх методичних напрацювань цього періоду було визначення суспільно-корисної праці як першооснови комплексних програм, об'єктом їх вивчення і одним із головних методів роботи.

В екскурсійні об'єкти при комплексному викладанні перетворювались фабрики, заводи, колгоспні поля, майстерні. Метою таких екскурсій було вивчення економічних, соціальних, етнографічних, побутових і т. і. зв'язків та взаємовідносин. Для студентів уже недостатньо було просто ознайомитись із зовнішньою стороною об'єкту. Потрібно було в ході підготовки до такої екскурсії не лише оволодіти теоретичними аспектами проблеми (скажімо, типовими рисами господарського життя регіону), але й розробити спеціальні запитання, анкету, тобто вивчити об'єкт всебічно. Така анкета мала б зорієнтувати студентів у визначенні характерних рис та суті явищ, які вивчались. При огляді об'єкта вони шукали відповіді на запитання анкети. Перед екскурсією студенти розбивались на групи, складали на основі програми з допомогою викладача цикл запитань для кожної групи. Наприклад, перед екскурсією з теми "Сільськогосподарські товариства" студенти знайомилися з історією розвитку сільськогосподарської кооперації в Росії, починаючи з першого досвіду (1866 р.), закінчуючи формами кооперації. Сама екскурсія полягала в тому, щоб зібрати з допомогою анкет необхідний матеріал.

Зрозуміло, що головна мета такої роботи - виховання майбутнього педагога в процесі виробництва, не могла бути досягнутою відразу ж, але новий зміст роботи, нові підходи до неї, нові методи і форми її організації, були помітним явищем у справі підготовки учительських кадрів, з одного боку, як педагогів виробничої школи, з іншого – як просвітителів широких народних мас. Проте, у методичній літературі того часу, досить часто висловлювалися застереження щодо можливості перетворення екскурсій "на веселі прогулянки з нікчемними навчальними наслідками" [7]. Тому завданням педвузів у цьому контексті було – навчити студента, майбутнього педагога настільки опанувати екскурсійною методикою, щоб використати її у подальшій роботі з максимальною користю.

Надзвичайно близькою до екскурсійної за змістом, метою і формами організації була у цей період і краєзнавча робота у системі виховання майбутніх вчителів, спрямована на вивчення не лише природи певної місцевості й різноманітної діяльності людей, що її населяють, а й минулого краю в його різних пам'ятниках, техніці, побуті, культурних пам'ятках тощо.

Більш доцільним методисти вважали вивчення краєзнавства студентами через участь у роботі спеціальних природничих, економічних, етнографічних та інших гуртків. Прикладом організації такої роботи може слугувати практика Катеринославського педтехнікуму під час опрацювання краєзнавчого матеріалу на засіданнях економічного гуртка.

З метою виховання у студентів готовності до краєзнавчої роботи у школі, де вони працюватимуть надалі, кожному педагогічному Вузу було рекомендовано організувати музей місцевого краю, який студенти могли б утворити власними силами без особливих витрат коштів і який став би підґрунтям для краєзнавчої роботи педвузу, гуртків, місцевих краєзнавчих клубів, а також культурно-виховним закладом для всього населення краю.

Варто відзначити, що основною організаційною формою, на якій вибудовувалися усі нові освітні системи досліджуваного періоду (студійна система, комплексне навчання, Дальтон-план і метод проектів, екскурсійний метод тощо) була групова робота. Методика її організації в 1920-их роках не була принципово но-

вою. Її організаційні засади були такі ж, як і в кінці XIX ст.: об'єднання у групи за бажанням; розподіл навчального матеріалу між групами; розподіл ролей та обов'язків між членами груп; групова підготовка звіту про виконану роботу; роль викладача як консультанта.

Групова форма роботи стала основною умовою подальшого впровадження лабораторного (лабораторно-дослідницького) методу, який поступово став набувати характеру самостійної пізнавальної діяльності студентів педвузів, переведення їх із статусу пасивного слухача лекцій в самостійних експериментаторів і дослідників. Найкращим чином ці нові підходи до змісту навчання та виховання майбутніх педагогів, організаційних форм і методів реалізувались, як ми вже відзначали, у поєднанні роботи за Дальтон-планом з комплексною системою педвузів – головною умовою втілення цього змісту у нових формах. Процес цей був поступовим і ускладнювався матеріальними проблемами. Все ж у більшості педагогічних вузів робилися спроби перейти від вербального викладання до активних форм роботи, які сприяли найповнішому виявленню самодіяльності студентів. Так, наприклад, в Одеському педагогічному ВНЗ лекції намагалися замінити методом бесід з чітким формулюванням питань, поширювалась рефератна система, спостерігався поступовий відхід від старої форми обліку знань через екзамени і заліки. Нові методи і організаційні форми навчання та виховання майбутніх педагогів вивільняли зміст вищої школи від чистого академізму і поєднували міцними зв'язками з господарським життям країни, сприяли реалізації відповідального завдання: дати в найкоротші терміни з найбільшою економією висококваліфікованих педагогічних працівників, науково-підготовлених професіоналів, організаторів дитячого життя в колективі, педагогів-колективістів, здатних працювати в дусі тих нових революційних перспектив, які стояли перед країною в усіх галузях її культурно-господарського будівництва [9].

Аналіз науково-методичної літератури досліджуваного періоду свідчить про певну увагу до цього питання як з боку центральних органів освіти, самих педвузів, так і педагогічної літератури. Наприклад, у 1929 році Наркомос рекомендував педагогічним навчальним закладам внести до своїх учбових планів питання антирелігійної пропаганди, покладаючи технічне і методичне забезпечення цієї роботи на самі вузи. Найефективніше і найпростіше розв'язання цієї проблеми вбачалося в доповненні уже існуючих в навчальних планах дисциплін питаннями антирелігійного виховання, не виділяючи для цього окремих годин і не утворюючи спеціальних курсів. Вивчення таких питань вважалося доцільним для будь-якого циклу дисциплін: 1) педагогічного, 2) суспільствознавчого, 3) виробничого. Так у програмі з Педагогіки були такі положення: питання т. зв. “морального виховання” в буржуазній педагогіці і громадсько-політичне виховання, колективістичне виховання в радянській школі. Огляд історії і сучасного стану релігійного виховання в різних країнах. Знайомство з сучасними теоріями релігійного виховання в західній педагогіці, критика їх. Теоретичне обґрунтування антирелігійного виховання. У програмі із Суспільствознавства містились питання: А). Історичний матеріалізм. Релігія як одна з надбудов. Класовий характер релігії. Розвиток релігії на базі розвитку економічних і соціальних відносин. Найголовніші форми виявлення релігійного почуття і світогляду – манаїзм, магїзм, ані-

матизм, тотемізм, демоїзм тощо в їх соціальному обґрунтуванні. Матеріалізм і атеїзм. Оцінка релігійності з погляду класової боротьби і матеріалістичне обґрунтування безрелігійності. Кантіанство і неокантіанство. Прагматизм і неопрагматизм. Інтуїтивізм. Позитивізм. Агностицизм. Релігія й етика тощо. Специфічним було становище викладання історії.

Враховуючи те, що у програмах з історії у педагогічних ВНЗ до 1928 року питанням історії культури і релігії місця майже не відводилось, пропонувалося розкрити ідеологічний зміст явищ і рухів, пов'язаних з релігією і церквою. Таким чином, доцільним було визнано прийняття програми з історії релігії (а) та історії церкви (б) з такими питаннями: А. Примітивна релігія. Релігії античного світу. Юдаїзм. Походження християнства. Соціальні, історично-культурні і історично-релігійні умови виникнення християнства. Характер раннього християнства. Б. Початок церковної організації. Соціальний склад перших церковних громад. Церква і римська держава. Початок економічної і політичної могутності церкви. Внутрішні суперечки і фракційна боротьба епохи соборів в їх соціальних і політичних підвалинах. Початок розколу західної та східної церкви. Основні тенденції історичного розвитку і другої. Церква і держава на Заході і на Сході в часи середньовіччя. Єретичні рухи в XII – XIV ст. Монашество. Інквізиція. Церковне землеволодіння. Церковно-історичні передумови реформації. Єзуїти. Реформація в Польщі, на Україні та в Росії. Монастирські маєтки. Розкол в Москві. Унія на Україні. Патріархи та царі. Організація церкви в царській Росії. На Заході – занепад папського авторитету. Папа і Наполеон. Папи і італійський уряд. Юридичний стан церкви в різних європейських державах тощо.

Крім того, було розроблено спеціальну методичку антирелігійного виховання в системі політичного, яка передбачала різноманітні форми і методи антирелігійної пропаганди: робота в клубах, гуртках безвірників, створення музеїв, виставок означеного спрямування; бесіди, обговорення у групах атеїстичної літератури тощо.

Значна увага у досліджуваній період приділялась оволодінню майбутніми вчителями методом драматизації, бо, на думку педагогів, “мистецтво і скоріше всього театральне, найкращим чином сприяє отриманню наукових знань, які краще засвоюються, коли вони передаються не сухим дидактичним методом, а в образній драматичній формі. Театральне мистецтво дає педагогу засоби, які допомагають йому висловлювати свої думки, враження і переживання, а дітям отримати наукове пізнання, не переобтяжуючи власну пам'ять (драматизація наукового матеріалу) тощо” [14]. Саме така аналогія між педагогічною майстерністю та театральним мистецтвом пояснює, на нашу думку, існування у той час широкої сітки драматичних студій при педагогічних курсах, освітніх інститутах, у яких майбутні педагоги освоювали мистецтво слова, міміки, жестів, пластики, досягали виразності рухів і мовлення, знайомилися з історією та теорією театрального мистецтва.

Узагальнюючи опрацьований нами матеріал, зазначимо, що відміна предметної системи навчання та початок упровадження з 1923/24 навчального року в українських школах комплексної системи навчання, спонукали педагогів та методистів вищої школи до активних пошуків такої моделі організації навчально-

виховного процесу у ВНЗ, який би забезпечив здатність майбутнього педагога працювати в реформованій, оновленій школі за новими методиками. Підготовка вчителя у 20-х рр. минулого століття розглядалася в контексті виховання кращих професійних якостей, що відповідали усім новим вимогам і тенденціям освітнього процесу цього періоду. Зміна підходів до відбору та реалізації методів та форм навчання в загальноосвітній школі, починаючи з 1930 р., яка відбувалася відповідно до змін освітньої парадигми та педагогічних концепцій, які чітко регламентувалися постановами ВКП(б) та РНК СРСР, наклали помітний відбиток на методику навчання і виховання у вищих педагогічних закладах - ідеологічне підґрунтя визначало зміст і структуру всієї освітньої системи.

1. Блонский П.П. Мои воспоминания / Блонский П.П.– М.:Педагогика, 1971. – 103 с.
2. Духно П.І.Школа на селі та її громадська роля. / Духно П.І. – Державне вид-во України, 1926. – 60 с.
3. Дувальчук М. До запитання про профіль педагога педвишу / Дувальчук М. – М.: Комуністична освіта, Ч. 4. 1931. – С. 89.
4. Зарецкий М. Каким должен быть факпрофобр // Путь просвещения. – 1924. – № 8. – С. 27
5. Зотін М. Педагогічна освіта на Україні / Зотін М. – Харків: ДВУ, – 1926. – С. 4.
6. Макаренко А.С. О моем опыте / Макаренко А.С. – Пед.соч.: В 8 т. – М., 1984. – Т.4. – 260 с.
7. Полоцький О. Працювати по-новому, по-новому керувати / Полоцький О. – М.: Комуністична освіта, 1931. – Ч. 9. С. 3
8. Петров А.А. Личный пример учителя / Петров А.А. – М., 1933.– 112 с.
9. Рубинштейн М.М. Проблема учителя / Рубинштейн М.М. – М.- Л.-д., 1927. – С. 82.
10. Скрипник М. Педагогіка мусить стати знаряддям соціалістичної перебудови / Скрипник М. – М. – Комуністична освіта, Ч. 2-3, 1931. – С. 18.
11. Скрипник М. Завдання робітництва у загальному навчанні / Скрипник М. – Комуністична освіта, Ч. 1. 1931. – С. 9.
12. Скрипник М. Реконструкція країни і перебудова школи / Скрипник М. – Х.: Радянська школа, 1932. – 88 с.
13. Спирин Л.Ф. Профессиограмма общепедагогическая / Спирин Л.Ф. – М.: Российское педагогическое агенство, 1997. – 34 с.
14. Фридман С. Какие нужны педагоги и как их готовить. – М.1930. – С. 32
15. Шумило Г.С. Про сільськогосподарський ухил на педкурсах і факсоцвихах // Путь просвещения. – 1924. – № 8 – С. 78.
16. Штепа К. Антирелігійне виховання і завдання педвузів // Шлях освіти. – 1923. – № 3 . – С. 21–27.

The development of forms of students' upbringing in higher pedagogical institutions of the XX th century is analyzed. The conditions of their usage in practice are mentioned.

Key words: *the forms of upbringing, the higher school, students.*

ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ

УДК 372.4

ББК 74.202.21

Марія Клепар, Ольга Прокопчук

ВПЛИВ НЕТРАДИЦІЙНИХ УРОКІВ НА НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті розглянуто роль нетрадиційних уроків в процесі навчання учнів початкових класів. Увагу звернено на структуру, мету, завдання, типи нетрадиційних уроків. Розроблено конспект інтерактивного уроку з англійської мови.

Ключові слова: нетрадиційний урок, початкова школа.

Сучасний загальноосвітній навчальний заклад покликаний навчати і виховувати таку молодь, яка була б спроможною активно включатися в усі сфери суспільного життя незалежної України, забезпечити прогрес становлення і розвитку, оволодіти позитивним досвідом старших поколінь і збагачувати його власними надбаннями. Про це, зокрема йдеться у Законах України “Про освіту”, “Про загальну середню освіту”, Державній національній програмі “Освіта” (Україна ХХІ ст.).

Одним із провідних шляхів якісного розвитку оновлення сучасної школи лежить у площині реформування всіх її ланок, особливо початкової.

Система освіти на всіх рівнях її освіти ставить за мету формування творчої, свідомої особистості. Тому і постає необхідність надати певну допомогу учням у активізації їхньої інтелектуальної та емоційної діяльності, спрямувати навчальний процес в особистісну площину. Забезпечити організацію ефективного та свідомого навчання можливо за умови знання та вмілого використання різноманітних форм організації навчання.

В сучасній школі основною формою навчання є класно-урочна система, а урок виступає основною формою організації навчальної роботи в цій системі.

Проблемам уроку, його організації, структури, типів присвятили низку досліджень А.Алексюк, В.Онищук, В.Дяченко, В.Паламарчук та ін.

Питанням організації уроку займалися такі педагоги як В.Оконь, І.Казанцев, І.Купісевич, О.Савченко, І.Харламов та ін. Серед відомих у сучасній педагогічній науці форм навчання урок є найбільш розробленим у дослідженнях Ю.Зотова, С.Іванова, М.Казанцева, Г.Кирилової, Ю.Мальованого, М.Махмутова, В.Онищука.

Дослідження свідчать, що традиційні уроки на сучасному етапі розвитку початкової освіти, не вповні забезпечують високий рівень знань, умінь і навичок молодших школярів. Тому творчі вчителі шукають такі форми і методи навчання, які збуджували б процес сприйняття, кардинально змінювали б відношення учнів до навчання.

Одним із провідних напрямів методичного оновлення уроків в початковій школі є введення у навчальний процес нетрадиційних форм організації навчання, які дозволяють урізноманітнити форми і методи роботи з учнями, відходити від шаблонів, сприяють вихованню творчої особистості школяра, розширенню функцій учителя, дають можливість враховувати специфіку навчального матеріалу та індивідуальні особливості учнів.

Погляди педагогів щодо нетрадиційних форм організації навчання розходяться: одні вбачають в них прогрес педагогічної думки, правильний крок до демократизації школи, інші – порушення педагогічних принципів, вимушеним відходом вчителя під напругою лінивих учнів, які не хочуть і не вміють серйозно працювати. Водночас більшість педагогів-практиків все ж таки схиляються до думки, що зниження рівня знань у значній мірі пояснюється якістю уроку: надійним стандартом, шаблоном, формалізмом. Тому для підвищення ефективності уроку, залучення учнів до активної і плідної праці необхідно впроваджувати інноваційні методи та прийоми навчання, шукати альтернативні форми навчання [2, 5].

Отже, **нетрадиційний урок** – це імпровізоване навчальне заняття, що має нетрадиційну структуру. Л.Лухтай називає нестандартним такий урок, який не вкладається (повністю або частково) в рамки виробленого дидактикою, на якому вчитель не дотримується чітких етапів навчального процесу, методів, традиційних видів роботи [4]. На цій підставі можна стверджувати, що нетрадиційний урок – це розвиток, рух структури традиційного уроку. Отже, якщо хоча б один елемент традиційного уроку буде реалізовано нетрадиційним способом, то вже такий урок певною мірою можна назвати нетрадиційним, або традиційним з нетрадиційним виконанням одного із елементів. Річ у тім, що реалізація хоча б одного елемента уроку нетрадиційним шляхом пов'язана зі зміною тривалості інших елементів уроку, а це означає, що автоматично змінюється і структура уроку, а отже, урок стає нетрадиційним.

Нестандартний урок, на думку О.Митник і В.Шпак, з'являються завдяки нестандартній теорії, вдумливому самоаналізу діяльності вчителя передбаченню перебігу тих процесів, які відбуваються на уроці, а найголовніше – завдяки відсутності штампів у педагогічній технології [5]. Отже, можна стверджувати, що нестандартні уроки народжені самою педагогічною практикою. Цим урокам притаманні свої особливості – оригінальність задуму, сюжету, що дає змогу говорити про такі кроки як про „нетрадиційні”, творчі, авторські. Такі уроки сприяють розвитку мислення і мовлення школярів, їх пам'яті, ініціативи, працьовитості та багатьох інших позитивних якостей.

Структура нестандартних уроків також відмінна від традиційної. Елементи традиційного уроку – організація учнів до роботи на уроці, перевірка домашнього завдання, мотивація, актуалізація опорних знань, організація вивчення нового матеріалу, закріплення й осмислення матеріалу, узагальнення і застосування – присутні і на нестандартних уроках, але в незвичних формах.

Цей урок характерний ще й тим, що якщо у підготовці традиційного уроку основна вага лягає на плечі учителя, то у нетрадиційному уроці ми маємо концентрацію вольових, інтелектуальних, емоційних зусиль учнів, як під час уроку, так і при його проведенні. У зв'язку з цим можна виділити значну пізнавально-організаційну і творчу активність учнів.

Суть нестандартних уроків, на думку О.Антипової, В.Паламарчук, Д.Рум'янцевої, полягає у структуруванні змісту і форм, що викликає насамперед інтерес учнів, концентрацію їх вольових, інтелектуальних, емоційних зусиль [1, с.65–69].

Мета нетрадиційних уроків – формування в учнів цілісного світогляду про навколишній світ, активізація їх пізнавальної діяльності; якості засвоєння сприйнятого матеріалу; створення творчої атмосфери в колективі учнів; виявлення зді-

бностей учні та їх особливості: формування навичок самостійної роботи школярів з додатковою літературою, таблицями міжпредметних зв'язків, опорними схемами; підвищення інтересу учнів до матеріалу, що вивчається; ефективна реалізація розвивально-виховної функції навчання.

Звичайно, ніхто не вимагає відмінити традиційний урок як основну форму навчання і виховання дітей. Мова йде про надання тому чи іншому виду класної діяльності нестандартних оригінальних прийомів, які сприятимуть збудженню інтересу, формування активної позиції, вихованню допитливості дітей, і разом з тим, забезпечували швидке запам'ятовування, розуміння і засвоєння навчального матеріалу, звичайно, з урахуванням, віку і здібностей дітей.

До нетрадиційних уроків можна віднести:

Уроки змістової спрямованості. Їх основним компонентом є взаємини між учнями, засновані на змісті програмного матеріалу – уроки-семінари, уроки - конференції, уроки - лекції.

Уроки на інтегративній основі (уроки-комплекси, уроки панорами). Їм властиве викладання матеріалу кількох тем блоками, розгляд об'єктів, явищ в їх цілісності та єдності. Проводять такий урок кілька вчителів, один з яких ведучий. Поєднують різні предмети: історію та музику, географію та іноземну мову тощо.

Уроки міжпредметні. Мета їх — “спресувати” споріднений матеріал кількох предметів.

Уроки-змагання (уроки-КВК, уроки-аукціони, уроки-турніри, уроки-вікторини, уроки-конкурси). Передбачають поділ дітей на групи, які змагаються між собою, проведення різноманітних конкурсів, оцінювання їх результатів, нарахування певної кількості балів за правильність і повноту відповідей.

5. *Уроки суспільного огляду знань* (уроки-творчі звіти, уроки-заліки, уроки-експромт-екзамени, уроки-консультації, уроки-взаємонавчання, уроки-консиліуми). Особливості цих уроків полягають в опрацюванні найскладніших розділів навчальної програми, відсутності суб'єктивізму при оцінюванні (експертами виступають учні, дорослі, батьки). Вони спонукають до активної самостійної пізнавальної діяльності, вивчення додаткової літератури. Проводять їх наприкінці чверті, семестру, року.

6. *Уроки комунікативної спрямованості* (уроки-усні журнали, уроки-діалоги, уроки-роздуми, уроки-диспути, уроки-прес-конференції, уроки-репортажі, уроки-панорами, уроки-протиріччя; уроки-парадокси). Передбачають використання максимально різноманітних мовних засобів, самостійне опрацювання матеріалу, підготовку доповідей, виступи перед аудиторією, обговорення, критику або доповнення опонентів. Сприяють розвитку комунікативних умінь, навичок самостійної роботи. Підготовка доповідей розвиває мислення, пробуджує інтерес, перетворює малоцікаве повторення на захоплююче зіставлення точок зору.

7. *Уроки театралізовані* (уроки-спектаклі, уроки-концерти, кіно-уроки, дидактичний театр). Проводять їх у межах діючих програм і передбаченого навчальним планом часу, викликають емоції, збуджують інтерес до навчання, спираючись переважно на образне мислення, фантазію, уяву учнів.

8. *Уроки-подорожування, уроки-дослідження* (уроки-пошуки, уроки-розвідки, уроки-лабораторні дослідження, уроки-заочні подорожування, уроки-експедиційні дослідження, уроки-наукові дослідження). Зацікавлюють дітей, чий

інтереси мають романтичну, фантастичну спрямованість. Пов'язані з виконанням ролей, відповідним оформленням, умовами проведення, витівками.

9. *Уроки з різновіковим складом учнів.* їх проводять з учнями різного віку, спресовуючи у різні блоки матеріал одного предмета, що за програмою вивчається у різних класах.

10. *Уроки-ділові, рольові ігри* (уроки-«Слідство ведуть знавці», уроки-імпровізації, уроки-імітації). Передбачають виконання ролей за певним сценарієм, імітацію різнопланової діяльності, життєвих явищ. Особливо цінною є навчальна гра для школярів молодших класів, у яких конкретне образне мислення переважає над абстрактним.

11. *Уроки драматизації* (драматична гра, драматизація розповіді, імпровізована робота у пантомімі, тіньові п'єси, п'єси з ляльками і маріонетками, усі види невідготовленої драми — діяльність, де неформальна драма створюється самими учасниками гри). Спрямовані на розвиток співробітництва і єдності у навчальній групі. Драматизація є засобом надання навчальному матеріалу і навчальному процесу емоційності. Забезпечує міжпредметні зв'язки з літератури, історії, предметів естетичного циклу тощо.

12. *Уроки-психотренінги.* Спрямовані на розвиток і корекцію дитячої психіки (пізнавальної, емоційно-особистісної сфери), виховання індивідуальності, цілісної та багатогранної особистості. Використовують їх при навчанні дітей різного віку. Психотренінги загострюють сприйняття, поліпшують розумову діяльність. Навчання прийомів самоконтролю, самоорганізації, самодисципліни, розвитку активності сприяють психокорекції особистості [3, 333–336].

13. *Інтерактивні уроки.* Передбачають моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне розв'язання проблеми на основі аналізу обставин і відповідної ситуації. Іншими словами, інтерактивний урок – це співнавчання, взаємонавчання, де і учень, і вчитель є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання [6].

Пропонуємо конспект **інтерактивного** уроку з англійської мови (2 клас).

Тема уроку: Colors (Розмаїття кольорів).

Мета уроку: *навчальна* – узагальнити систему знань про кольори;
виховна – виховувати любов до англійської мови;

розвиваюча - розвивати навички монологічного мовлення, працювати над правильною фонетичною вимовою слів;

Обладнання: матеріал з книжки С. Бурлакова “ABC Fun”, наочний матеріал.

Хід заняття.

I. Організація учнів до уроку.

- Our lesson begins. Stand up!
- Good afternoon, children! Sit down, please and be attentive.

II. Актуалізація опорних знань.

My name is...

What is your name? What is your surname?

- What day is it today?
- What season is it now?

Today at our lesson we have a guest.

Показую наочність.

This is Spring. She comes to us to listen what we know about colours.

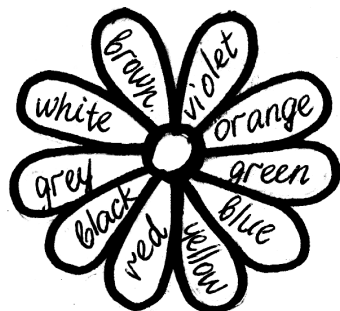
Be attentive. Show our guest, that you are nice pupils.

III. Повідомлення теми, мети і завдань уроку.

- Сьогодні на уроці ви поглибите свої знання про кольори.

1. Вправа «Чарівна квітка».

- First of all, we repeat the names of all the colours. And now children, look at the blackboard.



- What is this? This is a flower. You will repeat after me the names of the colours. Do you understand me?

- Well, repeat this all together.

- Good! Thank you.

2. Розгадування кросворду.

Завдання:

1. What color is the lemon?

2. What color is the cherry?

3. What color is our blackboard?

4. Look at me, please, what color is my skirt?

5. What color is grass and leaves in spring?

6. What color is the sky?

1	Y	E	L	L	O	W			
				2	R	E	D		
		3	B	L	A	C	K		
4	B	R	O	W	N				
				5	G	R	E	E	N
	6	B	L	U	E				

Який колір утворився?

Good. The Spring says: "Thank you".

- Now, dear children, let's write down our crossword with the new words in your exercise-books. Try to write as nice as possible, because our guest The Spring will correct the mistakes and give you some marks.

3. Робота над картинкою

In this picture you can see a boy. His name is Pat. And this boy has a very nice cat.

What colour is this cat?

This cat is black.

What colour is the Pat's hat?

The Pat's hat is black.

Listen to me; be attentive.

Pat's black cat

is in Pat's black hat.

Who can translate it?

Now, repeat after me. – Now repeat with me, all together.

Who wants to tell this tongue-twister by heart? (tongue-twister – скоромовка)

1. Гра

Now we shall play a game. Do you like to play?

What's this? This is a ball.

What colour is this ball?

I shall tell you the colour in Ukraine. And you will tell in English.

Do you understand me?

(Я вам буду кидати м'яч, кажучи при цьому назву кольору по-українськи, а ви мені повинні повернути м'яч і назвати цей колір по-англійськи).

The Spring says: "Thank you very much".

But we have a surprise for her.

5. Розучування пісні

Now we'll learn a new song.

The first time I'll sing this song myself. Listen to me.

I like red dress

I like green dress

I like blue dress

And I like brown.

I like yellow dress

Yellow is for happiness

Black and white

Look all right.

Look at the black-board, please.

Listen to me (Читаю лист сама):

Who wants to translate this poem?

Методично розучую вірш з дітьми

а) спочатку зачитую дві лінійки сама

Listen to me:

I like red dress

I like green dress

Потім вивчаю їх з дітьми

Repeat after me. (Діти повторюють кілька разів).

Таким самим чином вивчаю других дві лінійки

I like blue dress

And I like brown.

Після чого об'єдную їх з першими двома лінійками. І чотири останніх лінійки вивчаю так само.

I like yellow dress

Yellow is for happiness

Black and white

Look all right.

Тоді зачитую вірш ще раз сама і учні повторюють його декілька разів.

б) Закріплення вірша

Who wants to tell it by heart?

Please, you.

Yes, good. Sit down.

в) Вивчаю мелодію пісні.

Спочатку розучую мелодію двох перших лінійок:

1) Співаю сама

2) Учні повторюють за мною.

Listen to me.

Repeat after me.

Так само вивчаю мелодію двох других лінійок і об'єдную їх з першими.

Після чого вивчаю мелодію останніх лінійок. Співаю ще раз повністю всю пісню.

Listen to and look at me.

Повторюю її з учнями.

Repeat after me.

Діти співають її декілька разів, закріплюючи її.

Who want's to sing this song?

You, please.

Very good. Thank you.

6. Практична робота.

1. Створення абстрактних художніх образів осені та зими за спостереженням і з пам'яті на основі своїх почуттів, естетичних переживань. Лунає музика творів П. Чайковського зі збірки «Пори року».

Children, now your task is to draw the season you like. Take a piece of paper and pencils, don't be afraid I'll help you.

Діти працюють, учитель надає індивідуальну допомогу.

2. Аналіз учнівських робіт

Now, will you put you pictures at the blackboard and all of you will see all the works. Your pictures are really nice. Thank you.

IV. Підсумок заняття

What colours do you know?

Who wants to tell the tongue-twister by heart?

Who can sing a song? Please, you.

- You were very active today and I'm glad.

Spring says, that you are nice pupils.

Our lesson is over. Good-bye.

V. Домашнє завдання

Now, children your homework for the next time is to learn the colors and to write them down in your copybook.

Таким чином, нетрадиційні уроки покликані підтримувати та розвивати природні задатки та індивідуальні здібності дитини, допомагати в становленні її суб'єктності, соціальності, культурної ідентифікації та творчої самореалізації.

1. Антипова О., Паламарчук В., Рум'янцева Д. У пошуках нестандартного уроку // Рад.школа. – 1991. – №1. – С.65-69.

2. Бегей М. Нестандартні уроки в початковій школі. – Івано-Франківськ, 1998. – 82 с.

3. Волкова Н. Педагогіка: Посібник для студентів вищих навчальних закладів. – К.: Видавничий центр „Академія”, 2003. – 576 с.

4. Лухтай Л. Нестандартний урок // Поч. школа. – 1992. – №3 – С.31– 35.

5. Митник О., Шпак В. Народження нестандартного уроку // Поч. школа. – 1997. – №12. – С.11– 23.

6. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод. посібн. / За ред. О.Пометун. – К.: Вид. А.С.К. – 2003. – 192с.

The article deal with the role of non-traditional lessons during the study of junior pupils. The author paid attention on the structure, aims, task, type of non-traditional lesson. He also made the note of interactive lesson of English lesson.

Key words: non-traditional lesson, primary school.

ЕМОЦІЙНА ВИРАЗНІСТЬ СПІВУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ХОРІ

Стаття присвячена актуальній проблемі розвитку емоційної виразності дитячого співу як складову їхньої основної музично-виконавчої культури. Автори виявляють сутність значення “емоційної виразності співу”, його компонентів, рівні розвитку, та аналізують чинники, що впливають на глибинність співу молодших школярів під час хорового співу.

Ключові слова: емоційна виразність співу, культура співу, характер, молодші школярі.

До важливих проблем музичної педагогіки належить розвиток у дітей емоційної виразності співу. Розглядаючи її як компонент співацької культури, дослідники (О.Ніколаєва, Л.Седунова) вказують на необхідність систематичної цілеспрямованої діяльності вчителя у цьому напрямку. Однак аналіз вокально-хорової роботи у загальноосвітній школі свідчить про те, що у класних і позакласних колективах домінує орієнтація на технологію втілення художнього образу музики, і, водночас, ігнорується специфіка та достатня самостійність емоційної виразності співу. Цим пояснюється нерозвинутість у школярів зазначеної якості вокального виконання.

Простежуючи історичні витoki проблеми, можна помітити, що інтерес до емоційної виразності людини існував давно. У цій галузі виділяють праці Гіппократа, Аристотеля, Ф.Ларошфуко, В.Кенона, С.Рубінштейна та інших. Питання емоційно-озвученого мовлення (усного і вокального) висвітлювалися в теорії виразного читання, сценічної мови, у роботах з вокальної педагогіки, хорового виховання, у дослідженнях, присвячених педагогічній майстерності вчителя.

Розробкою тих чи інших аспектів емоційної виразності співу виконавців різного віку в галузі вокального і хорового навчання займалися Б.Бочев, С.Гладка, П.Овчинникова, Л.Хлебникова та інші. Свій внесок у вирішення означеної проблеми зробили вокалісти-педагоги Л.Дмитрієв, О.Зданович, І.Назаренко. Особливу увагу емоційному виразному співу в хорі приділяли диригенти-хормейстери, педагоги Г.Дмитрієвський, І.Пономарьков, В.Соколов, П.Чесноков, В.Попов, Г.Струве, Ю.Юцевич та інші.

Однак, незважаючи на значні досягнення у вивченні досліджуваної нами проблеми, напрацювання у цій галузі пов'язані тільки з її окремими аспектами. Не вироблено стрункої системи уявлень про структуру емоційної виразності співу молодших школярів у хорі, рівні її розвитку та способи їх визначення, а також фактори впливу на її формування.

Як засвідчив проведений нами аналіз психологічної, музикознавчої літератури, у дослідників існує різне бачення місця емоційної виразності співу у виконавському процесі: від виділення її як самостійного компонента співацької діяльності (поряд з іншими компонентами) до заперечення специфіки емоційної виразності співу, навіть до її ототожнення з технікою виконання музики. Більшість учених все ж визнає емоційну виразність як окремий компонент співу, але при цьому вони підкреслюють і її взаємозв'язок з технічним відтворенням музичних творів. Зокрема Л.Хлебникова зазначає, що “вокальну техніку ніколи не можна відокремити від вокально-художнього виконавства, оскільки це те саме” [5, с.123].

При визначенні самого поняття також є розбіжності. У роботах різних авторів зустрічаються такі назви, як “художньо-виразне виконання” (С.Кротов, В.Соколов), “емоційність виконання” (В.Сафонова), “виразність виконання” (Ю.Алієв, Л.Жарова), “емоційна виразність співу” (В.Морозов, Л.Седунова), “художня виразність” (О.Малініна, Е.Томсінська), “емоційне та виразне виконання” (Б.Бочев, Г.Федоров), “музична емоційність співу” (С.Гладка) та інші. На нашу думку, суть досліджуваного явища все ж найточніше передає поняття “емоційна виразність співу”, оскільки акцент ми робимо на вираженні емоцій у співацькому процесі.

Перше слово поняття підкреслює саме емоційний аспект виразності співу, тобто передачу виконавцем життєвих емоцій, закладених у музичному творі.

Психологи визначають емоції як “психічне відображення у формі безпосереднього пристрасного переживання життєвого смислу явищ і ситуацій, обумовленого відношенням їх об’єктивних властивостей до потреб суб’єкта” [3, с.46]. Фізіологи визначають емоції як фізіологічні стани організму, які охоплюють усі види відчуттів та переживань людини (П.Анохін). Емоції забезпечують активізацію організму, сприяють підвищенню або спаду напруги, збудження (С.Рубінштейн). Сукупність різноманітних властивостей емоцій, найбільш типових для індивіда, характеризує його емоційність.

Друге слово поняття фіксує увагу на виразності емоцій співака. Виразність – це виявлення ким-небудь свого почуття, експресія (Ю.Озаровський).

Третє слово поняття пов’язується з певним видом мистецтва – співом, у якому вираження емоцій має свої особливості. Крім того, участь дітей у колективному співі накладає відбиток на прояви емоцій при виконанні.

Таким чином, емоційна виразність співу молодших школярів є важливим компонентом співацької культури дітей, яка є складовою частиною їхньої загальної музично-виконавської культури. Під емоційною виразністю співу школярів ми розуміємо специфічні емоційні прояви співаків у процесі виконання музики, які обумовлені емоційно-смісловим змістом художнього образу музичних творів і особливостями співацької діяльності дітей. Емоційна виразність співу має відносно самостійну лінію розвитку, хоча й тісно взаємопов’язана з технікою виконання.

Витоки емоційної виразності у співі лежать, на нашу думку, в емоційних проявах школярів у різноманітних життєвих ситуаціях. Як зазначає Ю.Алієв, “у художній передачі пісні найбільш доступними є ті засоби виразності, які асоціюються з досвідом самих дітей” [1, с.20]. З розвитком дітей їхня емоційна сфера також піддається змінам.

Емоційна виразність школярів входить складовою частиною до загальної співацької емоційності, яка є більш ширшим поняттям. Особливо важливим є розвиток емоційної виразності співу у дітей молодшого шкільного віку, так як він часто є початковим етапом систематичного навчання учнів хоровому співу. Крім того, молодший шкільний вік є сенситивним для формування емоційної виразності мови та міміки (С.Каргапольцев).

Наявність різноманітних тлумачень поняття “емоційна виразність співу” спричиняє до різного бачення її структури. В основному дослідники включають сюди такі компоненти, як міміка, пантоміміка, дикція, звуковедення, темпова агогіка, тембр, динаміка, фразування та інші засоби виконавської виразності. Виконання

ристанню цих складових сприяє наявність певної зони свободи виконання при інтерпретації художнього образу музики. Ця зона охоплює широкий спектр виконавського вираження музичного задуму композитора.

Емоційна виразність людини відноситься до класу “виразних рухів”. Вони трактуються у психології як «зовнішнє вираження психічних станів, особливо емоційних, які проявляються у міміці, пантоміміці і “вокальній міміці” – динамічної складової мовлення (інтонація, тембр, ритм, вібрато голосу), в експресії, яка може бути вирішальною в інтерпретації значення вимовлених висловлювань” [3, с.71].

З урахуванням цього можна виділити такі основні структурні компоненти емоційної виразності співу: мімічні прояви – вираз очей, положення брів, кутків рота, динаміки обличчя; пантомімічні прояви – положення голови, корпусу; характер співацького звучання – темброве забарвлення, тенденції звуковисотного інтонування, агогічні тенденції, особливості нюансування, характер співацького дихання – характер вдиху і видиху. При цьому особливо важливо підкреслити, що «вчитель завжди має виходити зі змісту пісні, прагнути викликати у дітей роботу думки, уяви, ті чи інші почуття і, як природний результат створеного настрою, у них з’явиться відповідний вираз обличчя” [2, с.34].

Отже, між емоційною виразністю співу виконавців і художнім образом музики існує тісний зв’язок. Художній образ твору є своєрідним синкретичним поєднанням музичного і літературного образів, кожен з яких складається в результаті взаємодії різноманітних виражальних засобів музичної і вербальної мови.

Цілісний художній образ несе певне емоційне, смислове значення. Воно полягає у змістових (джерело, предмет естетичних емоцій), якісних (вираження емоцій тієї чи іншої модальності) і динамічних характеристиках (тривалість, сила, глибина, амплітуда, гнучкість емоційних станів, виражених у музиці). Через емоційний відгук дітей на емоційно-смислове значення (зміст) музичних творів лежить шлях до адекватної та стійкої емоційної виразності співу.

Для практичної діяльності вчителя особливої ваги набуває оволодіння інструментарієм визначення рівнів емоційної виразності співу школярів. На основі аналізу музично-педагогічної літератури можна виділити такі рівні: високий – дуже виразний спів; середній – виразний спів; низький – недостатньо виразний спів; дуже низький – невиразний спів. Нормою слід вважати високий і середній рівні емоційної виразності співу, які відповідають вимогам адекватності втілення у виконанні задуму композитора. Як правило, у шкільній практиці рідко зустрічаються високий та дуже низький рівні, а найчастіше фіксуються середній рівень емоційної виразності співу.

Учителю необхідно враховувати, що емоційна виразність співу молодших школярів як окремих співаків хору і емоційна виразність хору як колективного співацького організму різняться. Якщо спів кожного учня визначається за кількісними та якісними ознаками виконання (кількості використаних засобів виконавської виразності та ступеней інтенсивності їх проявів), то спів хору залежить, окрім них, і від відсотка індивідуальної виразності учасників хору (кількості виразно співаючих дітей). Тому для музиканта-педагога важливим є визначення рівнів емоційної виразності співу учнів як в індивідуальному, так і в хоровому виконанні.

Для цього можна використати комплекс взаємодоповнюючих методів дослідження дітей: вивчення їхніх вікових та індивідуальних психологічних особливостей (анкета “Знайомство”); визначення типів темпераменту; експрес-характеристика емоційності (загальна та співацька); анкетне дослідження індивідуальних емоційних особливостей “Чи знаєш ти себе?”; модифікований тест Люшера; вивчення індивідуального музично-співацького розвитку учнів; “Вокальна імпровізація настрою” та аналіз засобів її музичної виразності; визначення емоційного художньо-образного характеру хорового твору; дослідження вегетативних показників емоційного реагування (заміри артеріального тиску, частота пульсу, дихання) після виконання музичних фрагментів різної емоційної модальності тощо.

Рівні емоційної виразності співу молодших школярів у хорі обумовлені різноманітними факторами. Аналіз досліджень у цьому напрямку [4; 6] показує, що визначальне значення має здоров'я дітей, їхні основні інтереси, музичні потреби та смаки, форми музичних занять, психологічний клімат у навчальному колективі, методи вокально-хорового навчання. Досить суттєвими факторами є: умови музично-співацького розвитку школярів, соціальний стан їхніх сімей, найближче оточення дітей, індивідуальність учителя музики, музичний репертуар хору, музична освіта. Менш значимим факторами є вікові, статеві відмінності дітей, тип темпераменту, моральні якості, наявні в учнів музично-теоретичні знання, місце проживання.

Ці фактори, які впливають на виразність співацьких емоцій учнів, можуть як стимулювати, так і послаблювати педагогічні впливи. Їх знання і врахування у педагогічній практиці допоможе вчителю свідомо регулювати їхній вплив на підвищення ефективності естетичного виховання молодших школярів засобами хорового виконавства.

Подальші перспективи дослідження висвітленої проблеми ми вбачаємо у вивченні особливостей педагогічного керівництва процесом розвитку у дітей емоційної виразності співу при виконанні хорових творів з музично-образним утіленням емоцій різної модальності.

1. Алиев Ю. Пение на уроках музыки: Метод. пособие для учителей нач. школы. – М.: Просвещение, 1978. – 175 с.
2. Печерська Е. Уроки музики в початкових класах: Навч. посіб. – К.: Либідь, 2001. – 272 с.
3. Психология: Словарь / Под. общ. ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. – 2-е изд. испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
4. Седунова Л. Фактори, що визначають співацьку емоційність школярів у хорі // Пріоритетні проблеми навчально-виховного процесу у вищій і середній школі: Тези наук.-практ. конф. мол. учених. – Кіровоград, 1991. – С.121-122.
5. Хлебникова Л. Методика хорового співу у початковій школі: Метод. посіб. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2006. – 216 с.
6. Юцевич Ю. Роль вокально-слухових впливів у формуванні дитячих голосів // Музика в школі: Зб. статей / За ред. Ю.Юцевича. – К.: Муз. Україна, 1981. – №8. – С.36-43.

The article is devoted to the actual problem of developing the emotional expression of children singing as an ingredient of their general musical-executive culture. The authors reveal the essence of notion “the emotional expression of singing”, its structural components, levels of developing, and they analyze the factors, which influence on the depth of singing emotions expression by junior pupils during the performance of chorus compositions.

Key words: *emotional expression of singing, singing culture, character, junior pupil.*

СИСТЕМА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЗІ СПОРТИВНО-ОЗДОРОВЧОГО ТУРИЗМУ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

У статті теоретично обґрунтовується система підготовки майбутніх фахівців зі спортивно-оздоровчого туризму у вищих навчальних закладах. Показана доцільність застосування особистісно-орієнтованого підходу до формування готовності студентів факультету туризму до проведення спортивно-оздоровчої діяльності. Запропоновано авторську спеціальну особистісно-орієнтовану систему підготовки майбутніх фахівців зі спортивно-оздоровчого туризму до професійної діяльності. Проаналізовано рівень готовності студентів факультету туризму до проведення спортивно-оздоровчої діяльності. Визначено основні педагогічні умови формування готовності майбутніх фахівців зі спортивно-оздоровчого туризму до професійної діяльності.

Ключові слова: *система підготовки, спортивно-оздоровча діяльність, спортивно-оздоровчий туризм, готовність до спортивно-оздоровчої діяльності, фахівець зі спортивно-оздоровчого туризму, особи стіно-орієнтований підхід.*

Постановка проблеми. У межах вітчизняної туристичної галузі чітко визначився окремий вид діяльності – спортивно-оздоровчий туризм. Цей сегмент туризму виник на самодіяльних засадах з ініціативи туристів-аматорів. Він поєднує в собі спорт і відпочинок, виховує патріотизм і національну самосвідомість.

Оздоровча цінність туризму визначається перебуванням в природних умовах, позитивній дії різноманітних природних факторів у поєднанні з фізичною діяльністю. Все це сприяє повноцінному відпочинку, зміцненню здоров'я та загартуванню організму.

Аналіз теоретичних основ підготовки фахівців зі спортивно-оздоровчого туризму, основних вимог до їх професійної діяльності та особливостей туристської освіти у вищих навчальних закладах дає підстави констатувати, що специфіка підготовки майбутніх фахівців із спортивно-оздоровчого туризму полягає в тому, що такий фахівець повинен мати загальнотеоретичну туристську підготовку, володіти спеціальними практичними вміннями і навичками. Все це зумовлює готовність майбутніх фахівців зі спортивно-оздоровчого туризму до професійної діяльності.

Аналіз останніх досліджень. Проведений аналіз професійної підготовки фахівців із спортивно-оздоровчого туризму в системі професійної підготовки туристського профілю засвідчив, що до 2000 року підготовка та перепідготовка фахівців для активних видів туризму, зокрема спортивного та оздоровчого в основному була пов'язана з підвищенням кваліфікації, що за відсутності базової освіти не вирішувало кадрової проблеми підготовки фахівців із спортивно-оздоровчого туризму (В.І.Ганопольський, В.О.Квартальнов, А.П.Конох, В.К.Федорченко). Вищі навчальні заклади, в яких проводиться підготовка фахівців із спортивно-оздоровчого туризму зорієнтовані на підготовку висококваліфікованих фахівців із туризму і до недавніх часів за спеціалізацією “спортивно-оздоровчий туризм” підготовка фахівців не проводилася.

Загальними теоретико-методичними основами системи з формування готовності студентів факультету туризму до спортивно-оздоровчої діяльності виступали концептуальні засади вищої туристської освіти (В.О.Квартальнов, А.П.Конох,

В.К.Федорченко й інші) та гуманізації вищої освіти (Г.О.Балл, Б.Й.Боришевський, І.А.Зязюн, Н.Г.Ничкало, В.А.Семиченко та ін.).

Формулювання мети статті. Мета статті – теоретичне обґрунтування системи формування готовності майбутніх фахівців зі спортивно-оздоровчого туризму до професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Оздоровчий аспект туризму полягає в позитивному впливі на організм людини факторів природи в поєднанні з загальнозміцнюючою м'язовою діяльністю. Інтенсивність м'язової діяльності визначається станом здоров'я й фізичної підготовки учасника походу, що зумовлює вибір засобу пересування, темп, тривалість подорожі тощо. Для оздоровлення застосовують найбільш поширені прикладні види активного туризму – пішохідні, на лижах, водні, велосипедні походи й мандрівки, прогулянки й екскурсії, причому на учасників, як правило, припадає загальне (від помірного до значного) фізичне навантаження. Це зміцнює й тренує організм людини. Досягається значний оздоровчий ефект: розвиваються та зміцнюються серцево-судинна й дихальна системи, поліпшується процес травлення, підвищується обмін речовин, зміцнюється опорно-руховий апарат. Регламентоване пересування пішки, на лижах, на веслових і вітрильних суднах, на велосипедах у різних погодних умовах, рельєфі місцевості, подолання перешкод, перенесення вантажу – розвивають силу, витривалість, спритність, швидкість реакції тощо.

Перед вищим навчальним закладом, в якому проводиться підготовка фахівців зі спортивно-оздоровчого туризму, стоїть першочергове завдання підготувати фахівця, максимально наближеного до кваліфікаційних вимог (серед яких необхідність мати навички самостійно приймати рішення із питань спортивно-оздоровчої діяльності).

Аналіз організації туристської підготовки фахівців у вищих навчальних закладах показує, що навчальні плани та програми з дисциплін не передбачають достатньої професійної підготовки висококваліфікованого фахівця спортивно-оздоровчого туризму. Ще нерідкі випадки невідповідності поєднання змісту і форм підготовки фахівця зі спортивно-оздоровчого туризму, так як проводиться, в основному, загальна туристська підготовка.

Ми вважаємо, що основна функція вищого навчального закладу, в якому здійснюється підготовка фахівців зі спортивно-оздоровчого туризму, – підготовка висококваліфікованих фахівців зі спортивно-оздоровчого туризму, адаптованих до умов ринку праці та ринкових взаємовідносин в економіці країни, які були б мобільними, конкурентоздатними. Необхідно змінювати форми організації навчання, посилювати вимоги до викладачів, впроваджувати нові технології навчання. Викладене вище обумовлює потребу наукового пошуку та дидактичного обґрунтування системи підготовки фахівців зі спортивно-оздоровчого туризму.

Аналіз науково-педагогічної літератури, вивчення структури готовності студентів факультету туризму до спортивно-оздоровчої діяльності та специфіки організації підготовки фахівців туристського профілю висувають проблему наукового обґрунтування змісту такої підготовки у число центральних проблем. З цією метою нами розроблено та апробовано концептуальну систему підготовки фахівців зі спортивно-оздоровчого туризму.

При розробці концептуальної системи підготовки майбутніх фахівців зі спортивно-оздоровчого туризму нами ставилося завдання – підвищити підготовку студентів факультету туризму через формування їх готовності до спортивно-оздоровчої діяльності на засадах особистісно-орієнтованого підходу. Сутність даного підходу полягає в розумінні, виявленні, актуалізації та розвитку особистості майбутніх фахівців зі спортивно-оздоровчого туризму та їх професійних знань, умінь, навичок і професійно-важливих якостей у фаховій підготовці із використанням доцільних педагогічних умов, методів і прийомів як цілісної системи підготовки студентів факультету туризму до спортивно-оздоровчої діяльності.

Зважаючи на те, що процес формування готовності студентів факультету туризму до спортивно-оздоровчого туризму багато в чому залежить від тих чи інших педагогічних методів і прийомів, спрямованих на розвиток компонентів даного виду готовності, нами визначено основні педагогічні умови формування готовності майбутніх фахівців зі спортивно-оздоровчого туризму до професійної діяльності: організація навчально-пізнавальної діяльності на засадах особистісно-орієнтованого підходу, зміст загальної та спеціальної підготовки фахівців, суб'єкт-суб'єктна взаємодія у навчально-пізнавальній діяльності, формування професійної компетентності, використання комплексу ситуаційних завдань, інтегрована туристська практика.

Розробка особистісно-орієнтованої системи підготовки майбутніх фахівців зі спортивно-оздоровчого туризму здійснювалася відповідно до наступних принципів: демократизації навчально-виховного процесу, індивідуалізації та диференціації навчання, науковості, системності, наочності, доступності, професійної спрямованості.

Як засіб формування готовності майбутніх фахівців до спортивно-оздоровчого туризму виступає особистісно-орієнтована система підготовки студентів факультету туризму до спортивно-оздоровчої діяльності, що складається із вдосконалення фундаментальної, практичної та спеціальної підготовки.

Вихідною складовою системи підготовки майбутніх фахівців зі спортивно-оздоровчого туризму до професійної діяльності є власне сформування готовності студентів факультету туризму, структура якої містить такі компоненти: мотиваційний, когнітивний, комунікативний, емоційно-вольовий і практичний.

З метою покращення професійної підготовки та формування готовності майбутніх фахівців із спортивно-оздоровчого туризму до професійної діяльності нами впроваджено авторські розробки: спецкурси “Міжособистісні взаємини у малих групах (під час проведення спортивно-оздоровчих заходів)”, “Спортивно-оздоровчий туризм”, “Організація і проведення спортивно-оздоровчого походу”, практикум розв’язання ситуаційних завдань, програми секційних занять зі спортивно-оздоровчого туризму та спеціально організованої практики.

Як результат втілення системи підготовки майбутніх фахівців зі спортивно-оздоровчого туризму до професійної діяльності розглядається власне їх готовність до спортивно-оздоровчої діяльності в єдності і взаємозв’язку її компонентів.

Для забезпечення фундаментальної підготовки фахівців зі спортивно-оздоровчого туризму навчальним планом за напрямом підготовки “Туризм” відповідно до освітньо-професійної програми передбачено такі нормативні дисципліни циклу природничо-наукової та загально-економічної підготовки: вища мате-

матика, інформатика і комп'ютерна техніка, статистика, економіка підприємств, основи менеджменту, основи маркетингу, охорона праці, основи екології, основи наукових досліджень, безпека життєдіяльності. Окрім цього, до даної групи дисциплін також включено перелік дисциплін загально-туристської підготовки, а саме: рекреаційна географія, туристське країнознавство, туристські ресурси України, рекреологія. Із переліку вибіркових навчальних дисциплін фундаментальної підготовки – дисципліни, що передбачають фахову спрямованість саме у підготовці фахівців зі спортивно-оздоровчого туризму. Це – міжнародний туризм, основи конфліктології, психологія туристської діяльності. На нашу думку, у перелік дисциплін фундаментальної підготовки доцільно включити запропонований авторський спецкурс “Міжособистісні взаємини у малих групах (під час проведення спортивно-оздоровчих заходів)”, оскільки фахівець зі спортивно-оздоровчого туризму працює із малочисельними туристськими групами.

Робота із малими групами вимагає від фахівця особливих знань і умінь, тому що передбачає знання фахівцем особливостей малої групи. Тому підготовка студентів факультету туризму вимагає організації специфічної групової форми навчальної діяльності майбутніх фахівців зі спортивно-оздоровчого туризму.

Групова форма діяльності в процесі навчання об'єднує і, одночасно, викликає змагання, конкуренцію, що відповідає вимогам ринкової економіки та модульної системи організації навчання студентів.

Є.Нор [6] визначає, що групова навчальна діяльність – це форма організації навчання в малих групах, об'єднаних загальною навчальною метою при опосередкованому керівництві та співпраці.

Найповніше характеризує навчальну діяльність О.Г.Ярошенко [12], визначаючи її як вид пізнавальної діяльності, що реалізується в фронтальній, груповій та індивідуальній формах і, що до основних елементів діяльності належать суб'єкт та об'єкт навчання. Вона дає наступне визначення групової навчальної діяльності, що це спільна і систематична діяльність малих груп, які створюються в межах курсу на відносно тривалий час із дотриманням таких умов: психологічна сумісність представників груп, їх бажання спільно працювати над розв'язанням навчальних завдань; наявність у складі груп не менше 50% студентів, які здатні на належному рівні здійснювати навчальні дії.

Аналіз літератури [6; 8; 11; 12] дає змогу встановити, що серед дослідників, які вивчали питання групової роботи не спостерігається єдиної думки відносно поняття “групова навчальна діяльність”. Можливо, це все залежить від завдань, які поставили перед собою науковці, але вони [6; 8; 11; 12] притримуються спільної думки про те, що в процесі групової роботи використовується форма організації навчальних занять, при якій для визначеної групи ставиться єдина навчальна мета. Отже, групова форма навчання виступає як єдина, тобто всі виконують одне й теж завдання і диференційована, оскільки передбачає різні завдання для групи.

Спираючись на структуру педагогічних технологій [8] і зміст групової навчальної роботи [11], специфіку спортивно-оздоровчої діяльності [4; 9; 3; 10], ми визначили структуру групової навчальної діяльності майбутніх фахівців зі спортивно-оздоровчого туризму, за якою будували зміст навчальних занять. Вона містить таке:

1. Концептуальна основа. Групова технологія має стимулюючу дію на розвиток студентів факультету туризму через взаємозбагачення їх у групі; організацію спільних туристських дій, що веде до активізації навчально-пізнавальних процесів: розподіл початкових дій і операцій (задається системою завдань, що обумовлюються особливостями спортивно-оздоровчої діяльності); комунікацію, спілкування, без яких неможливі розподіл, обмін і взаєморозуміння, завдяки яким плануються адекватні туристські завдання, умови спортивно-оздоровчої діяльності й вибір відповідних способів дії; обмін способами дії, що задається необхідністю побудови різних способів для одержання сукупного продукту діяльності – розв'язання туристської проблеми; взаєморозуміння, що диктується характером включення у спільну туристську діяльність.

2. Змістова частина (цілі: загальна – забезпечення активності навчального процесу й конкретна – досягнення високого рівня засвоєння змісту туристського матеріалу).

3. Процесуальна частина – технологічний процес:

- організація процесу групового навчання: розподіл аудиторії на групи постійного складу для вирішення туристських навчальних завдань, що добираються з урахуванням змісту й характеру спортивно-оздоровчої діяльності; одержання певного завдання (або однакового, або диференційованого) кожною групою й виконання його спільно, під безпосереднім керівництвом лідера групи чи викладача; виконання завдання в групі таким чином, що дозволяє враховувати й оцінювати індивідуальний внесок кожного члена групи; підбір керівників груп і їхнього складу за принципом об'єднання учасників різного рівня навченості, інформованості з даної теми, сумісності, що дозволяє їм взаємно доповнювати й збагачувати один одного; заохочення до спільного обговорення ходу та результатів роботи, звернення за порадою один до одного;

- діяльність членів групи (знайомство з туристським матеріалом, планування роботи в групі; розподіл завдань усередині групи; індивідуальне виконання туристського завдання; обговорення індивідуальних результатів роботи в групі);

- діяльність викладача з керівництва процесом навчання (постановка туристського завдання (ситуації); інструктаж щодо послідовності роботи; аналіз змісту навчального матеріалу; визначення видів групової діяльності; підготовка й роздавання дидактичного матеріалу по групах; визначення міри допомоги з боку викладача, керування роботою учасника опосередковано, через завдання, які регулюють їх спортивно-оздоровчу діяльність; підготовка завдань для групової роботи з урахуванням їх обсягу, рівня складності за навчальними можливостями учасників;

- діагностика процесу й коректування (обговорення загального туристського завдання групи (зауваження, доповнення, уточнення, узагальнення); підведення підсумків групового завдання; повідомлення про результати роботи в групах; аналіз туристського завдання; загальний висновок про групову роботу й досягнення поставленої мети; додаткова інформація викладача.

Групова навчальна діяльність студентів, за визначенням М.Артюшиної, є формою їх спільної діяльності у складі малих груп, у якій виділяють індивідуально-групову, парно-групову, фронтально групову та групову форми [1, с.7–8].

За характером зв'язку між підгрупами у виконанні навчальних завдань групова навчальна діяльність розподіляється на: кооперативно-паралельний, кооперативно-послідовний, змагально-паралельний, змагально-послідовний види. За

тривалістю реалізації групова навчальна діяльність поділяється на локалізовану та пролонговану [1].

Отже, групове навчання можна визначити як організований процес групової навчальної діяльності студентів, об'єднаних спільною навчальною метою. Групове навчання може здійснюватись в індивідуально-груповій, парно-груповій, фронтально груповій та груповій формах.

Для ефективної реалізації завдань спортивно-оздоровчої діяльності у професійній підготовці фахівців зі спортивно-оздоровчого туризму нами впроваджено спецкурс “Міжособистісні взаємини у малих групах (під час проведення спортивно-оздоровчих заходів)”.

У ході практичної підготовки та спеціалізації фахівців зі спортивно-оздоровчого туризму навчальним планом за напрямом підготовки “Туризм” відповідно до освітньо-професійної програми передбачено вивчення таких нормативних дисциплін циклу професійно-орієнтованої підготовки: діяльність туристської самодіяльної організації, спортивний туризм, рекреаційні комплекси, технологія туристської діяльності, технологія готельної справи, технологія ресторанної справи, організація сфери туристських послуг, організація послуг харчування, організація екскурсійних послуг, організація туризму, організація транспортних подорожей, організація анімаційних послуг, аналіз діяльності підприємств туризму, бухгалтерський облік туристської діяльності, інформаційні системи і технології в туризмі, історія туризму, економіка та ціноутворення в туризмі, менеджмент туризму, маркетинг в туризмі, іноземна мова професійного спрямування, друга іноземна мова професійного спрямування, правове регулювання туристської діяльності.

Фахова спрямованість саме у підготовці фахівців зі спортивно-оздоровчого туризму забезпечується такими вибірковими навчальними дисциплінами: психологія міжособистісного спілкування, діловодство в туризмі, технологія гостинності, організація підприємницької діяльності в туризмі, основи музеєзнавства, краєзнавство, страхування в туризмі, соціально-психологічний тренінг, рекламна діяльність в туризмі. На нашу думку, у перелік дисциплін професійно-орієнтованої підготовки доцільно включити запропоновані авторські спецкурси “Спортивно-оздоровчий туризм”, практикум розв’язання ситуаційних завдань, оскільки фахівець даного спрямування повинен здійснювати не туристську діяльність загалом, а спортивно-оздоровчу діяльність.

Окрім вивчення навчальних дисциплін у процесі підготовки фахівців передбачена така форма організації практичної підготовки як практика.

Методологічною основою проектування практики як системного об'єкта служить особистісно-орієнтований підхід до процесу професійного становлення фахівців зі спортивно-оздоровчого туризму. Саме включення студента факультету туризму в різноманітні види спортивно-оздоровчої діяльності, що мають чітко сформульовані завдання, сприяє успішному становленню майбутнього фахівця зі спортивно-оздоровчого туризму.

Основна мета практики – формування професійних умінь та особистісних якостей фахівця зі спортивно-оздоровчого туризму і на цій основі оволодіння видами спортивно-оздоровчої діяльності на рівні, що відповідає кваліфікації.

Виходячи з цієї мети, формулюються наступні завдання:

1) використання теоретичних знань і встановлення їх зв'язку з практичною діяльністю;

2) розвиток особистісних якостей, необхідних фахівцеві зі спортивно-оздоровчого туризму в його професійній діяльності;

3) формування спеціальних умінь: мотиваційних, когнітивних, комунікативних, емоційно-вольових, практичних;

4) освоєння сучасних педагогічних технологій колективної, групової й індивідуальної роботи з різними категоріями осіб – учасників спортивно-оздоровчої діяльності;

5) створення педагогічних умов для формування готовності студентів факультету туризму до спортивно-оздоровчої діяльності;

У процесі навчання студент набуває теоретичних знань, не маючи можливості в повній мірі випробувати себе на практиці. І лише у процесі практичної професійної діяльності відбувається перебудова декларованих понять у професійну реальність. Професійна діяльність фахівця зі спортивно-оздоровчого туризму вибудовується на професійному та особистісному досвіді, тому для оволодіння даною професією, окрім засвоєння певних когнітивних схем, умінь, систем предметних значень, потрібні глибокі перетворення змістових структур, структур суб'єктивного досвіду, тобто перетворення самої людини у професіонала.

Зміст практики повинен визначатися не ступенем легкості її організації для вищого навчального закладу, а тими професійними навичками і вміннями, якими повинен оволодіти фахівець зі спортивно-оздоровчого туризму.

Основними положеннями, які є найбільш важливими в даний момент щодо продуктивного закріплення теоретичних знань на професійній практиці, на нашу думку, є такі:

– професійна практика обумовлюється специфічною для неї комбінацією переконань, знань та навичок;

– професійне знання може мати не тільки науковий характер: накопичення емпіричного досвіду в процесі розвитку ряду категорій галузей знань може значно випереджати концептуалізацію цього досвіду;

– процес здобуття знання має спіралеподібний характер і складається із взаємопов'язаних між собою процесів – досвіду, збору інформації, концептуалізації, тестування (вертифікації), конкретизації та комунікації;

– критерієм рівня розвитку професіоналізму в конкретній галузі є рівень інтегрованості професійного досвіду;

– у створенні системної теорії професійної діяльності теоретики і практики можуть використовувати різні теорії, гіпотези, поняття, конструкти, моделі та аналогії, якщо:

1) дотримується відповідність розробок загальним професійним цінностям;

2) усвідомлюються межі конкретних теорій, гіпотези, поняття, конструкта і моделі, які використовуються або створюються, а також усвідомлюється природа метафор або аналогій, що використовуються.

Виходячи із вищенаведених положень, основними завдання практики ми визначили такі:

– поглиблення і закріплення теоретичних знань студентів факультету туризму;

- формування і закріплення основних професійно-туристських умінь, навичок, досвіду у відповідності до стандартів вищої туристської освіти та кваліфікаційної характеристики фахівця зі спортивно-оздоровчого туризму;
- розвиток професійно-значущих якостей у майбутніх фахівців зі спортивно-оздоровчого туризму;
- формування готовності студентів факультету туризму до спортивно-оздоровчої діяльності;
- вироблення основ володіння туристськими технологіями та техніками спортивно-оздоровчої діяльності;
- навчання методами вивчення і аналізу туристського досвіду та застосування його у професійній спортивно-оздоровчій діяльності;
- професійна орієнтація і професійне виховання, розвиток і закріплення інтересу до спортивно-оздоровчої діяльності;
- розвиток потреб у туристській самоосвіті та у постійному самовдосконаленні;
- вивчення сучасного стану спортивно-оздоровчої діяльності, передового та нетрадиційного туристського досвіду.

Проблема ефективної практичної підготовки фахівців зі спортивно-оздоровчого туризму може бути вирішена за виконання таких вимог:

1. Практичні заняття, прикладні дисципліни повинні займати більший проміжок часу, ніж дисципліни теоретичних циклів у навчально-виховному процесі.

2. Для практичної підготовки фахівців зі спортивно-оздоровчого туризму потрібно в більшій мірі використовувати спортивно-оздоровчі центри, бази відпочинку, спортивно-туристські комплекси та інші установи й організації туристського профілю.

Дотримання всіх вищезазначених вимог створює передумови для ефективної спортивно-оздоровчої діяльності і дозволяє закріпити за нею статус одного з методів набуття професійного туристського досвіду. Дана форма роботи дозволяє майбутнім фахівцям зі спортивно-оздоровчого туризму об'ємно і цілісно уявити собі перспективи власного професійного шляху, реальніше визначити своє місце у спортивно-оздоровчій діяльності.

Висновки. Здійснення успішної практичної підготовки фахівців зі спортивно-оздоровчого туризму можливе за умови ефективного виконання учасниками цього процесу своїх функцій. Недбале ставлення до своїх обов'язків з боку найважливіших осіб, надання ними недостатньої підтримки або відсутність у них відповідних здібностей може призвести до серйозних наслідків для практичного навчання. Тому, співпраця між вищим навчальним закладом та туристськими установами і організаціями визначеного регіону позитивно вплине на ефективність проходження практики студентами факультету туризму. Така взаємодія вигідна для двох сторін: для вищої школи – забезпечення практичної бази щодо проходження практики студентами, для сфери туризму – перспективний відбір ефективних фахівців зі спортивно-оздоровчого туризму, які на високому рівні продемонструють свої вміння та навички на практиці.

Отже, у побудові та використанні спеціальної особистісно-орієнтованої системи підготовки фахівців зі спортивно-оздоровчого туризму ми спиралися на:

- 1) визначення тих педагогічних умов, що забезпечують формування готовності майбутніх фахівців зі спортивно-оздоровчого туризму до професійної діяльності;
- 2) використання особистісно-орієнтованого підходу у формуванні готовності студентів факультету туризму до спортивно-оздоровчої діяльності (розуміння, виявлення, актуалізація та розвиток особистості майбутнього фахівця зі спортивно-оздоровчого туризму як інтеграція його професійно-важливих якостей на основі новоутворень особистості, професійних знань, умінь і навичок, що забезпечують їх готовність до професійної діяльності);
- 3) застосування дидактичних принципів, які спрямовані на педагогічну діяльність і навчальний процес у цілому, визначають шляхи досягнення педагогічних цілей з урахуванням закономірностей та умов протікання навчально-виховного процесу у фаховій підготовці майбутніх фахівців зі спортивно-оздоровчого туризму;
- 4) особливості спортивно-оздоровчої діяльності;
- 5) авторську спеціальну особистісно-орієнтовану систему підготовки майбутніх фахівців зі спортивно-оздоровчого туризму до професійної діяльності (застосування педагогічних методів і прийомів розвитку компонентів готовності студентів факультету туризму до спортивно-оздоровчої діяльності: мотиваційного, когнітивного, комунікативного, емоційно-вольового, практичного).

1. Артюшина М.В. Взаємозв'язок соціально-психологічних та дидактичних умов групової навчальної діяльності студентів: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти: Автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук. – К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2000. – 20 с.

2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 374с.

3. Конох А.П., Товстопятко Ф.Ф., Некрасов С.А. Туризм: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. – Запоріжжя: ЗНУ, 2005. – 132 с.

4. Квартальнов В.А., Солoduхін І.Д. Методика и педагогика профессионального обучения и подготовки специалистов для целей туризма в России: Из опыта образовательных учреждений социального туризма: 1987-1997. – М.: Финансы и статистика, 1997. – 212 с.

5. Ничкало Н.Г. Педагогіка вищої школи: крок в майбутнє // Сучасна вища школа: психолого-педагогічний аспект: Монографія / За ред. Н.І.Ничкало. – К.: Віпол, 1999. – 450 с.

6. Нор Э.Ф. Технология организации групповой учебной деятельности. – Николаев, 1998. – 75 с.

7. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: Монографія / С.О.Сисоєва, С.М.Алексюк та інші; За ред. С.О. Сисоєвої. – К.: ВІПОЛ, 2001. – 502с. – С. 250–251.

8. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие.– М.: Народное образование, 1998. – 256 с.

9. Федорченко В.К. Підготовка фахівців для сфери туризму: Теоретичні і методологічні аспекти. – К.: Вища школа, 2002. – С. 17.

10. Федорченко В.К. Підготовка фахівців для сфери туризму: теорія і практика: Монографія. – К.: Вища школа, 2003. – 450 с.

11. Хуторский А.В. Современная дидактика. Учебник для вузов. – СПб: Питер, 2001. – 544 с.

12. Ярошенко О.Г. Групповая навчальна діяльність школярів: теорія і методика. – К.: Партнер, 1997. – 208 с.

The system of training of the future experts of the healthy-sport tourism in the higher educational establishments is theoretically grounded. The expedience of application of the self-oriented approach to the formation of the student's readiness of the Faculty of Tourism to the conducting of the healthy-sport activity is shown. The author's special self-oriented system of training of the future experts of healthy-sport tourism to the professional activity has been offered. The level of readiness of the students of the faculty of tourism to the conducting of the healthy-sport activity has been analysed. The author has defined the main pedagogical terms of the formation of readiness of the future experts of the healthy-sport tourism to the professional activity.

Ключові слова: *a system of preparation, healthy-sport activity, the healthy-sport tourism, specialist in the healthy-sport tourism, personal- orientative approach.*

З М І С Т

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Бойко Андріана. Соціально-педагогічні аспекти новел К. Малицької	3
Борис Уляна. Національне виховання дітей та молоді Галичини міжвоєнної доби в дослідженнях представників наукової школи Б. Ступарика.....	10
Бубін Алла. Розвиток суспільного дошкільного виховання на Волині (початок ХХ століття).....	15
Заверуха Степан. Контрапункт як засіб становлення музики ХХ століття ...	22
Мацук Людмила. Формування особистості педагога: філософсько-педагогічний екскурс.....	26
Пісоцька Леоніда. Проблема удосконалення професійної культури педагога у науковому доробку Р. Скульського.....	33
Сабран Надія. Теорія і технологія фізичного виховання в будинках дитини Марії Монтесорі.....	37
Салдан Світлана. Музичне мистецтво в контексті філософсько-педагогічних ідей Г.Сковороди	44
Сілевич Лілія, Мельничук Оксана. Публіцистичні пріоритети фахового часопису “Учитель” (1923–1924 рр.)	48
Собко Ю. Микола Дарманський: педагог-новатор	56
Тумак Юрій. Фізичне виховання дітей і молоді Буковини – провідний напрям діяльності українського спортивного товариства “Довбуш” у міжвоєнний період.....	61

ВИЩА ШКОЛА

Барило Світлана. Теоретико-методичні засади діяльності вчителя музики початкових класів	65
Заячківська Анжеліка. Формування лінгвокраїнознавчої компетенції іноземних студентів на початковому етапі навчання у вишах України	70
Глійчук Любомира. Організація самостійної роботи студентів вищих навчальних закладів України.....	75
Лазарович Надія. Етнографічні особливості професійної підготовки фахівця галузі дошкільної освіти до роботи з обдарованими дітьми.....	80
Остафійчук Ярослав. Стан готовності майбутніх медичних працівників до реалізації здоров’язберігаючих технологій у професійній діяльності.....	84
Підручна Зінаїда. Формування професійної комунікативної компетентності майбутніх перекладачів як педагогічна проблема	88
Русин Галина. Підвищення компетентності вчителя з виховання учнів початкових класів на родинних традиціях українського етносу	95
Ющак Кшиштоф. Підготовка вчителя до зміни соціальної ідентифікації в добу глобалізації.....	101

ТЕОРІЯ ВИХОВАННЯ

Бенько Ліана. Попередження та профілактика девіантної поведінки дітей вулиці	107
Блазун Наталія. Формування особистості громадянина суверенної України під час вивчення спецкурсу “Актуальні проблеми сучасної української літератури”	110
Кокіль Анджей. Молодь перед глобалізацією та викликами сучасності (соціологічний аспект)	114
Костів Володимир. Полікультурний вимір соціалізації дітей	118
Маланюк Тарас. Туристсько-краєзнавча робота як засіб патріотичного виховання учнівської молоді	123
Павлішена Людмила. Міф як метамова полікультурної сучасної особистості	127
Паласевич Ірина. Естетичне виховання підлітків засобами етнопедагогіки.....	130
Пірошенко Світлана. Ціннісно-виховна функція мистецтва як засіб формування духовного світу полікультурної особистості	134
Розгон Вікторія. Філософські концепції виховання дітей у перші роки життя: теорія і практика	138
Титунь Оксана. Функціонування понять “позаурочна виховна робота” та “позакласна виховна робота” у сучасній педагогічній науці.....	142
Червінська Інна. Етновиховне середовище гірської школи: проблеми та перспективи розвитку	145
Шестакова Катерина. Рівень етнічної толерантності школярів як показник соціокультурних змін.....	152
Ящук Інна. Розвиток форм виховання студентської молоді у вищих педагогічних навчальних закладах України ХХ століття	160

ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ

Клепар Марія, Прокончук Ольга. Вплив нетрадиційних уроків на навчання молодших школярів	167
Луца Ірина, Вовк Мирон. Емоційна виразність співу молодших школярів у хорі	174
Шафранський Володимир. Система підготовки майбутніх фахівців зі спортивно-оздоровчого туризму у вищих навчальних закладах.....	178

C O N T E N T S

THE HISTORY OF PEDAGOGICS

Bojko Andriana. The social and pedagogical aspects of novels by K. Malyska.....	3
Borys Ulyana. National upbringing of children and youth of Galichina during the period between wars in researchers of B. Stuparyk science school.....	10
Buben Alla. The development of social preschool education in Volyn region at the beginning of the XXth century.....	15
Zaveruha Stepan. “Counterpoint as a Means of Formation of Music of the XX century”.....	22
Matsuk Ludmila. Forming of personality of teacher: philosophical-pedagogical digression.....	26
Pisots’ka Leonida. The problem of professional teachers culture improvement in scientific work of R. Skulskogo.....	33
Sabran Nadia. Theory and technology of physical upbringing in “Children House” Maria Montessori.....	37
Saldan Svitlana. The musical art in the context of G. Skovoroda’s philosophy and pedagogical ideas.....	44
Silevych Lilija, Melnychuk Oksana. Publicistic priorities of the professional periodical “The Teacher” (1923-1924 pp.).....	48
Sobko Y. Mykola Darmanskiy: the teacher-innovator.....	56
Tumak Yuriy. Physical education of children and young people of Bukovina is leading direction of activity of ukrainian sporting society “dovbush” in a intermilitary period.....	61

HIGHER SCHOOL

Barylo Svitlana. Teoretical-methodological basis of junior pupils teacher of music activity.....	65
Zayachkivska Angelika. The forming of linguistic and countries studies at the preparatory course for foreign students in the ukrainian higher educational establishments.....	70
Ilijchuk Lyubomyra. Organization of individual work of students of higher educational institutions of Ukraine.....	75
Lazarovych Nadia. The ethnographical peculiarities of professional preparing the expert of preschool education to work with the talented children.....	80
Ostafiy’chuk Yaroslav. The state of future medical workers’ readiness to the realization of health-save technology in the professional activity.....	84
Pidruchna Zinaida. Forming of future interpreter’s professional communicative competence as the pedagogical problem.....	88
Rusyn Galina. The extension of teacher’s competence during upbringing junior schoolchildren using family traditions of Ukrainian ethnos.....	95
Juszczak Krzysztof. A teacher facing the changes in social identity in the era of globalization.....	101

THE THEORY OF UPBRINGING

Ben'ko Liana. Prevention and profilactic of street children deviant behaviour.....	107
Blagun Natalia. The forming of personality of the citizen of sovereign Ukraine during the special course “the actual problems of modern Ukrainian literature”.....	110
Kokiel Andjey. The youth towards the globalization and the challenges of the present.....	114
Kostiv Vladimir. Polikul'turniy measuring of socialization of children.....	118
Malanyuk Taras. Tourism – regional study activity as a part of patriotic up-bringing of school youth.....	123
Pavlishena Lyudmila. The myth as metalanguage of polycultural modern personality.....	127
Palasevich Irina. Aesthetically beautiful education of teenagers by facilities of ethnic pedagogics.....	130
Piroshenko Svitlana. The expensive-educational function of the art as mean of spirit world forming of polycultural personality.....	134
Rozgon Victoria. The philosophical concepts of children education in the first years of life:the theory and practice.....	138
Tytun Oksana. The operation of notions out-of -school activities, out- of -class activities in the modern pedagogical science.....	142
Chervinska Inna. The ethnoeducational environment of the mountain school: the problems and autlook of development.....	145
Shestakova Kateryna. The level of ethnic tolerance as indicator of social and cultural changes.....	152
Yaschuk Inna. The development of educatoinal forms of the student youth in the higher pedagogical educational institutions in Ukrainein the 20-th century.....	160

THE THEORY OF EDUCATION

Klepar Maria, Prokopchuk Olga. The influence of non-traditional lessons on the junior schoolchildren upbringing.....	167
Lypa Iryna, Vovk Myron. The emotional expression of junior pupils singing in the chorus.....	174
Shafranskyj Vladimir. The system of training of the future experts of the healthy-sport tourism in the higher educational establishments is theoretically grounded.....	178

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, лівє – 2,5 см, правє – 1,5 см (30 рядків по 60–64 символи).

4. Малюнки повинні подаватись в окремих файлах у форматі *.tif, *.eps, Corel Draw або Adobe Photo Shop.

5. Таблиці мають мати вертикальну орієнтацію і мають бути побудовані за допомогою майстра таблиць редактора Microsoft Word. Формули підготовлені в редакторі формул MS Equation. Статті, що містять значну кількість формул, подаються у форматі LaTeX.

6. Текст статті має бути оформлений відповідно до постанови ВАК № 7-05/1 від 15 січня 2003 року “Про підвищення вимог до фахових видань, внесених до переліків ВАК України” (див. Бюлетень ВАК України. – 2003. – № 1).

Статті пишуться за схемою:

- УДК і ББК (у лівому верхньому куті аркуша);
- автор(и) (ім'я, прізвище; жирним шрифтом, курсивом у правому куті);
- назва статті (заголовними буквами, жирним шрифтом);
- резюме й ключові слова українською мовою;
- постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями;
- аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми й на які спирається автор, виокремлення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується стаття;
- виклад основного матеріалу дослідження з новим обґрунтуванням подальших розвідок у цьому напрямі;
- список використаних джерел;
- резюме й ключові слова англійською мовою.

7. Стаття повинна бути написана українською мовою, 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

ПЕДАГОГІКА
Випуск XXX

Видається з 1995 р.

Адреса редколегії: 76000, м.Івано-Франківськ, вул. Мазепи, 10
Педагогічний інститут
Прикарпатського національного університету ім. В. Стефаника, тел. 2-33-62

Ministry of Education and Science of Ukraine
Precarpathian National University named after V.Stefanyk

NEWSLETTER
Precarpathian National University named after V.Stefanyk

PEDAGOGICS
№ XXX Issue

Published since 1995

Publishers adress: Pedagogical Institute,
Precarpathian National University named after V.Stefanyk
57, Shevchenko Str., 76025, Ivano-Frankivsk, tel. 59-60-21

Головний редактор: Головчак В.М.
Літературний редактор: Будник О.Б.
Комп'ютерна правка: Андрусак У.М, Дмитрів Р.В., Кузишин Г.В.
Комп'ютерна верстка: Дмитрів Р.В.

За зміст і достовірність фактів, цитат, власних імен
та інших відомостей відповідають автори

Друкується українською мовою. Реєстраційне свідоцтво КВ №435
Здано до набору 25.03.2010 р. Підп. до друку 01.04.2010 р
Формат 60x84/16. Папір офсетний. Гарнітура "Times New Roman".
Ум. друк. арк. 12,00. Тираж 100 прим. Зам. 40.

Віддруковано у Видавничо-дизайнерському відділі ЦІТ
Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника
76000, м.Івано-Франківськ, вул. Бандери 1, тел. 71-56-22
Свідоцтво про внесення до Державного реєстру від 12.12.2006 серія ДК 2718