

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ПРИКАРПАТСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВАСИЛЯ СТЕФАНИКА

**ВІСНИК
ПРИКАРПАТСЬКОГО
УНІВЕРСИТЕТУ**

Педагогіка
ВИПУСК XXXIII



Івано-Франківськ
2010

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

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 “Етно-виховний 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 channel 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.Матвіїшин; д-р фіз.-мат. наук, проф. Б.К.Остафійчук; д-р пед. наук, проф. Н.В.Лисенко; д-р хім. наук, проф. Д.М.Фреїк.

Редакційна колегія: д-р пед. наук, проф. Н.В.Лисенко (*голова редколегії*); д-р пед. наук, проф. Т.К.Завгородня; д-р пед. наук, проф. А.В.Вихрущ; 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 378+37.015(438)“1945/1965”(045)

ББК 74.583 (4 Пол)

Катерина Біницька

ВИЩА ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА В ПОЛЬЩІ – ДОСВІД ДВАДЦЯТИ РОКІВ (1945-1965 рр.) ТРАНСФОРМАЦІЇ СУСПІЛЬСТВА

У статті здійснено ретроспективний аналіз особливостей розвитку і функціонування вищих педагогічних закладів в Народній Польщі (1945-1965 рр XX ст.), відображено загальні реформи вищої педагогічної освіти на різних історичні етапах, зокрема в вищих педагогічних школах, наведені приклади позитивних перетворень, які відбувались в освітній галузі.

Ключові слова: вища освіта, підготовка вчителів, вищі педагогічні школи, педагогічні ліцеї, реформування вищої педагогічної освіти в Народній Польщі.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Подальший розвиток і модернізація системи підготовки вчителів вимагає проведення теоретичного аналізу і узагальнення досвіду у цій галузі вищої освіти в інших європейських країнах. Вивчення західноєвропейського досвіду реформування вищої педагогічної освіти може бути корисним під час модернізації вищої школи в Україні орієнтованої на її якісне оновлення та інтеграцію в європейській та світовий освітній простір. Враховуючи спільність історичних, культурних та географічних умов розвитку, значної уваги вимагає вивчення досвіду розвитку освіти країн, які успішно інтегрувалися в Європейський Союз. Унікальним і найдоступнішим є досвід розвитку вищих педагогічних шкіл у Республіці Польща.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Дослідженню проблеми вищої педагогічної освіти у Польщі приділяють належну увагу, як вітчизняні, так і польські науковці. Дослідженню змін і розвитку педагогічної освітньої системи Польщі на межі ХХ - ХХІ ст. присвячені праці таких вітчизняних науковців, як Н.Абашкіна, А.Василюк, Л.Гриневич, С.Когут, Н.Ничкало, С.Сисоева та ін., У польській педагогічній науці стосовно розвитку теорії і практики вищої професійної освіти помітний внесок зробили К.Дурай-Новакова, А.Козьмінський, А.Машке, С.Михаловський, В.Оконь, Б.Сліверський та ін. У дослідженнях згаданих авторів простежуються різні підходи щодо розуміння системи формування майбутнього вчителя: як класичне її тлумачення, так і альтернативне, що функціонують у Польщі [4, с.3].

Формулювання цілей статті. Прослідкувати розвиток вищої педагогічної освіти в Народній Польщі в 1945-1965рр. ХХ століття, розглянути фактори, які спричинили необхідність появи вищих педагогічних шкіл.

Виклад основного матеріалу. В післявоєнний період вища педагогічна освіта відігравала вагомий роль в суспільному житті Польщі. Зв'язки педагогічної освіти із суспільно-політичною реальністю, що енергійно зростала і розбудовувалася по всій країні, з різними сторонами освіти і виховання, були не досить розвинуті. Керівництво країни того періоду поставило завдання щодо підготовки педагогічних кадрів для усіх типів шкіл, а також для дошкільних та позашкільних закладів. Складність поставлених завдань виникала перед усім з

динаміки розвитку суспільства в цей історичний період і з великою суспільною потребою на велику чисельність освічених кваліфікованих педагогічних кадрів, здатних до впровадження реформ у програмах шкільництва.

У порівнянні з іншими європейськими країнами, Польща пройшла довгий шлях реформування вищої педагогічної освіти від майже нульового стану розвитку цієї галузі освіти, до створення системи освіти вчителів на досить високому рівні. Отже, шлях розвитку польської вищої педагогічної освіти на протязі двадцяти післявоєнних років, не був простим. Він мав свої повороти, зворотні пункти, за якими відкривались нові бачення та перспективи. Так досвід реформування вищої педагогічної освіти в Польщі в цей історичний період заслуговує уваги.

Вже в 1944 році відкрито двохрічні педагогії, які після війни діяли дуже коротко аби відіграти велику роль в процесі підготовки вчителів. Давали можливість передусім закінчити навчання тим учням, які його розпочали перед другою світовою війною. Проте педагогіям бракувало кандидатів, які мали працювати в школах після надто короткого навчання. В тій ситуації в 1946/47 навчальному році міністерство освіти ліквідувало педагогії, а три з них були перетворені в трьохрічні державні вищі педагогічні школи. Слід підкреслити, що поява педагогій в міжвоєнному періоді була важливим кроком в напрямку академізації вчителів, яка наступила в Народній Польщі на початку сімдесятих років. Відразу розпочалась відбудова шкіл [1]. Система освіти вчителів початкових шкіл за чверть століття (1944-1969 рр.) повинна була поступово модернізуватись. А тому, розподіл цього історичного періоду на етапи досить умовний. Можна виділити перші кілька повоєнних років як вступний етап, вже у 1944 році, на територіях на схід від Вісли, засновані перші вищі навчальні заклади освіти вчителів. Оскільки липневий маніфест проголошував: “Одним з найбільш термінових завдань ПКНВ (Польського Комітету Навчання Вчителів) на звільнених територіях є загальне обов’язкове навчання, відбудова шкільництва та підтримка державою безкоштовного навчання на всіх рівнях.”

Поверталися перед усім до практики довоєнних років, опираючись на так званий “малий випускний екзамен”, були скорочені терміни навчання до двох років в педагогічних ліцеях і в педагогічних студіях. Учнів ліцеїв і педагогій звільняли від військової служби. Для кандидатів із середньої освітою були відкриті також річні державні курси вчителів. Реальна можливість підготовки педагогічних кадрів в Польщі була насправді мізерна, оскільки не вистачало фахівців, які б готували дані кадри.

Це ставало все більш необхідним, оскільки потреба педагогічних кадрів у початковому шкільництві зростала. На основі розпоряджень виданих у 1944 і 1945 рр. керівництвом країни виникла мережа педагогічних курсів, які готували вчителів і давали їм можливість для роботи в школі (шестимісячні для випускників гімназій, шестимісячні для осіб, що не закінчили гімназію і ін.). Проте це були нетривалі ситуаційні форми, які не могли вирішити проблеми підготовки педагогічних кадрів. Початок постійної форми навчання педагогічних кадрів було впровадження тільки після двохрічних підготовчих класів, що

мали підготувати двохрічні педагогічні ліцеї. В 1947/48рр. підготовчі класи поєднано з класами ліцею в одне ціле, завдяки чому створено цілісний чотирирічний педагогічний ліцей. Педагогічні ліцеї дали можливість кількісній підготовці педагогічних кадрів. Якщо початкове шкільництво в 1945р. починало роботу з 58 000 вчителів, то в 1950 їх було вже понад 81 000 чоловік, а адже не всі, які розпочали навчання, продовжували його далі. Значна частина кваліфікованих вчителів була делегована або перейшла добровільно в інші галузі, де їх праця була необхідна. Новостворений педагогічний ліцей не був повноцінною середньою школою. Він реалізовував протягом 4 років загальноосвітню і педагогічну програму, при чому кількість годин педагогічних предметів була значно збільшена. Вони входили до розкладу навчання вже з II класу (педагогіка – 2 год., гігієна – 1 год.), а також розширено в IV класі (педагогіка – 4 год., методика початкового навчання – 4 год.). До цього додавалася педагогічна практика в різних навчально-виховних закладах.

Створення педагогічних ліцеїв належить призвело до дискусії, яка розгорілася в 1945-1947 роках, над основними принципами шкільної реформи. Треба визнати, що істотний вплив на темп реалізації реформи мала важка господарча ситуація країни, відсутність вчителів і лекційних приміщень. Оскільки освітня влада всі зусилля спрямувала на ліквідацію наслідків війни і піднесення організаційного стану шкіл, що був основним для реформи розвитку восьмирічних шкіл розвивалось він дуже повільно. Окрім матеріальних-фінансових і організаційно-кадрових труднощів відчувалася в ті роки потреба швидких ідейно-виховательських змін у школі.

Педагогічні ліцеї готували вчителів в основному до роботи у початкових класах, оскільки для V-VII класів направляли вчителів з додатковими професійними кваліфікаціями. У перші повоєнні роки для цієї мети відновили відомі до війни вищі курси вчителів і інститути, при чому особливо активізувався в цей період Союз Польських Вчителів (СПВ). До кінця сорокових років, та на початку п'ятидесятих років в країні діяла низка державних вищих курсів вчителів, а при округах і Головному Управлінню СПВ працювали кореспонденційні вищі курси вчителів, а також 3 педагогічні інститути (у Варшаві, у Катовіце, у Вроцлаві), а саме: трьох річний цикл денних вищих навчальних закладів, вечірньої форми навчання і п'ятирічних кореспонденційних вищих навчальних закладів.

Найбільшу діяльність навчальних закладів представляв Педагогічний Інститут СПВ у Варшаві, що діяв також до війни і під час окупації, а одразу після війни відновив свою діяльність під керівництвом Стефана Балія. Варшавський інститут давав можливість закінчити навчання тим студентам, які його розпочали перед другою світовою війною, тому для них організовано так званий кінцевий курс навчання. Значна кількість слухачів педагогічних інститутів мала можливість продовжити навчання, здобуваючи магістерські дипломи, а частина з них дійшла навіть до докторатів, вибрала науковий шлях і т.д. [6, с.96–98].

Вищі педагогічні курси як і педагогічні інститути закінчили своє плідне життя на порозі п'ятидесятих років XX століття. Це сталося головним чином з двох причин: по-перше, Міністерство Освіти вже раніше відкрило нові вищі

педагогічні школи на базі трьохрічних вищих педагогічних шкіл, а по-друге, час після з'єднання польського робітничого руху і заснуванню Польського Союзу Робітничої Партії поставив перед СПВ нові завдання. Почався процес ідеологічної самоосвіти вчителів. Форми систематичного навчання, що закінчувалися здобуттям конкретних наукових кваліфікацій, відтепер вела держава.

Етап 40-ві рр. ХХ століття, про який попередньо була мова, вніс на порядок денний важливу проблему некваліфікованих вчителів в країні поставив питання здобуття і заповнення кваліфікацій вчителів, яких не вистачало. В 1946 році таких вчителів було понад 16 000, а чотири роки пізніше понад 20 000, в 1951 році – 22 500, що становило 26 % загальної кількості вчителів початкових шкіл (праця некваліфікованих шкільних вчителів була крайньої необхідністю) [6, с.104].

Після 1951 року настав поступовий, повільний, спад кількості некваліфікованих педагогічних працівників, при чому ще в 1959 році некваліфіковані вчителі становили в початковій школі 5,4 %. Отже, не буде перебільшенням, що проблема некваліфікованих вчителів, така характерна для п'ятдесятих і шістдесятих років ХХ століття, не зникла раптово і була присутня майже до кінця даного періоду, з тією тільки специфічною різницею, що в шістдесятих роках був вже впроваджений до вчителів із середньою освітою, вимога доповнення кваліфікацій необхідним педагогічним мінімумом, у той час коли раніше брали на роботу не рідко осіб і без середньої освіти.

Потреба в кваліфікованих випускниках вищих педагогічних учбових закладів була великою, та щороку збільшувалась. Визначною подією того часу було відкриття перших вищих навчальних закладів для вчителів. Вони були засновані з метою приготування вчителів-спеціалістів для навчання спеціалізованих предметів у вищих класах початкової школи. Стало вимогою, що вчителі початкових шкіл що мають тільки середню освіту – необхідним є підвищення кваліфікацій. Головними формами підвищення кваліфікацій вчителів стали практичні екзамени, заочні у вищих учбових закладах, екстерн і спрощені у сфері навчання екзамени для вчителів. В цей час активно розвиваються заочні форми навчання при Варшавській Педагогічній Спілці і Вищих Педагогічних учбових закладах” [2, с.27–28].

Організаційно-програмну концепцію вищих навчальних закладів для вчителів запропонувало Міністерство Освіти СРСР, по зразку радянських дворічних педагогічних інститутів. У Радянському Союзі, на той час існувала трьохступенева система навчання вчителів, інститути вчителів – навчали вчителів для V-VII класів, не займалися початковим рівнем навчання, оскільки для цього рівня навчали педагогічні училища, близькі польським педагогічним ліцеям.

В 1957 році відбулися зміни Концепції Вищих учбових закладів вчителів, при цьому вирішено, що вони будуть готувати педагогів для роботи в початковій школі (з конкретним акцентом на старші класи). У зв'язку з цим, до розкладу навчального навантаження впроваджено художні предмети, що викладалися в I-IV класах, було введено методика викладання початкового навчання, а також замість двох впроваджено одну спеціальність педагогічного навчання.

2-5 травня 1957 року відбувся Освітній З'їзд Союзу Польських Вчителів, рішення якого були швидко втілені у життя. Педагогічні ліцеї з підготовки вихователів садочків модернізували у вищі п'ятирічні педагогічними заклади, а у вищих педагогічних учбових закладах започатковано заочне, вечірнє і екстерні форми навчання. Для старших вчителів із вислугою років впроваджено "спрощений" екзамен в межах вищого учбового закладу. На протязі перших шістьох років існування вищих педагогічних учбових закладів було підготовлено та випущено нових вчителів, які почали працювати вчителям підвищеної кваліфікації. Отже, це був непоганий початок. Реальність натомість вимагала розширення і пришвидшення процесу навчання вчителів. Саме так почалися шістдесяті роки ХХ століття.

Дискусії над реформою початкової і середньої школи точилися далі і після Освітнього З'їзду. 20 і 21 січня 1961 року зібрався, VII Пленум ЦК ПСПР (Центральної Комісії Польського Союзу Партії Робітників), що готувався протягом 1960 року, і був присвячений реформі середньої та початкової школи. Переміг погляд про створення загальноосвітньої дванадцятирічної школи, поділеної на восьмирічну початкову школу і чотирирічну ліцейну. Восьмирічна початкова школа мала стати основою для заснованих раніше шкіл сільськогосподарського призначення створених для і професійної освіти. На особливу увагу заслуговує велика розбудова професійного шкільництва. Згідно потреби розвитку промисловості країни змінилися пропорції між навчанням в середніх загальноосвітніх і професійних школах. У цей час на 1 учня середньої загальноосвітньої школи припадає 2,2 учня професійної школи. Вище згадана оцінка це перед усім оцінка праці вчителів, що у своїй більшості вивчилися і виховувалися вже в Народній Польщі.

Рік 1961 був роком демографічного буму, це призвело до того, що потреба у кваліфікованих вчителях на протязі майже всього періоду шістдесятих років була величезна. Тільки на роки 1961-1965 визначена потреба у понад 100 000 вчителів, а впровадження VIII класу збільшило завдання у сфері підготовки педагогічних кадрів близько 36 000 осіб. Якщо йдеться про кваліфікацію вчителів початкових шкіл, то вона була незадовільною, хоча на протязі 1960-1965 років значно поліпшилися. В 1959/60 вчителі із середньою педагогічною освітою було 76,5%, із освітою Семінарій Вчителів (СВ) – 11,2%, з вищою освітою – 6,1%, некваліфікованих вчителів було 6,2%. Як з цього видно, основу кадрів початкових шкіл становили вчителі із освітою педагогічних ліцеїв. VII Пленум ЦК ПСПР зобов'язав освітню владу до створення умов, аби кількість вчителів початкових шкіл зі освітою СВ або вищою педагогічною освітою зросла в 1965 році до 40%, а в 1970 до 70%. Підкреслювалось вимога розширення вечірніх і заочних форм навчання в вищих навчальних закладах для діючих вчителів. Прийнята на півроку пізніше Сеймом *Ухвала про розвиток системи освіти і виховання від 15 VII 1961 року* надала проведеній реформі найвищу позитивну юридичну санкцію. Окреслила вона також систему навчання вчителів, визначила цілі, які повинні цьому сприяти.

Отже, для вищих навчальних закладів для вчителів почалися дуже напружені роки. Їх мережа надалі зростала, аби дійти у піковий момент до 57 одиниць, тобто в середньому до 3-ох закладів у кожному воєводстві.

Дійшло також до істотних змін в організації навчання майбутніх вчителів, а також розкладах і програмах вищих педагогічних навчальних закладів. В навчальному році 1961/62 введено новий розклад денного навчання, де мав місце – окрім головного – спеціальний предмет в середньому 3 години на тиждень. Підготовка вчителів початкового навчання стала більш інтеграційною. Відбулося значне зниження загальної кількості годин в наступних семестрах навчання (особливо в останньому), завдяки чому залишилося більше часу на самонавчання студентів. Зроблені були також зміни в розкладах навчання і в організації навчання для працюючих.

Треба одночасно підкреслити, що більша частина випускників педагогічних ліцеїв і вищих педагогічних учбових закладів пройшла у ці роки через значні труднощі заочного і вечірнього навчання в університетах і вищих педагогічних школах, здобуваючи завдяки ним не тільки академічний рівень, але також можливість переходу на роботу у середній школі, до педагогічного надзору або навіть до науково-дослідницької роботи. Від навчального 1967/68 року вищі педагогічні школи почали приймати на чотирирічне заочне навчання винятково випускників Семінарій Вчителів, це почали робити і університети, організовуючи спеціальне продовження вечірнього чотирирічного навчання для випускників Семінарій. В справі педагогічного шкільництва в Польщі жваву дискусію викликало утворення вищих вчительських шкіл. Їх створено розпорядженням Міністерства Освіти і Вищої Школи в 1968 році в Білостоці, Варшаві і Щеціні і організаційно пов'язано їх з університетами у Варшаві і Познані. Варшавська школа була професійними студіями Варшавського університету, Білостоцька і Щецінська були філіалами цього ж університету і Університету А.Міцкевича. В наступні роки вищі освітні школи були організовані замість 34 вчительських студій [5, с.69].

Вже в січні 1962 року представлено Департаментом Навчання Вчителів керівництву тогочасного Міністерства Освіти розгорнуті пропозиції у справі впровадження в дію трирічного вищого навчання для вчителів, але дискусії даної проблеми не було, терміновими були визнані тоді організаційно-програмні справи реформи вищих учбових закладів для вчителів, їх денних, заочних форм та екстерну [3, с.51.].

Навчальний рік 1964/65 приніс, запропоновану Секцією Навчання Вчителів Союзу, широку дискусію вчителів, які закінчилася в червні 1965 року підсумком, а також постановою Головного Уряду СРВ (Союзу Польських Вчителів). Висновки Секції Навчання вчителів підтримали вчителі та працівники освіти. Проголошувалось, що вчителі початкових шкіл повинні навчатися у вищих педагогічних школах, а також було поставлено до рішення комісії освіти про припинення прийому до педагогічних ліцеїв. Головний Уряд звернувся до комісії з проханням пришвидшити рішення у справі впровадження у життя перших трирічних вищих педагогічних шкіл або вищих учбових закладів для вчителів. Найважливішим результатом стала постанова V З'їзду ПСПР про "поступову реорганізацію системи 2-річного навчання вчителів на 3-річну систему вищих шкіл вчителів". Перші заклади цього типу відкрилися в 1968 році

відповідно постанові XII Пленуму ЦК ПСПР. Наступні відкрито в наступному році 1970р. Серед 15 нових закладів як Вищих Шкіл Вчителів, 5 становили організаційно самостійні заклади (Бидгощ, Кельце, Ольштин, Слупск, Седльце), інші були розташовані в університетах або як їх філії, або як автономні що знаходяться в структурі закладу, або як філії, що пов'язані з окремими факультетами учбового закладу [6, с.110–116].

Висновки. Таким чином слід констатувати, що у визначений період суспільних трансформацій у Польщі підготовка кваліфікованих вчителів у вищих педагогічних школах була спрямована, насамперед, на забезпечення всіх типів шкіл кваліфікованими педагогами, які були здатні реалізувати освітні та виховні завдання поставлені тогочасним суспільством. Зауважимо, що стаття не вичерпує усіх проблем, пов'язаних з становленням та розвитком вищої педагогічної освіти в Польщі в другій половині ХХ століття. Свої подальші дослідження ми плануємо присвятити більш глибокому вивченню цієї проблеми.

1. “Річ посполита”, від дня 23 VII 1944 № 1.
2. Освітній З'їзд. Варшава 1957 рік, с. 27–28.
3. Навчання вчителів початкових шкіл в роках 1961-1971. Матеріали на засідання Керівництва Міністерства Освіти. Варшава, січень 1962. Департамент Навчання Вчителів, с. 51.
4. Морітз Януш. Система професійної підготовки вчителя і шляхи її оптимізації в умовах розвитку сучасної освіти в Польщі: Автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 2004.
5. Шемпрух І. Тенденції розвитку педагогічної освіти вчителів в Польщі (1918-1999 рр.) Дис. д-ра.пед.наук: 13.00.04. – Івано-Франківськ, 2001. – 498 с.
6. Wojtyński W. Okształceniu nauczyciela szkoły podstawowej w Polsce I Swiecie / Waclaw Wojtynsky. – Warszawa: Państwowe zakłady wydawnictw szkolnych, 1971. – Wydanie pierwsze. – 310s.

Retrospective analysis of development peculiarities and functioning of higher pedagogical institutions in People's Poland (1945-1965) has been done in the article, general reforms of higher pedagogical education at different historical periods, in particular in higher pedagogical schools have been reflected, the examples of positive transformations which took place in the sphere of education have been given.

Key words: *higher education, teachers' preparation, higher pedagogical schools, pedagogical lyceum, reforming of higher pedagogical education in People's Poland.*

УДК 78:371.2

ББК 74.200.541.3

Мирон Вовк

АВТЕНТИЧНІ АСПЕКТИ ВИКОНАВСЬКОЇ ТВОРЧОСТІ В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ МУЗИЧНО-ІНСТРУМЕНТАЛЬНОЇ ЕТНОПЕДАГОГІКИ

Автором вперше зроблено спробу дослідити історичні аспекти виникнення музичної етнопедагогіки, як сукупності життєвих уявлень і практичного досвіду, нагромаджених національною традицією. Розкривається предмет дослідження історії музичної етнопедагогіки, особливості та закономірності становлення і розвитку українського народознавства. На емпіричному та науковому рівнях сформульовано та побудовано в систему музично-етнопедагогічні принципи що становлять основу організації музичного навчання і виховання.

Ключові слова: *етнос, генетичність, історизм, природовідповідність, музична етнопедагогіка.*

Музична культура українського народу, зокрема музична етнопедагогіка, знаходить глибоке і яскраве втілення в музичному фольклорі, пов'язаному з народними традиціями, святами й обрядами, народними іграми та релігійними віруваннями. Цю невичерпну скарбницю людської мудрості закономірно називають історичною музичною спадщиною. Впровадження цінностей української музичної етнокультури є обов'язковою умовою реформи змісту музичної освіти, що сприятиме духовному, громадянському, інтелектуальному відродженню національної школи.

Етномузична культура українців тісно пов'язана з педагогічною культурою. Історики музичної педагогіки загалом не спромоглися переступити межі конкретно-історичних досліджень, залишивши царину музичної етнопедагогіки українців на узбіччі історіософського осмислення розвитку етносу, що певним чином збіднило систему наукових пошуків. Увага наукових досліджень сконцентрована на періоді розвитку нотозапису, полишивши існування етнопедагогіки не такого вже примітивного музичного мистецтва: колядки, щедрівки, веснянки, обрядові родинні пісні, які стали основою, базисом розвитку музичної культури українського етносу.

Етноінструментальна творчість, породжена українським народом, увійшла в культурно-історичний вимір як світоглядна проекція етносу на навколишній світ, вимір його діянь, його інформацію, що з ним трапилося в історичному вимірі, з його дітьми і з його народом, з його історією.

Тому, історичні передумови виникнення музичної етнопедагогіки на виховання дитини, які створили українці, розпочинаючи з родових громад і до державних утворень, передбачають ґрунтовне вивчення першоджерел народної педагогіки як сукупності життєвих уявлень і практичного досвіду, нагромаджених національною традицією. У формуванні естетичних поглядів дитини засобом співу закладено сімейний досвід й общинне виховання, що відбувалося в органічній взаємодії дітей із дорослими, в буденних ситуаціях праці, відпочинку, святкування, звичаїв і традицій. Разом з тим, існували певні заборони, залякування, що передавалися з уст в уста через пісні, ритуали, казки.

Українська музична етнопедагогіка – міждисциплінарна наука, що тісно пов'язана з історією народної педагогіки, етнологією, етнографією, лінгвістикою, фольклористикою та у вік технічного прогресу із звукозаписуванням і звуковідтворенням. Звідси виходить комплексність методів її етномузикологічних досліджень. Предметом дослідження історії музичної етнопедагогіки є особливості й закономірності формування, становлення та розвитку українського народознавства.

Дослідники вважають, що зразки пісенної творчості українського народу таять у собі великий пласт народнопедагогічних ідей і їх відтворюють, формують і розвивають [1].

Історія української музичної етнопедагогіки – наукова дисципліна, що вивчає зародження, становлення та її розвиток з опорою на українську народну педагогіку й музикознавство від появи до сьогодення з її дидактичними принципами. Академік Мирослав Гнатович Стельмахович із цього приводу зазна-

чав: “Якщо поставити всі три поняття поруч для узагальненого порівняльного аналізу, то головну суть кожного з них стисло можна виразити так: народна педагогіка – явище, історико-педагогічний феномен; етнопедагогіка – наука про нього; історія педагогіки – знання еволюції цієї науки” [3, с.42]. Народна педагогіка – це те, чим займається народ усе своє життя, всю свою історію до сьогодні, оскільки виховання – категорія вічна; музична етнопедагогіка українців – це те, чим займаються постійно дослідники музичного мистецтва, це джерело вивчення етнопедагогічних цінностей українського народу з його мелосом, музичними формами й жанрами, з його музичною дидактикою. Предметом вивчення історизму музичної етнопедагогіки як науки сьогодні є джерела, що введені й продовжують вводити нові пласти музичних джерел: твори репресованих композиторів; замовчувані праці зарубіжних музикознавців; відмирання заполітизованих і ідеологізованих комуно-радянських музичних творів; поява народнопісенної творчості про великий пласт визвольних змагань у періоди відновлення української державності: про січових стрільців, про вояк Української повстанської армії, про українських отаманів, про гетьманщину тощо. Загалом до сьогодні українські гуманітарні науки, в тому числі музикознавство й народознавство, розділені високими перегородками, побудованими завойовниками українських земель, що не дозволяли визначитися українцеві в його історії, в його музичному мистецтві та вивчити його, застосовуючи принципи дидактичності, певного географічного, економічного, соціального, демографічного, національного та інших контекстів.

Оскільки українська музична етнопедагогіка – складова частина народознавства, у вивченні цієї науки ми екстраполюємо до етнопедагогіки, до її етнолінгвістики, до її семіотики.

Методологічну основу історизму української музичної етнопедагогіки становлять принципи розуміння музичної педагогіки, опираючись на генетичні особливості українців та їх складову частину загальнолюдської культури, сукупності музичних знань, умінь і музично-виховного досвіду з урахуванням єдності історичного й логічного у вивченні музично-пісенних явищ. Основу музичної етнопедагогіки українців у розумінні історизму наукового процесу пізнання їх музичної діяльності з огляду на родини й родинне виховання. Історизм суспільного феномену, як генотипу, властивість якого визначає наявність у більшості нації музичного слуху, відчуття ритму, ладу, розвитку голосового апарату, природно-естетичного середовища, що постійно формуються і розвиваються зі збереженням їх як естетичних цінностей. “Одним із найзагальніших і найпоширеніших спеціально наукових методів, без якого не можливе історичне пізнання будь-якого суспільного явища чи процесу, є генетичний. З’ясувавши причинно-наслідкові зв’язки він дозволяє послідовно розкривати і простежувати зародження, еволюцію та модернізацію етнопедагогічної культури впродовж тисячолітнього періоду розвитку українського народу” [4, с.41].

Більш вагомим у розвитку музичної думки й проявленні почуттєвої сфери є народне виховання. Українська музична етнопедагогіка опиралася на ряд принципів, серед яких перше місце зайняв **принцип гуманістичного змісту**.

Це поняття у музичній етнопедагогіці має досить складну й давню історію свого розвитку. Воно пов'язане із людиною і носить в собі ідею головної цінності – навчання і виховання людини. З педагогічної позиції гуманізм розглядається як концепція буття людини, її існування, її прав і свобод для максимального розвитку як індивіда, так і роду. Гуманістичні ідеї, пов'язані з розумінням людини як частини природи й певних притаманних їй здібностей, значною мірою проявилися в музичній етнопедагогіці. Їх ми знаходимо в працях і поглядах відомих діячів культури й освіти України в різних історичних періодах. Вагоме місце серед них посідають Григорій Сковорода, Петро Могила, Микола Дилецький, Максим Березовський, Дмитро Бортнянський, Артем Ведель, Софія Русова, Іван Огієнко, Василь Сухомлинський, Мирослав Стельмахович та багато інших. На сучасному етапі гуманізація музичної педагогіки передбачає зміну методологічної платформи, яка проголошує перехід до нової музично-освітньої парадигми, що фіксує її в нових ідеях, поняттях і принципах. І головним дидактичним принципом у музичній етнопедагогіці українця є **принцип гуманізації**.

Найдавнішою ланкою гуманістичних спрямувань музичної етнопедагогіки є сфера духовної діяльності українців у галузі етноінструментального мистецтва. Народнопедагогічна мудрість, починаючи із часів Київської Русі й ще раніше, щедро репрезентувала ідеї гуманістичного виховання і через етнічний інструментарій музична творчість українців підносила ідеал людини, яка прагнула до знань, цінила розум більше за багатство. Сповнена гуманізму, етномузична творчість народу спрягла розвитку ініціативи, допитливості, дієвості, уважного ставлення до духовних потреб людини, її естетичних запитів. Як стверджують дослідники, народом були вироблені основні напрями трудового, розумового, морального, фізичного та духовного виховання. У цьому визначне місце займає музична етнопедагогіка, яка найбільше вплинула на формування почуттів українця.

Одним із головних принципів української музичної етнопедагогіки є **природовідповідність**. Педагогічна мудрість, опираючись на принципи природовідповідності, вимагає врахування не лише фізіологічних, психологічних, вікових особливостей, а й національних, регіональних, генетичних. Музична етнопедагогіка кожного народу передбачає навчання і виховання людей різних спеціальностей в один спосіб, усіх однаково, бо інакше це суперечить законам розвитку природи, змісту й характеру, культурно-історичному досвіду кожного народу, нації.

Основою української музичної етнопедагогіки, її навчальної і виховної системи є принцип **зв'язку навчання і виховання з життям нації**. Формування особистості є складовою і невід'ємною частиною історичного, матеріального й духовного буття народу, одна з галузей його музичного мистецтва, його культури. Музичне виховання не може ґрунтуватися на абстрактних ідеях, положеннях і бути відірваним від культурно-історичних традицій і звичаїв народу. Характер, форми виховної системи музичної етнопедагогіки тісно пов'язані з історичними, національними, мистецькими особливостями життя народу в минулому, сучасному й науковим прогнозуванням на майбутнє розвитку нації.

Мета етномузичної дидактики – мистецька освіта – основний важіль піднесення музичної культури народу, важливий засіб формування почуттєвої сфери українця й забезпечення загального розвитку молоді, її підготовки до життя і творчості.

В розвитку музичної етнопедагогіки українця сформувалися основні методи навчання і виховання.

– *Перший*: музичний етнопедагогічний **метод навчання наслідування** (за зразком), **репродуктивний** (на слух), через мелодичне й поетичне запам'ятовування засобом співу та гри на музичних інструментах.

– *Другий*: музичний етнопедагогічний **семіотичний метод навчання** (знаковий). Розшифровується через нотографію (крюки, знамена, ноти); **релятивний** (через мануальні знаки), що вимагає організації спеціального навчання засобом співу й гри на музичних інструментах.

Як перші так і другі методи організації навчання на практиці у своєму історичному розвитку піддавалися великим змінам у часі й просторі. Вони сформували музично-етнопедагогічні принципи, за допомогою яких було організовано музичне навчання і виховання на емпіричному та науковому рівнях. Зважаючи на загальнопедагогічні принципи навчання і виховання, музична етнопедагогіка сформувала свої дидактичні принципи, а саме:

- *принцип ритмізації*;
- *принцип мелодизації*;
- *принцип гармонізації*;
- *принцип ладового функціонування мелодії*;
- *принцип мелодичної та мовної спорідненості*.

Формування етномузичних дидактичних принципів навчання відбувалося поступово. Вони проявилися емпіричним шляхом на основі узагальнення народної практики музикування і відкриття його найтиповіших об'єктивних закономірностей співу, гри на окремих музичних інструментах, творення музичних композицій та їх виконання.

Разом з тим, формування дидактичних принципів у музиці відбувалося через пізнання природи, суспільних відносин, матеріальної і духовної культури українців, через творіння і вдосконалення народних інструментів та генетичність слухових аналізаторів. Народна філософія сенсуалізму, яка вважає, що навколишній світ пізнається в основному через відчуття і почуття людини, й розглядає відчуття як відображення об'єктивної реальності, висунула на перший план **музичний дидактичний принцип ритмізації**.

Музична етнопедагогіка подбала про ритмічний розвиток дитини через створення дитячих музичних інструментів, дитячих пісень, забавлянок, утішок, колискових. Таке явище спостерігаємо в танцях, спортивних вправах, у ходьбі, що сприяє закріпленню генетичної вродженості відчуття ритму та формуванню почуття прекрасного. Про генетичність музично-слухових якостей українців сказано й написано достатньо. “За результатами медичних експериментальних досліджень клітини людського організму перебувають у постійному коливальному русі. Рух цей, однак, відбувається не одночасно, не упо-

рядковано, а автономно. Під час звучання музики чітка ритмічна пульсація (якщо вона має місце) організує ці клітинні коливання, що в суб'єктивному відчутті людини сприймається як підвищення (рідше – пригнічення) життєвого тону” [2, с.17]. Тому, саме з ритмічних відчуттів розпочинається і втілюється музична етнопедагогіка.

Вона дає змогу виділити педагогічно-національні цінності, які знайшли своє втілення в **принципі мелодизації**, який має непересічну виховну вартість і пов'язаний із гуманістичним процесом нації. У цьому принципі закладена сила музики, де головне місце займає **мелодія**, яка містить у собі комплекс **конструктивної організації** музичних образів, що відтворюються в ритмі, темпі, динаміці, силі звука тощо. Організація мелодії має етнопедагогічні якості, що сприяють її запам'ятовуванню та імпровізації. Інтонаційні й конструктивні елементи мелодії важливі однаковою мірою, бо їх поєднання створює ту взаємодію, яка здатна виражати національні риси музичних образів і цим самим впливати, захоплювати, виокремлювати мелодію і надовго запам'ятовувати її як і вербальні (мовні) засоби.

Завдячуючи використанню музичного інструментарію (ліра, кобза, бандура, цимбали), українська музична етнопедагогіка опиралася на важливий дидактичний **принцип гармонізації**, що збагатив звукову палітру народноого мистецтва. Із сукупності інтервалів будується мелодія, розташована лінійним способом, тобто горизонтально. Інтервал – “це осмислене **інтонаційне** сполучення двох музичних тонів, узятих послідовно” [2, с.109]. Таке гармонічне сполучення звуків, поєднаних з ритмічними величинами, дає відчуття усвідомленого їхнього злиття в головну музичну думку, з якої і складається інструментальна мелодія.

Ладова упорядкованість – одна з найважливіших основ музичної етнопедагогіки. Відчуття ладової закономірності в етнопедагогіці народного співу існує тільки в музиці, її немає в інших видах мистецтва. “Лад, таким чином, є всеосяжним. Він – “дух”, що дає життя звуковій матерії, яка певним чином ділить звуковий простір. У музичній практиці лад є гранично конкретним” [2, с. 58].

На цій закономірності та на діапазоні людських голосів українці творили як народні пісні, так і інструментальну музику. Музична інтонація на противагу мовній несе основне почуттєве навантаження і таким чином формує музичний образ.

Українська музична етнопедагогіка, її дидактичні принципи живуть у своїй реалізації. У вихованні дітей коло інтересів музичної дидактики дуже широке, зокрема:

- у формуванні поглядів на життєві події та явища через музичні відчуття, сприймання, музичну пам'ять, звуковисотну уяву, музичне мислення;
- у виробленні музичних інтересів до народної пісенної творчості й інструментального мистецтва;
- на базі пісенного фольклору сформувати культуру слова й удосконалити рідну материнську мову українця.

Як висновок можна констатувати, що музична етнопедагогіка – це один із провідних напрямів у педагогічній науці, що забезпечує ґрунтовне засвоєння музичного мистецтва, надбаного українською нацією, сприяє вихованню молоді та гідних її представників. Через музичну етнопедагогіку ми довідуємось про закономірності, шляхи й засоби збереження мужньої, генетично вродженої спадковості, що через музику етнізує особистість.

1. Іваницький А.І. Український музичний фольклор. – Вінниця: Нова книга, 2004; Дитячі пісні та речитативи / Упоряд. Г.В.Довженок, К.М.Луганська. – К., 1991; Верховинець В. Весняночка. – К.: Музична Україна, 1989; Грица С.Й. Трансмісія фольклорної традиції. – К.: Астон, 2002; Музична україністика: сучасний вимір. – К.: ІМФЕ ім. М.Рильського НАН України, 2005; MISICA NIMANA. – Львів: Наукова збірка ЛДМА ім. М.Лисенка, 2003. – Вип.8; Колядки та щедрівки. – К.: Наукова думка, 1965; Коломийки. – К.: Наукова думка, 1969; Календарно-обрядові пісні. – К.: Дніпро, 1987.
2. Побережна Г.І., Щериця Т.В. Загальна теорія музики. – К.: Вища школа, 2004. – 325 с.
3. Стельмахович М.Г. Українська народна педагогіка: Навчально-методичний посібник. – К.: ІЗМН, 1997. – 272 с.
4. Українська етнопедагогіка: історичний контекст / За ред. Н.Лисенко. – Івано-Франківськ: Науково-методичний центр “Українська етнопедагогіка і народознавство АПН України”, 2005. – 284 с.

The historical aspects of beginning of musical ethnopedagogic as a complex of life notions and practical appearance, which are accumulated by national tradition, are investigated by the author for the first time. The object of musical ethnopedagogic history research, the peculiarities and regularities of forming and development Ukrainian ethnology are shown. Musical ethnopedagogical principles, which formed the basis of musical education and upbringing organization are formed and built in the system on the empirical and scientific levels firstly.

Key words: *ethnos, genetics, history, natural correspondence, musical ethnopedagogic.*

УДК 371.132

ББК 74.04 (4Укр)

Неллі Лисенко

ПРІОРИТЕТИ ЕТНОПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА ДНЗ У СУЧАСНОМУ ІНФОРМАЦІЙНО-КРЕАТИВНОМУ ПРОСТОРИ

У статті охарактеризовано актуальні підходи до підготовки педагогів ДНЗ у вишах України до діяльності в поліетнічних регіонах; увиразнено етнорегіональний компонент й моделювання освітньої технології з урахуванням траєкторії професійної самореалізації фахівців спеціальності “Дошкільне виховання”.

Ключові слова: *моделювання, етнопедагогічна діяльність, парадигма, етнорегіональний компонент, етнопедагогіка, дошкільна освіта.*

Актуальність. Розвиток світової цивілізації кінця ХХ – початку ХХІ сторіччя супроводжується складними і діалектично суперечливими процесами, які у різних освітніх системах зумовлені глобалізацією та намаганнями зберегти національно-культурну самобутність кожного етносу, який проживає сьогодні на планеті Земля. Означену ситуацію координують об’єктивні закономірності розвитку суспільства в умовах інформаційно-креативного простору. Власне він моделює для особи цілком інші умови буття задля самореалізації. Поділяючи прогресивність глобалізації як запоруки усунення міжетнічних і міжнаціональних кордонів, усе ж важливо зосередитись на освіті. Вона є максимально виправданим фа-

ктором збереження народами світу загалом, в тому числі України зокрема, національної самобутності, унікальності своєї культури, механізмів трансляції ментальності та національно-культурних традицій. Не применшуючи значення родини, дозвілля, все ж освітній простір для етнічних груп розглядаємо найактуальнішим, оскільки він забезпечує самоідентифікацію кожної особи із національно-культурною спільнотою, яка зберігає рідну мову і загальний колорит побуту.

Сучасні виміри освіти дітей, молоді та дорослого населення доводять достатній рівень її ефективності унаслідок посилення власне етнічного вектора. Однак зазначимо, що використання усіх нам відомих компонентів соціокультурного середовища дасть очікувані результати лише за умови використання дотичної методики діяльності з кожною віковою групою. Чільне місце в налагодженні такої діяльності відводимо НМЦ АПН України та Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника “Українська етнопедagogіка і народознавство”. Його колектив зосереджує свої функції на вивченні, узагальненні й поширенні національно-культурних традицій, а також на підготовці педагогів у напрямі залучення дітей та молоді у різні форми етнокультурної діяльності. Її моделювання в умовах сьогодення і на рівні закладів освіти, і на рівні дозвілля цілепокладається на формування потреби самоосвіти у царині міжнаціональної толерантності, оволодіння навичками самореалізації в поліетнічному доквіллі. Зазначимо, що такий підхід суголосний у праці і досвідчених учених, і молодих науковців із численними законами, нормативними актами, міжнародними угодами уряду України.

У їхній низці знаходимо чітке обґрунтування кореляції між розвитком етнокультури народу та його матеріальною забезпеченістю, функціонуванням різноманітних інституцій, товариств, організацій, які володіють методикою формування етнокультури, тобто вирішення проблем збереження та збагачення культури майже 120 етносів, які проживають в Україні. Почасти питання професійної підготовки педагогів до моделювання етновиховного простору у закладах педагогічної освіти порушують етнологи (Ю. Бромлей, І. Кон, С. Лур’є, Б.Савчук), культурологи (С. Артановський, М. Бахтін, Л.Гумільов, В. Біблер, Д. Ліхачов, В. Межуєв), педагоги (А. Богуш, І. Бех, І. Зязюн, В. Кузь, Н. Лисенко, О. Савченко, М. Стельмахович, Є. Сявавко, Г. Тарасенко), дослідники народної художньої культури (Л. Герус, В. Качкан, В. Наулко, В. Скуратівський, П. Щербань), психологи (В. Давидов, О. Кононко, С. Максименко, Л. Орбан-Лембрик). Чільне місце у порушеній проблемі належить державницько-правовому обґрунтуванню підходів до національного (етнокультурного) виховання дітей і молоді в поліетнічних адміністративно-територіальних зосередженнях чималої кількості представників різних етнічних культур – Закарпатська, Львівська, Чернівецька, Одеська області, Республіка Крим та інші.

Відповідно **метою** статті розглядаємо обґрунтування пріоритетів у діяльності сучасного педагога ДНЗ України. Методологія системно-структурного підходу до аналізу освітніх проблем у названих, а також і в інших областях України зумовлює низку наукових завдань, які вважаємо нагальними для аналізу у руслі порушеної проблеми. Актуальним насамперед розглядаємо моде-

лювання алгоритмізованого підходу до етноосвітніх проблем із активним залученням педагогічного менеджмента, оскільки чимало сучасних інституцій функціонують як самооплатні. У руслі такої взаємодії, яку визначають фінансові можливості, особливо чітко окреслюється регіональний етнокомпонент. У структурі компетентнісної парадигми він є стрижневим. Адже саме він зумовлює моделювання найважливіших професійно значущих знань, умінь і навичок, схильності до управлінської діяльності та якостей керівника етнокультурними центрами чи іншими інституціями.

Системно-структурний підхід до професійної освіти зумовлює очевидність педагогічного осмислення сукупності цілей у формуванні особистості вихователя ДНЗ – професіонала вищого рівня підготовки. За такого підходу він буде схильний до ефективного збереження, забезпечення функціонування і подальшого розвитку національної культури та засобів її поширення й утвердження.

Спираючись на системний аналіз педагогічних процесів у сучасних педагогічних вишах України, а також на результати вивчення досвіду діяльності інших інституцій, можемо однозначно визнати глибоку зацікавленість порушеною проблематикою не лише в наукових колах, а й на побутовому рівні життєдіяльності різних етногруп на теренах усієї країни. Зазвичай її ініціюють товариства зарубіжжя, а, відтак, активізується діяльність і на Україні. Власне українці з Канади зініціювали оригінальні моделі навчання дітей та молоді у ДНЗ і ЗОШ в Україні, угорці та румуни – відповідно зі своєї теперішньої Батьківщини – діяльність товариств у Закарпатті, Буковині тощо. Отже йдеться про те, що регіональна система професійної підготовки педагогів чи ж то керівників етноінституцій на часі. Потреба у таких фахівцях зазвичай очевидніша, адже потребує удосконалення навчально-методичний комплекс, який би урахував передусім регіональну специфіку. У ній не настільки важливими є загальнопедагогічні знання, наскільки вивчення сутності кожного етносу із опануванням методики інтерпретації таких знань у життєві ситуації і побут дітей, молоді та дорослих.

Таким чином, моделювання науково-методичних підходів до національно-регіональної системи підготовки вихователів ДНЗ, в тому числі їхніх методистів і завідувачів із числа слухачів магістратури зі спеціальності “Дошкільне виховання”, розглядаємо за такими напрямками:

- теоретико-методологічне обґрунтування актуальності професійної підготовки із опертям на етнорегіональний компонент;
- проектування моделі професійної підготовки педагога ДНЗ і траєкторії його професійної самореалізації відповідно до запитів етнорегіону (зазвичай, це не лише педагогічна діяльність у закладах освіти);
- педагогічний супровід нової моделі організації навчально-виховного процесу у вишах України із оптимізацією НДР (навчально-дослідницької роботи на I–III курсах) і НДД (науково-дослідницької діяльності на IV–V чи VI курсах) залежно від освітнього рівня.

Загальною основою для проектування означених напрямів розглядаємо урахування стану і перспектив розвитку національної культурної політики України в регіонах, які в різні історичні епохи перебували у складі різних ім-

перій: Австро-Угорської, Польської, Російської; моделювання професійної підготовки до відповідної педагогічної діяльності, зорієнтованої на соціальне партнерство між педагогічними закладами та різними інституціями етнорегіональної діяльності (центри, товариства, клуби, інститути); логічний розвиток професійно значущих особистісних якостей, який забезпечуватиметься в руслі компетентнісної парадигми із чітким окресленням об'єктів траєкторії майбутньої професійної діяльності: екскурсоводи краєзнавчих музеїв, керівники етнографічних експедицій, організатори центрів творчих промислів тощо.

Моделювання освітнього простору з актуалізацією етнокомпонента професійної підготовки педагога ДНЗ у сучасних вишах України опираємо на низку загальнодидактичних принципів. Визначальними поміж ними вважаємо такі: регіоналізація прогнозування розвитку культурної політики; визнання значущості впливу соціально-економічних факторів на розвиток педагогічних ідей і формування культурно-освітнього процесу; взаємозв'язок об'єктивного і суб'єктивного в педагогічних процесах і явищах та ін.

У моделюванні освітнього простору закладів професійної педагогічної підготовки вихователів ДНЗ, а також корпусу їхніх керівних кадрів використовували і принцип комплексного підходу в доборі соціологічних, культурологічних і етнокультурних напрямів діяльності. Відповідно до методології та методики викладання низки фахових дисциплін нами внесено корективи. Сукупно вище означеним зініційовано певну організаційно-педагогічну модель професійної підготовки педагогів спеціальності “Дошкільне виховання” до різновекторної етнодіяльності. У розробленій моделі стрижневими стали:

- створення культурно-освітнього середовища (навчальний кабінет, в якому зінтегровано здобутки матеріальної культури українців за різними етнографічними ознаками);
- внесення уточнень у кваліфікаційні характеристики за освітніми рівнями бакалавр-спеціаліст-магістр;
- обґрунтування методики проведення різних видів практики, які передбачені навчальним планом і, водночас, відкоректовані у запропонованій моделі;
- забезпечення навчального процесу відповідним дидактичним і методичним супроводом;
- налагодження постійного зв'язку із практичними осередками етнокультурної спрямованості у Прикарпатті, Закарпатті, Буковині.

Загалом, розроблену нами модель професійної підготовки спирали на три парадигми. А саме – соціально-культуротворчу, особистісно-зорієнтовану і суб'єктної самореалізації у професійній діяльності.

Основний методологічний задум нашого дослідження зумовлений сучасними завданнями професійної підготовки педагогів ДНЗ у руслі мінливості, насамперед соціально-культуротворчої парадигми. Відповідно щодо першої групи її завдань в роботі зі студентами обстоюється пріоритет розвитку національних культур на тлі реанімування національної свідомості кожного етнографічного регіону України. Відтак, уможливлується аналіз їхнього соціокультурного досвіду, як унікального, самодостатнього і доступного для інтегрування у загаль-

нонаціональну скарбницю. У контексті цієї групи завдань нами актуалізовано підготовку педагогів не лише в напрямі опанування технологією повідомлення знань дітям дошкільного віку, а й щодо організації з їхніми батьками й дорослим населенням ретрансляційної діяльності цінного надбання кожної культури у поліетнічному середовищі Прикарпаття та інших етнорегіонів.

Щодо другої групи завдань – урахування тенденцій та процесів в глобалізації, які нівелюють культурні кордони, зосередились на позитивних (інтенсивний розвиток економіки) й негативних (втрата етнокультурної ідентичності, гальмування процесів становлення етнонаціональної особистості) особливостях їхнього вирішення.

Третю групу завдань – розвиток особистісного потенціалу кожної особи в дотичній культуротворчій діяльності, свобода вибору видів такої діяльності задля розвитку етнонаціональної свідомості вирішували шляхом залучення майбутніх педагогів у пропагандистську діяльність етнокультурних інституцій за проблематикою НДР і НДД.

Вирішенням вище означених завдань забезпечували посилення безпосереднього впливу загально педагогічних знань, умінь і навичок на дотичні до порушеної проблеми: розвиток духовної, моральної, інтелектуальної сфер засобами етнонаціональної культури. На вищу професійну педагогічну освіту загалом і в царині дошкільної, зокрема, покладаємо особливі сподівання щодо забезпечення ретрансляції надбань етнокультури. Сьогодні вкрай важливо забезпечити її різновекторність і спрямувати зусилля на діяльність із різними віковими групами населення. Сучасний ДНЗ творить для цього унікальні можливості – це співпраця з батьками, дідусями і бабусями, старшими братами і сестрами, не лише у навчальній, а й у позанавчальній діяльності. Здебільшого Україна є поліетнічним краєм, отож на засадах толерантності педагоги ДНЗ не лише можуть поширювати знання, а й залучати старше покоління до реанімування етнічного досвіду у побуті.

У руслі соціально-культуротворчої діяльності доречними розглядали питання соціалізації особи педагога в полі культурному оточенні. Саме механізми соціалізації забезпечують виховання толерантності, здатності до культуротворчості, нове осмислення напрямів розвитку Етно і загальнонаціональної культури. Вважаємо, що за такого підходу посилюється вплив національно-культурних товариств не лише на теренах України, а й у міждержавному просторі. З точки зору професійної педагогічної освіти розглядаємо це своєрідним звеличенням, зростанням соціальної значущості праці педагога ДНЗ. Загалом, це стимулює розвиток особистісного потенціалу, індивідуальності кожного майбутнього вихователя, концентруючи увагу на шляхах вирішення духовних та культурних проблем й запитів, а це вже діяльність у руслі особистісно зорієнтованої парадигми. Лише вона визнає пріоритет індивідуальності суб'єкта педагогічного процесу, проявів його самореалізації на рівні об'єктивної реальності.

Щодо вимірів розвитку особистісних характерологічних рис, у тому числі набутих під впливом культури етносу, можемо однозначно стверджувати на його позитивах як чинника збереження інтегрованих ознак Української менталь-

ності. Толерантність, плюралізм думок, висока громадянськість, що межує із патріотизмом та інші особливості українців формуються під впливом і в умовах полі етнічного простору. Його модель ми творимо із сукупності різних ситуацій та причинно-наслідкових зв'язків, які спрямовуємо на культурну соціалізацію кожної студентки спеціальності “Дошкільне виховання”. Детермінантою нашої діяльності зашораз виразніше виступає посилення їхньої зацікавленості своєю етнічністю й намаганням віднайти її витоки і корені. Унаслідок цього, йдучи від етнічної своєрідності культури особистості до загальнонаціональних і загально-людських ідеалів духовності, моралі, інтелекту та ін. маємо універсальні можливості реалізувати третю парадигму – парадигму суб’єктної самореалізації. У її руслі вбачаємо у кожному суб’єкті навчально-виховного процесу зашораз активнішого носія етнокультурної спадщини. Можливості педагогічної практики від II до V курсів аналогічно використовуємо не лише для передачі маленьким вихованцям знань і дотичних умінь їх використовувати повсякчас, а й для стимулювання саморозвитку та самовиховання, переходу від монопідготовки (робота з дітьми) до багаторівневої (робота з батьками, братами й сестрами тощо) діяльності. Зміщення акцентів на пріоритети етнопедагогічної підготовки вихованців сучасних ДНЗ доводять спроможність розглядати етнопедагогіку за нормативну дисципліну спеціальності “Дошкільне виховання”. Зазначимо, що пошук наукового теоретичного обґрунтування багатогранних проблем сучасної дошкільної освіти крізь призму культури етносу є досить перспективним у сучасних умовах її реформування. Як позитивне явище розглядаємо наукову школу НМЦ АПН України та Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника “Українська етнопедагогіка і народознавство” під керівництвом доктора педагогічних наук, професора Неллі Василівни Лисенко, яка досліджує проблему “Формування народознавчих компетентностей дітей та молоді”.

Водночас із теоретичним обґрунтуванням, колективом науковців запропоновано шляхи її конкретної реалізації на регіональному рівні. Приєднання України до Болонського процесу стимулює модернізацію вищої педагогічної професійної освіти, посилення її гуманізації засобами культури та мистецтва.

Для ефективного функціонування розробленої моделі важливими є низка теоретичних позицій. Насамперед, це комплексне пізнання соціально-етнічної реальності сукупно і на основі наукових знань із різних нормативних дисциплін фахової підготовки; спрямованість на об’єднавчу діяльність із розрізненою інформацією задля створення цілісної картини певної адміністративно-територіальної одиниці; творча етнокультурна діяльність із різними віковими групами населення як суб’єктів партнерства у порушеній проблемі. Педагогічну сутність вище означених позицій убачаємо в обстоюванні доцільності й неподільної єдності між освітою й культурою та їхніх можливостей впливати на розвиток особистості майбутнього педагога. Натомість він надалі у самостійній діяльності впливатиме на зміни й удосконалення свого оточення, транслюючи етнокультурні здобутки. Визнання національної культури вагомим чинником професійної педагогічної підготовки полегшує процеси професійної адаптації, опанування професійними обов’язками у різновекторній етнокуль-

турній діяльності, вирішує етнопонаціональні проблеми на виразних гуманістичних засадах і загальнолюдських цінностях. У сучасному суспільстві фахівець високого рівня кваліфікації є чи не єдиним носієм власне творчого потенціалу. Отже, у швидкоплинних умовах соціальних реалій він водночас є і конкурентноспроможною особою, соціально корисною та суспільно активною.

1. Ильенков Э.В. Философия и культура. – М., 1992.
2. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії. – К., 2000.
3. Кононко О.Л. Виховуємо соціально компетентного дошкільника. – К., 2009.
4. Лисенко Н.В., Кирата Н.Р. Педагогіка українського дошкілля. – К., 2010.
5. Крылова Н.В. Ребенок в пространстве культуры. – М., 1994.
6. Материалы международного симпозиума “Среднее образование для Европы”. – Берн, 1996.
7. Новые ценности образования: Содержание гуманистического образования. – М., 1995.
8. Слободчиков В.И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры // Новые ценности образования. – М., 1997. – Вып. 7.
9. Эриксон Э. Детство и общество. – М., 2000.

In the article the actual methods of approach to training future teachers of preschool educational institutions in Ukrainian higher school to activity in poliethnical region are describes; the ethnoregional component and modelling educational technologies accounting paths of professional self-realization of experts in specialization “Preschool education” is defined.

Key words: *modelling, the ethnoregional component, preschool education, ethnopedagogical activity, paradigm, Ethnopedagogic.*

УДК 681.3.658.56

ББК 74.100.411

Тетяна Науменко

ОРГАНІЗАЦІЯ ОСВІТНЬО-ІНФОРМАЦІЙНОГО ПРОСТОРУ ДЛЯ ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ

У статті розкривається поняття “інформація” з позицій отримання відомостей про оточуючий світ, розглядаються освітні моделі в педагогіці раннього дитинства. Автор пропонує на обговорення наступні освітні моделі: “самостійний розвиток”, “форсований розумовий розвиток”, “емоційне виховання”, “духовно-душевне виховання”. На думку автора, найбільше відповідають можливостям віку та особливостям розвитку дітей раннього віку дві останні моделі. Наводяться наукові аргументи щодо позицій автора.

Ключові слова: *інформація, освітньо-інформаційний простір, освітні моделі, діти раннього віку, індивідуальні особливості розвитку, вікові можливості.*

Від самого народження дитина знаходиться в освітньо-інформаційному просторі. Під інформацією ми розуміємо всі відомості про оточуючий світ, які людина отримує в результаті взаємодії з ним [2, с.150]. У поняття “інформація” ми також вкладаємо всю різноманітність її видів: знання про предмети; ознайомлення із знаковими системами; емоційний, комунікативний, моральний, духовний досвід людини. Цей досвід, безумовно, залежить від етновиховного середовища, національних особливостей виховання, традиційних поглядів народу на мету та методи виховання, сучасних змін у освітній парадигмі.

Від такого розуміння освітньо-інформаційного простору ми й відштовхуємось, коли окреслюємо певні освітні моделі. Зокрема, на нашу думку, у сучасній педагогіці раннього дитинства існують такі основні моделі:

- “Самостійний розвиток”. Дорослі надають перевагу фізичному розвитку та здоров’ю дитини. Емоційний, пізнавальний, духовний розвиток відбувається спонтанно, стихійного. Або взагалі відсутній.

- “Форсований розумовий розвиток”. У центрі – ранній інтелектуальний розвиток, виховання вундеркінда. Дітей часто намагаються “розвивати”, не враховуючи їх індивідуальні можливості, особливості їх особистісних якостей.

Результатом може бути “емоційне вигоряння” дитини, різні комплекси, протест у підлітковому віці. Крім того, надмірне навантаження на мозок розхитує психіку дитини, що призводить до уповільнення її розумового розвитку [6, с.392].

Безумовно, ми не вважаємо, що увага до розвитку мислення дітей раннього віку – негативне явище. Мова йде лише про надмірну увагу до цього та ігнорування можливостей віку. У тому випадку, коли дорослі мудро ставляться до організації освітньо-інформаційного простору, у дітей своєчасно розвиваються психічні процеси. Зокрема, на *першому* році життя основними умовами розвитку ми вважаємо створення позитивної емоційної атмосфери та достатнє конструктивне спілкування з дитиною. На *другому* році розумовий розвиток в основному відбувається в процесі предметної діяльності, під час якої дитина вчиться робити перші узагальнення, перенос дій, виділяти якості предметів та інше. На *третьому* році основною лінією розвитку є розвиток мовлення, ознайомлення дитини зі знаковою системою рідної мови. Відомо, що мислення і мовлення дуже тісно пов’язані між собою. Якщо враховувати окреслені особливості розвитку дітей раннього віку, то можна створити адекватне інформаційне поле.

Психологи розрізняють різні способи пізнання світу. Саме спосіб пізнання визначає майбутні досягнення дитини або, навпаки, викликає певні труднощі у навчанні. Зокрема, діти, як і дорослі, поділяються на три групи: “глядачі”, “слухачі”, “діячі”. “Глядачі” пізнають світ візуально. Сприймаючи інформацію, вони більше спираються на зорові відчуття, їхня увага спрямована на видимі ознаки предметів. Такі діти добре запам’ятовують візуальні ознаки предметів (колір, розмір, форма). “Слухачі” пізнають світ, спираючись на слухові враження (голоси та звуки). Оскільки мовлення сприймається на слух, саме вони краще за інших дітей засвоюють рідну мову, рано починають говорити. “Діячі” пізнають світ кінетичним способом. Такий спосіб одержання інформації вказує на сильно розвинену моторику, активний рух. Такі діти раніше починають повзати, а потім ходити [4].

- “Емоційне виховання”. У центрі уваги – розвиток емоцій малюка, створення атмосфери розуміння та поваги, сприяння розкриттю індивідуальних здібностей до спілкування, навчання.

Необхідно враховувати не лише індивідуальні, а й статеві відмінності розвитку. Фізіологами з’ясовано, що під впливом гормонів формуються відмінності не лише в анатомічній будові, а й в розвитку мозку. У новонароджених дівчаток у порівнянні з хлопчиками майже вдвічі менша маса тіла, серця, легенів. Але вже через 4 тижня дівчатка починають випереджати хлопчиків у загальному розвитку, а в подальшому – раніше ходити і говорити. Їх організм відрізняється більшою опірністю до хвороб. У них краще розвинена тактильна чутливість та

чутливість до запахів. У хлопчиків 6–7 років рівень вербального мислення значно вище, ніж у дівчаток. А дівчатка у цьому віці більш продуктивні та активні в соціальному плані. Діти різної статі по-різному сприймають та обробляють інформацію, осмислюють та реагують на життєві ситуації. Для емоційної сфери дівчаток характерні більш яскраві прояви, більше співчуття до оточуючих. Дівчатка краще адаптуються до нового середовища, легше переживають стресові ситуації. Хлопчики й дівчатка відрізняються також інтересами та уподобаннями, що добре можна прослідкувати під час спостережень за іграми дітей.

Статеве виховання здійснюється за типом ототожнення дитини із батьком своєї статі та наслідування йому. Син у поведінці батька знаходить зразок своєї власної ролі як майбутнього чоловіка, а в образі мами – прообраз своєї дружини. А стосунки між батьками слугують моделлю взаємодії між жінкою та чоловіком взагалі. Тому найкращий варіант для статевого виховання – наявність в родині обох батьків, тобто повна сім'я, яка живе за законами любові, взаєморозуміння, взаємодопомоги. У зв'язку з цим зрозуміло бажання громадськості деяких країн (наприклад, США, Угорщина) мати в дитячих садках педагогів-чоловіків.

Щоб діти обох статей у майбутньому стали щасливими дружинами та чоловіками, необхідно розвивати у них не тільки якості, притаманні певній статі, а й “загальні” риси: доброту, працелюбність, справедливість, правдивість, культуру поведінки, чесність тощо. На думку, Рєпіної Т.А., ступінь вираження, інтенсивність прояву певних ціннісних якостей у хлопчиків та дівчаток повинні бути різними. Засвоєнні еталони чоловічої та жіночої поведінки стають внутрішніми регуляторами. Тому так важливі впливи дорослого на емоційну сферу дитини, позитивна оцінка її соціально адекватної статевої ролі. Дитина відчуває велику радість від похвали дорослого, який для неї є зразком [5].

Українці вважаються емоційною нацією, нацією із давніми традиціями, високими моральними устоями. Важливо, на мою думку, по-новому подивитися на традиційні цінності українського народу, не загубити його основних культурних досягнень. Після осліплення американською вільною системою виховання, наші педагоги і психологи почали прозрівати і повертатися до власних національних культурних витоків. Ця тенденція надихає на нові пошуки як у філософському обґрунтуванні, так і в етнопсихологічному та етновиховному моделюванні освітнього процесу в дошкільній педагогіці.

У нормальному емоційному оточенні дитина частіше буває життєрадісною та дружелюбною. За спостереженнями психологів, дитина вже на другому році життя здатна співпереживати радість (співпереживання горю виникає пізніше). Згадаймо, що емоційний та моральний розвиток дітей ще недавно був одним із важливих аспектів всебічного виховання (теорія “завтрашньої радості” А.С.Макаренка, педагогічні системи В.А.Сухомлинського, Ш.А.Амонашвілі).

- “Духовно-душевне виховання”. В центрі цієї моделі – створення простору радості, виховання душі, пошук і розвиток особистісних можливостей, які закладені Творцем. Християнське віровчення розглядає людину як унікальну цілісність, що поєднує в собі фізичні та духовні начала.

Становлення дитини починається з моменту зачаття. Внутрішньоутробний розвиток – це насамперед інтеріоризація душевних сил матері. Дитина внутрішнім, духовним зором “запам’ятовує” стан душі мами, її реакції на оточення – все це стає потім її власною реакцією на життєві ситуації. Важливим в контексті цієї моделі є розгляд факторів, які впливають на формування емоційної прихильності в діаді “мати – дитина”. Здатність до формування прихильності обумовлена умовами життя, залежить від емоційності близьких людей, які оточують малюка, від їх душевного ставлення до його потреб, від соціальних установок батьків. Дитячо-материнська прихильність виникає до народження, у пренатальному досвіді дитини. Важливу роль у формуванні материнських почуттів у вагітних відіграють ті тілесні та емоційні відчуття, які виникають у процесі виношування малюка. Ці відчуття називають тілесно-емоційним комплексом. У свідомості вагітної жінки накреслюється тілесно чуттєва межа між своїм тілом та плодом, виникнення образу немовля. Коли жінка виношує небажану вагітність, вона психологічно відторгає цей образ. А дитя вже в цей період здатне сприймати емоційний стан мами, реагуючи на нього зміною ритму рухів, серцебиття тощо. Крім того, на формування прихильності “мати – дитина” впливають стосунки між подружжям. Батьки, нещасливі в шлюбі перед зачаттям дитини, часто не відчують її потреб, не можуть встановлювати емоційний контакт із своєю дитиною. Ці батьки частіше, ніж ті, які щасливі в шлюбі, вважають, що у дитини “складний характер”.

За моделлю “Духовно-душевне виховання” маля народжується с певними задатками, якими нагородив його Бог. Талант, як Божий дар, необхідно розвивати і примножувати (згадаймо притчу про таланти). Роль дорослого – визначити талант дитини, створити умови для його розвитку. Основною умовою є безумовна, розумна батьківська любов. Саме любов допоможе батькам створити атмосферу радості, у якій дитина розквітне і розкриється. До такого ідеалу в організації освітньо-інформаційного простору повинен прагнути вихователь дошкільного закладу. “Пусть каждая встреча, каждый человек, каждое слово будет с содержанием; пусть это будет чистое, достойное моего человеческого величия и Твоего, Господи, величия; и пусть каждое слово, каждое мое действие будут вкладом в добро, в правду, в красоту жизни” [1, с.279]. Виховання має подвійну задачу: прищеплювати добро та викорінювати зло. Чим молодша дитина, тим більше цей шлях проходить через емоції, чим старша – через розуміння.

Особливого значення у цій освітній моделі надається вихованню душевних якостей особистості. За словами апостола Павла: “Спочатку душевне. Потім – духовне”. Виховуючи в дитині чесноти, ми закладаємо духовну основу. Серед моральних якостей, які слід виховувати з раннього дитинства, можна виділити працелюбність, співрадування із близькими людьми та співчуття до них, совісність, правдивість, відповідальність за свої вчинки та слова. Відповідальність, на думку І.Ільїна, “є найвірніша ознака духовності”. На сучасному етапі розвитку суспільство глибоко вивчив це питання ігумен Євменій, який на філософському рівні довів, що почуття відповідальності (або його відсутність)

знаходиться в епіцентрі ціннісних орієнтацій, таких як любов, сім'я, влада, зрада, патріотизм, власне життєтворення [3].

Українська етнопедагогіка завжди надавала великого значення ролі сім'ї у становленні дитини, вихованню високих чеснот, душевної єдності поколінь, духовності та релігійності. Усі ці ідеали чітко простежуються у поетичному, музичному фольклорі, приказках, примовках, обрядах. Здається, це джерело народної мудрості ще не до кінця вичерпано. Створення етновиховного простору відповідає внутрішнім потребам кожного громадянина (закладених на рівні підсвідомості), створює найбільш сприятливу атмосферу для його реалізації.

Таким чином, на мою думку, від того, який саме освітньо-інформаційний простір створює сім'я, дошкільний заклад, суспільство, залежить не тільки майбутнє кожної людини, а й майбутнє держави.

1. Антоний Сурожский. Школа молитвы. Сборник. – Николаев: Літопис, 2009.
2. Гончаренко Семен. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997.
3. Игумен Евмений. Духовность как ответственность. – Иваново: Свет православия, 2005.
4. Кочерга Олександр. Психофізіологія раннього дитинства. – К.: Вид. дім “Шкіл. світ”, 2006.
5. Репина Т.А. Роль половых психических особенностей в становлении личности ребенка // Как помочь ребенку войти в современный мир? / Под ред. Т.В. Антоновой. М., 1995.
6. Шишова Т.Л. Чтобы ребенок не был трудным. – Клин: Христианская жизнь, 2007.

In this article is developed the “information’s” concept which opens up from positions of receipt of information about outward things, educational models are examined in pedagogies of babyhood. The author offers a discussion about next educational models: “independent development”, “forced mental development”, “emotional education”, “spiritually-heartfelt education”. In opinion of author, two last models correspond better for age and features of development of children of early age. Scientific arguments are proposed in relation to positions of author.

Key words: *information, educationally-informative space, educational models, children of early age, individual features of development, age-old possibilities.*

УДК 371.37.03:39(45)

ББК 74.100.251

Микола Соловей

ПОГЛЯДИ В.П.СТРУМАНСЬКОГО НА ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ЗАСОБАМИ НАРОДНОЇ ПЕДАГОГІКИ

У статті аналізуються окремі аспекти змісту народної педагогіки, розробленої професором В.П.Струманським, а також можливості використання його у створенні виховного середовища сучасної школи.

Ключові слова *етнопедагогіки, моральний, трудовий, естетичний і фізичний розвиток особистості.*

Актуальність. Для розуміння сутності історико-педагогічної думки важливо знати не лише її загальні тенденції, а й деталі, факти локально меншого рівня, котрі, як на нашу думку, фокусують в одиничному загальному, є тією інтерактивною енергією, пізнання якої відкриває шлях до проникнення у більш глибокі пласти минулого. О.В.Сухомлинська справедливо зазначає: “Педагогічна думка завжди персоніфікована – на ній лежить відбиток особистості її носія з його смаками, поглядами, віруваннями та уподобаннями” [1, с.10]. Таким

чином, дослідження творчості діячів освіти і педагогічної науки збагачує і урізноманітнює наші уявлення про історико-педагогічний процес і сприяє його більш конкретному усвідомленню.

Отже, з огляду на означене вище, звернення до спадщини В.П.Струманського є актуальним і несе певний науковий інтерес.

Аналіз досліджень і публікацій Вивчення освітньої діяльності і науково-педагогічної спадщини В.П.Струманського лише розпочинається. Його творча діяльність була предметом обговорення у 2002 році на Всеукраїнській науково-практичній конференції “Роль і значення науково-педагогічної спадщини професора Струманського Василя Петровича у формуванні національно свідомого громадянина України”, яку проводив Хмельницький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти спільно з Кам’янець-Подільським національним університетом ім. Івана Огієнка. Проте матеріали конференції з певних причин не були надруковані.

Мета статті: розглянути окремі позиції вченого щодо джерел і змісту виховання дітей у народному досвіді та шляхів його використання у побудові виховного середовища сучасних закладів освіти.

Виклад основного матеріалу. Доктор педагогічних наук, професор В.П.Струманський відійшов у вічність, залишивши по собі понад 260 наукових статей, виступів, монографій. Вивчення його науково-педагогічної спадщини дозволяє нам виділити у його творчості кілька періодів, а саме: 70-80-ті роки минулого століття – час становлення його як науковця, теоретика і практика трудового політехнічного навчання і виховання; кінець 80-х – початок 90-х – період переосмислення теоретичних основ радянської педагогіки, концептуальне входження в контекст народної педагогіки і 90-ті – початок 2000 років – активна робота, коли його творчість позиціонується довкола проблем етнопедогогіки, її джерел та можливостей щодо виховання зростаючої особистості.

Насамперед Василь Петрович шукає витoki народної педагогіки у емпіричному досвіді народно-побутового життя народу. Тому й науковий пошук розгортається у цій площині і знаходить відображення у хрестоматії “Народознавство Поділля” [2], у працях, де висвітлено народно-побутовий зміст і устрій життя, звичаї, традиції, обряди, духовна і матеріальна культура, насамперед жителів Поділля і Волині [6; 7]. Зібрані писемні джерела з історії духовної і матеріальної культури Поділля стали основою для осмислення й етнопедогогічних проблем української людності, сприяли обґрунтуванню структури і змісту виховного впливу народної педагогіки на зростаючу особистість [4].

Орієнтуючись на загальні закони природовідповідності, простежуючи життєвий шлях пересічної людини та враховуючи фактори, які мають найбільший вплив на психофізіологічну і соціальну сутність вихованця в процесі його формування як особистості, він виділяє п’ять структурних зон виховного середовища. А саме: *мати-немовля, сім’я (родина), гурт, товариство, громада*. Така схема, на нашу думку, є цілком логічною і в умовах практичного розгортання може сприяти формуванню морально-етичного ядра особистості, природних задатків і здібностей людини до спілкування, до праці, до створен-

ня певних матеріальних та духовних цінностей. У цьому контексті однакову вагу мають: і турбота про задоволення запитів немовляти, і стан взаємин у родині, і зміст спілкування з дитиною і розпорядок повсякденного життя, і побутові умови, звичаї і традиції, і соціальний статус у відповідному колективі.

Аналізуючи кожну із них, В.П.Струманський визначає цілісне змістовне поле виховного впливу народно-педагогічного середовища, його вікову та соціальну диференційованість (таблиця 1).

Таблиця 1

**Характеристика змісту виховного впливу
народно - педагогічного середовища (за В.Струманським)**

Зони виховного впливу	Зміст виховного впливу
Мати-немовля	Догляд за дотриманням необхідного біофізіологічного режиму становлення людської індивідуальності.
Сім'я-родина	Задоволення допитливості дитини та організації її самообслуговування на засадах усталених норм і звичаїв місцевого осередку.
Гурт	Засвоєння норм спілкування з людьми, морально-фізичне та виробничо-технологічне забезпечення готовності прилучатись до господарської праці.
Товариство	Завершення соціального дозрівання молодої людини, вдосконалення навичок самоорганізації, самоврядування, колективної відповідальності за спільні справи.
Громада	Суспільна корекція морально-етичних норм організації самостійного життя, формування звичаєвого поля особистісної активності індивіда, утвердження виробничо-господарського вибору молодої людини.

Від народження до одного-двох років життя немовля природою прив'язане до мами. Народно-побутова свідомість відзначає два виховних моменти цього процесу. По-перше це вигодовування дитини молоком матері, що духовно збагачувало інстинкт материнства і проявлялось у відповідних емоціях. По-друге, цей емоційний контакт передавався дитині, позначався на її розвитку і перспективі переносився як позитивна енергія на інших людей.

Пізніше дитина стає предметом (об'єктом) турботи всієї сім'ї (родини). А далі настає час соціальної зрілості, входження в коло общини, неписаних громадських правил та морально-етичних настанов, які регулюють особисту поведінку у соціумі. В гурті, товаристві відбувалось засвоєння норм спілкування з людьми та морально-етичне, фізичне і виробничо-технологічне забезпечення готовності прилучитись до праці, завершувалось соціальне визрівання молодої людини. Набуті раніше знання та навички доповнюються вмінням самоорганізації, самоврядування, колективної відповідальності за спільні справи

Безперечно, така класифікація народно-побутового середовища є умовною. Як стверджує В.П.Струманський, в народній виховній практиці не було звичаю шукати якусь одну ланку; головне, щоб у природно-доцільній і культурно-відповідній сферах свого буття молода людини мобілізувала власні істинно добродійні сили на вищі горизонти свого духовного розвитку і соціаль-

ного вдосконалення. Кожна структурна одиниця означеного середовища намагалась реалізувати свої виховні функції на основі зв'язку з життям і орієнтуючись на його реальні вимоги до людини, до підопічного вихованця. Така мета зв'язувала воедино всі виховні і навичко-формуючі функції означених зон педагогічного середовища. Цим забезпечувалась уніфікація виховних цілей і диференціація виховного впливу на дитину відносно її віку і життєвого досвіду.

Технологічно досягнення мети здійснювалось через максимальне використання численних виховних аспектів громадського життя й побуту українського люду. Це давало змогу педагогічно підготувати і залучити підростаюче покоління до реалізації моральних традицій і звичаїв своїх попередників, свого народу, створювати умови для міжособистого спілкування, формування певних професійних умінь і навичок.

На основі глибокого аналізу народно-побутового життя, сімейного устрою, народних уявлень про розвиток особистості, народний ідеал [5; 6; 7], професор В.П.Струманський виділяє основні напрями виховання особистості в українській етнопедагогіці. Це *сімейно-побутове, виробничо-господарське, формування морально-етичних засад характеру і поведінки, розвиток естетичних смаків та формування художньо-творчих здібностей, охорона здоров'я та фізичне гартування.*

Перший з них – сімейно-побутове виховання. Саме в сім'ї закладались первісні основи світобачення, неповторні риси характеру українця, який за певних історичних обставин звик до осілого життя в певних місцях, що, як стверджував В.П.Струманський, "...не могли не зріднити тонкої та вразливої душі поселянина з місцем постійного проживання своїх генетичних предків". Завданням сімейно-побутового виховання підпорядковувався весь устрій життя родини. Розгортаючи картину сімейно-побутового виховання, В.П.Струманський вказує на цікаві ритуали входження новонародженої дитини до рідної домівки, на роль колискової пісні, казки, спільної праці, спільне проведення дозвілля, роль батька і матері, сімейної ради у вихованні молоді, зростаючої особистості.

Другий напрямок охоплював вирішення завдань господарського навчання вихованців. Особлива увага спрямовувалась на підготовку помічника, трудівника, творця матеріальних цінностей. Відмінною рисою народної педагогіки, зауважує В.П.Струманський, є те, що в "...разі необхідності вона застерігає, робить зауваження і настанови не тільки дітям, а й дорослим. Зокрема, батькам. Якщо молода людина лінива, байдужа (байдикуює) не вміє і не хоче працювати, односельчани засуджували не тільки її, а й батьків, бо ті "...не навчили, не наставили, не дали "діла" в руки". Розгортаючи цю тему, професор В.П.Струманський наводить численні приклади з народно-побутового життя подолян та й українського люду загалом, коли, опікуючись проблемою формування і стимулювання трудових інтересів молоді, народна педагогіка насамперед розглядала і торкалась духовних начал особистості, спонукала викликати такий резонанс морально-етичних почуттів і психічних реакцій, щоб вони соромилися свого неробства, байдиккування, цурались навіть думки про те, що можна жити, не працюючи, або жити за рахунок ганебних форм праці.

Особливе місце В.П.Струманський відводить аналізу народного досвіду формування морально-етичного ядра особистості. Перегортаючи сторінки народної пам'яті, фольклорні джерела він визначає як орієнтири моральної соціалізації молоді: *духовність, людяність, милосердя*. Наголошуючи на значенні моральної основи життя, зосереджує увагу на тому, що народна педагогіка постійно відстоювала тезу про те, що попри всі прикрощі і негаразди, радісні і сумні дні, найголовніше – завжди залишатись людиною. Охоплюючи своїм змістом широкий спектр морально-етичних проблем народної педагогіки, дослідник відзначає, що найбільше опікувалась “людяність” відносин у сім'ї, товаристві, громаді, дуже виважено приймалися рішення щодо особистісної сутності індивіда, диференційовано розглядає ті чи інші моральні норми і категорії.

Традиційно морально-етичні переконання та уявлення дитини починали формувати з самого раннього віку, з того часу як вона спроможна вже була виділити себе із навколишнього світу. Порівняння-антоніми типу *добрий – поганий, шляхетний, убогий* тощо невідступно супроводжували первісний процес пізнання повсякденного життя через наставляння родинного оточення, або ж оцінки дій і поведінки персонажів, доступних для дитячого сприймання або ж шляхом співставлення себе із старшими. Особлива увага приділялась опануванню моральними нормами міжособистісних відносин, адже в народі дуже високо цінувалось товариствість, побратимство, з усіма можливими варіантами.

Досліджуючи гуманістичні основи народного виховання, В.П.Струманський описує систему морально-етичних правил і норм, які охоплювали усі сфери життєдіяльності людини. Найпершою моральною аксіомою українців вважалась глибока і щира пошана матері. Це був закон для дітей будь-якого віку. Сфера освяченого народною мораллю обов'язку поширювалась і на батька. Народна педагогіка реально опікувалась тим як ставляться діти до своїх батьків, чи належним чином піклуються про їхню старість. Надалі практика поважливого ставлення поширювалась і на інших людей.

Ще однією ознакою моральності було поважливе ставлення до хліба як основи фізичного буття людини і до землі годувальниці. Взагалі моральним вважалось бережливе ставлення до всього суцього на землі, до живої і неживої природи, тваринного і рослинного світу. Високоморальним вважалось жити за результатами власної праці.

Показниками моральної вихованості завжди були конкретні вчинки і поведінка людини. Вони складають основу морально-етичних критеріїв, визначальними серед яких є: *шанування батьків, ставлення до старших, до праці, до природи, любов до рідної землі, повага до представників різних народів, уміння поводитись у товаристві, культура мовлення (вчасно, доречно і виважено), культура поведінки в товаристві*.

Важливими складовим народного виховного ідеалу є зовнішня і внутрішня естетична виразність особистості, її фізична досконалість, наголошував В.П.Струманський [8]. Формування естетичних смаків ґрунтувалось на практичному рівні, переважно на розвитку умінь творити красу, власними силами прикрашати рідний дім, двір, край. Основним регулятором затрачених зусиль

мало бути усвідомлене сприйняття красивого у природі і людських стосунках та готовності творити прекрасне. Спектр засобів естетичного виховання був дуже широкий і різноманітний. У передмові до книги “Слово в золотій оправі” [9, с.5–8]. В.П.Струманський зауважував, що народне поетичне слово, фольклор, особливо українська народна пісня характеризувались ненав’язливим впливом на особистість, розвиток її естетичних смаків.

Народне фізичне виховання своїм змістом спрямовувалось на розвиток силових якостей, вдосконалення умінь і навичок, їх прилаштування до повсякденного життя, забезпечення морально-етичної атрибутики особистісних характеристик фізично досконалої людини: сильної, витривалої, мужньої. При цьому народними прислів’ями завжди підкреслювалось, що “Сила без голови шаліє, а розум без сили мліє”. Фізично міцна, витривала, упевнена у своїх можливостях людина не дозволить собі хизуватися силою заради зверхності, насильства чи диктату особистих бажань. Отож народна педагогіка підкреслюючи взаємозв’язок цих якостей, однаковою мірою опікувалась розумовим, духовним, і фізичним розвитком дитини, зміцненням її здоров’я, що найчастіше гарантувало у майбутньому високу результативність трудової і соціальної активності.

Відзначимо, що В.П.Струманський досліджував і активно працював щодо творення на основі народної педагогіки шкільного виховного середовища. Впродовж активної творчої діяльності опікувався, щоб її ідеї глибоко ввійшли у зміст навчально-виховної діяльності на основі системності й доцільності. Свідченням цього була створена ним школа національного виховання, яка діяла при Хмельницькому обласному інституті післядипломної педагогічної освіти, численні виступи перед керівниками освіти, вчителями. Аналізуючи організацію виховного процесу в національній школі на засадах народності [10], він наголошував на необхідності побудови такої системи роботи, яка б забезпечувала виховання людини-громадянина, сповненої почуттями патріотизму та високим рівнем національної свідомості, глибокою духовністю, трудовою активністю, морально-етичною, фізичною і правовою культурою. Досягти такого зразка у виховній практиці реально лише за умов наповнення її змісту духовними цінностями, віднайшовши у кожному компоненті достойне місце національній моралі, етиці, естетиці, психології та іншому, що характеризує українську ментальність.

Водночас В.П.Струманський був стриманим у визначені напрямів виховного впливу і вважав їх дуже умовними, звертаючи увагу на те, що у процесі розвитку людство по-різному визначало пріоритетні цінності життя, а відповідно, й вагу тих окремих якостей особистості, що в цілому забезпечували реалізацію означених суспільним розвитком пріоритетів. При цьому народні критерії вихованості часто мали варіативний характер. Розглядаючи етнопедагогіку як *“...усталену систему цілей, завдань, принципів, методів і форм організації процесу становлення молодого члена суспільства та підготовки його до громадського господарського і сімейного життя в структурі національно-етнічних поглядів, норм і звичаїв окремого народу, етносу”* [11], наголошував на необхідності організовувати виховний процес в контексті повсякденного навколишнього життя, тобто пов’язувати його із сучасними соціально культурними явищами,

спрямовувати підготовку молоді до вирішення численних проблем, зумовлених суспільними викликами, а це насамперед *проблеми самої людини, її здоров'я, інтелекту, внутрішнього світу, пізнавальних можливостей, духовних орієнтацій, організації міжособистісного життя, морально-етичних устоїв*.

Висновки. Отже, В.П.Струманський окреслив структурний зміст української етнопедагогіки, визначив систему цілей, методів і форм виховання в системі народно-побутового життя, національно-етнічних поглядів, морально-етичних норм і звичаїв народу.

Проблематика його творчості багатовекторна, вона охоплює як побутовий, так і комунікативно інтелектуальний соціокультурний простір. Змінюється система уявлень про логіку та основні процеси буття людини масова культура витісняє традиційну, втрачаються основи глибинного буття, світ наповнюється негативною інформацією, що ламає традиційні принципи життя. Цей реальний стан зумовлює активний пошук нових засобів для формування духовного простору. Маємо знайти можливості піднести людину земну, інформаційно-технократичну, модернову до людини духовної.

На наше переконання це можливо за умови системно-структурного підходу до виховання, в основі якого, як підкреслював В.П.Струманський мають бути морально-духовні надбання.

1. Сухомлинська О.В. Персоналія в історико-педагогічному дискурсі / О.В.Сухомлинська // Шлях освіти. – 2001. – № 4. – С. 10–15.
2. Струманський В.П. Народознавство Поділля: хрестоматія / В.П.Струманський. – Хмельницький : Поділля, 1995. – 448 с.
3. Струманський В.П. Педагогіка народно-побутового життя української людності: посіб. для вчителів українознавства / В.П.Струманський // Рідна школа. – 1996. – № 9. – С. 31–50.
4. Струманський В.П. Структурний зміст виховного середовища української етнопедагогіки / В.П.Струманський // Рідна школа. – 2000. – № 4. – С. 13–15.
5. Струманський В.П. Народно-побутовий зміст виробничо-господарського життя подолян / В.П. Струманський // Наукові праці історичного факультету Кам'янець-Подільського державного педагогічного інституту. – Кам'янець-Подільський, 1995. – Т. 1. – С. 203–217.
6. Струманський В.П. Народно-побутовий устрій внутрішньорімейного життя української родини на землях Східної Волині / В.П.Струманський // Поділля і південно-східна Волинь в роки Визвольної війни середини XVII століття: матеріали Всеукр. істор.-краєзн. наук.-практ. конф. (19 верес. 1998 р.) ; – Стара Синява – Хмельницький, 1998. – С. 253–255.
7. Струманський В.П. Народно-побутові уявлення про становлення та розвиток особистості / В.П. Струманський // Рідна школа. – 1994. – № 9. – С. 28–30.
8. Струманський В.П. Етнографічні засади емпіричного досвіду виховання і соціалізації молоді на Поділлі / В.П.Струманський // Подільська старовина : наук. зб. – Вінниця, 1993. – С. 401–409.
9. Струманський В.П. Слово в золотій оправі / В.П.Струманський // Слово в золотій оправі. Антологія усної народної творчості подолян / за ред. В.П.Струманського. – Кам'янець-Подільський: Абетка, 1998. – Вип. 1. – С. 5–8.
10. Струманський В.П. Організація виховних процесів у національній школі на засадах народності / В.П.Струманський // Українське народознавство і проблеми виховання учнів: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (10-12 жовт. 1995 р., Івано-Франківськ) / Івано-Франківськ, 1995. – Ч. 1. – С. 97–100.
11. Струманський В.П. Не доводити радість до ейфорії. Світоглядний принцип народності у підготовці вчителя / В.П.Струманський // Рідна школа. – 1993. – № 3. – С. 13–14.

In this article analyzes aspects of national pedagogic which was maiden by Vasil. P. Strymansky; uses substance in making rear education in modern school.

Key words: *ethnopedagogic, moral, esthetical and physical education.*

УДК: 372 (477.85)

ББК: 74.1

Вікторія Стасюк

ІСТОРІОГРАФІЯ СТАНОВЛЕННЯ СУСПІЛЬНОГО ДОШКІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ НА БУКОВИНІ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ СТ.

У статті розкрито історико-педагогічні передумови становлення й розвитку суспільного дошкільного виховання на Буковині в другій половині ХІХ ст. Обґрунтовано, що на тлі соціально-культурного відродження нашої держави розвиток національної системи освіти, початковою ланкою якої є дошкільне виховання, набуває першочергової ваги.

Ключові слова: суспільне дошкільне виховання, становлення, дошкільні заклади, Буковина, історико-педагогічний аналіз.

Розвиток національної системи освіти, початковою ланкою якої є дошкільне виховання, набуває першочергової ваги, особливо в умовах соціально-культурного відродження та розвитку нашої держави. Для успішного розв'язання означеного завдання вважаємо, що необхідно ґрунтовно проаналізувати вітчизняні педагогічні традиції минулого і творчо використовувати їх великий пізнавально-виховний потенціал.

Важливо дослідити історію дошкільного виховання з урахуванням регіональної історико-педагогічної думки, практики організації та функціонування закладів освіти, осягнувши взаємозв'язки між різними, штучно розмежованими українськими землями. При цьому західноукраїнські терени, серед них і Буковина, яка роками перебувала в складі Австрійської (Австро-Угорської) імперії, а з 1918 року увійшла до складу Румунського королівства, завжди тяжіли до України. Складна історична доля буковинських українців, приєднаних 1774 року до Австрії, стала причиною формування специфічної системи освіти, яка, з одного боку, була компонентом загальноавстрійської, а з іншого – зберегла особливі національні риси [6, с.81–83].

Таким чином, актуальність нашого дослідження визначається зумовленими сьогоденням потребами подальшого розвитку мережі дошкільних навчальних закладів й важливістю забезпечення їх високого освітнього рівня, а також необхідністю відродження й втілення в практику кращих педагогічних ідей, здобутків та національно-освітніх традицій, надбань тогочасної системи суспільного дошкільного виховання.

Процес становлення та розвитку суспільного дошкільного виховання на Буковині в другій половині ХІХ століття є ще малодосліджуваним. Початкові спроби осягнення витоків суспільного дошкільного виховання на українських землях припадають на перші десятиріччя ХХ ст. Вони представлені в науковому доробку Аркадія Животка, Софії Русової, Степана Сірополка. Досліджувану тему певним чином віддзеркалено в наукових роботах О.Пенішкевича, А.Ігната, В.Шандора, В.Росула, Г.Філіпчука.

Історико-педагогічний аспект проблеми становлення і розвитку дошкільної в Україні привернув увагу дослідників із середини ХХ ст. Серед них уперше до висвітлення означеної проблеми звертається С.Абрамсон. У науковій праці "Історія дошкільного виховання на Україні до 1917р." (1950) та низці публікацій автор розкрив досвід роботи кращих дитячих садків України на початку

XX ст., навів статистичні дані про їх функціонування, а також охарактеризував діяльність громадсько-педагогічних товариств досліджуваного періоду.

Історію розвитку школи й освіти в Західній Україні у період панування Австро-Угорщини й Польщі досліджували О.Велемець (1998), С.Вдович (1992), Д. Герцюк (1995), І. Курляк (2000) та ін. Вченими проаналізовано становище суспільного виховання, початкової, середньої і вищої школи, розвиток прогресивної педагогічної думки, боротьба народних мас за демократизацію освіти – важливі аспекти авторитарної освітньо-шкільної політики Австро-Угорщини й Польщі на західноукраїнських землях.

Розвиток педагогічної думки на Буковині вивчали П.Єрмаченко (1995 р.), І.М.Петрюк (1998 р.), Л.І.Кобилянська (1998 р.).

Ґрунтовні дослідження в галузі теорії та історії суспільного дошкільного виховання періоду Австрійської (Австро-Угорської) імперії в Угорщині здійснили наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст. угорські вчені Р.Білібок, О.Ваг, Й.Виг, А.Дердь, Р.Драшкович, Й.Ембер, Е.Зіболен, Ш.Кевер, Р.Куруц, Ш.Переш, К.Сатмарі та ін.

Уперше історію становлення дошкільного виховання в Угорщині представлено в науковому доробку Кароля Сатмарі, який сам був активним пропагандистом ідеї дошкільного виховання на всій угорській території Австро-Угорщини. Ще в 80-тих роках ХІХ ст. К.Сатмарі описав історію поширення ідеї про необхідність створення закладів для дітей дошкільного віку, охарактеризував вплив педагогічних поглядів зарубіжних педагогів того періоду (С.Віндерспіна, Г.Песталоцці, Ф.Фребеля, М.Монтессорі) на формування методики дошкільного виховання в угорських дошкільних закладах.

Власне історію перших дошкільних закладів Угорщини досліджували П.Білібок, Е.Зіболен, І.Шебештьєн. Автори вивчали діяльність дошкільних закладів від 1829 по 1833 рр. Особливу увагу дослідники приділяли першому дитячому садку Угорщини “Саду ангелів” (“Angyalkert”), який був заснований у 1828 році угорською графинєю Терезією Брунцвік.

Проблеми розвитку теорії і практики дошкільного виховання кінця ХІХ початку ХХ століття в Україні, стали основою дисертаційних робіт С.Попиченко (1998), у Східній Галичині – З.Нагачевської (1995), у Центральній Україні – І.Улюкаєвої (1995), в умовах польського дошкільля – І.Адамек (2001), у Закарпатті – Г.Рего (2006).

Результати аналізу праць авторів дають підстави для висновку, що залишилася ще низка не читаних сторінок історії дошкільного виховання в Україні, а саме на Буковині, які потребують спеціального і цілісного дослідження.

Метою нашої статті є розкриття змісту діяльності державних органів, громадських організацій, визначних культурно-освітніх діячів і педагогів у галузі становлення та розвитку суспільного дошкільного виховання на Буковині (ІІ пол. ХІХ ст.) задля творчого використання їхнього доробку в сучасних умовах реформування дошкільної освіти України.

Таким чином, результати аналізу головних періодів історичного буття українського народу, його навчально-виховного доробку, кращих науково-

педагогічних досягнень свідчать, що наші предки з сивої давнини виробили самобутню систему виховання. Вона ґрунтувалася на здобутках культури, духовності рідного народу, враховувала природу дітей, природнокліматичні умови, регіональні особливості нашого етнографічного простору. Українська нація, як і всі нації світової співдружності, має свою самобутню історію, глибоку гуманістичну ідеологію, власну філософію буття, оригінальну національну систему виховання, важливість яких доведена багатовіковим досвідом. Отож, беручи це за основу, зможемо підготувати міцний фундамент для утвердження та розвитку української системи освіти і виховання [5, с.32].

Ретроспективний погляд на проблему розвитку освіти буковинського краю тісно пов'язується з важкими умовами життя його населення і тривалим перебуванням під владою чужинців: у 1774 р. Буковину загарбала Австрія, в 1786 вона прилучена до Галичини, яка теж знаходилася в складі Австрійської імперії; з 1849 функціонувала як окрема провінція імперії Габсбургів, з 1918 року в краї запанували румуни, з 1940 р. – возз'єднання з Радянською Україною [2, с.305–310].

Розглядаючи шляхи становлення народної освіти краю, варто повернутися до початків відродження, до суспільного життя Буковини, яке дослідники історії пов'язують із включенням західноукраїнських земель до складу Австрійської імперії. Порівняно з іншими державами, австрійський уряд (в особі імператриці Марії Терези та її сина Йосифа II) проводив загалом ліберальну політику стосовно місцевих жителів, намагався дещо підняти рівень життя своїх підданих. Однак уже на початку XIX ст. габсбурзькі правителі ліквідували багато нововведень, тому більше як півстоліття освіта та виховання буковинців фактично залишалися в стані занепаду, без позитивних зрушень.

Досліджуючи проблеми становлення і розвитку суспільного дошкільного виховання на Буковині означеного періоду, знаходимо чіткі описи тогочасного стану освіти та виховання на Буковині, а вивчені нами архівні матеріали дають змогу перевірити точність певних фактів. Як зазначається в періодичних виданнях тогочасна інтелігенція не завжди мала можливість в значній мірі приділити увагу вихованню власних дітей, що ж тоді можна сказати про виховання селян, які вбачали головним своїм завданням – це задовольнити потребу дітей в їжі, щоб не були голодні. Часто траплялось, що до семи років дитина відчувала не догляд і лишалась на ласку та неласку долі, це було пов'язано з певними особливостями тогочасного способу життя людей, із соціально – історичними умовами розвитку суспільства. Тому відкриття притулків, захоронок, захистків та інших громадських закладів для малих дітей вбачало своїм завданням не тільки опіку, догляд, але й виховання та навчання цих дітей. Оскільки батьки цілими днями працювали, то змога віддати своїх дітей під опіку освічених, спеціально навчених працівників даних закладів, сприймались позитивно [3, с.2].

Освіта українців почала розвиватися лише із середини XIX ст. Освітня політика уряду Австро-Угорщини була значно м'якшою щодо національних меншин. Окрім цього, вона забезпечувала набагато кращі умови для освіти дітей різних станів, аніж в Російській імперії. Однак українська освіта довгий час знаходилась у зародковому стані [6, с. 80–81].

Суттєвий вплив на становлення суспільного дошкільного виховання мали общини, товариства, організації, які належали до певних національних меншин, саме вони сприяли та надавали матеріальну допомогу на відкриття і утримання дошкільних закладів.

Головним завданням українських дошкільних закладів було зміцнення здоров'я дошкільнят, розвиток їхніх розумових здібностей, формування національного патріотизму, прищеплення народних чеснот і християнської моралі. Заснуванню таких закладів сприяли жіночі товариства “Мироносиці”, “Жіноча Громада”, “Товариство Православних Русинок” та інші, що діяли на Буковині. Досліджуючи статuti та діяльність цих товариств через архівні матеріали, можна зробити висновок про їх значний вплив та вагомий внесок у процес становлення та розвитку суспільного дошкільного виховання на Буковині [4].

Революція 1848 р. в Європі, відома під назвою “Весни народів”, активізувала буковинських українців у боротьбі за рідну національну освіту. В цьому процесі велике значення мав селянський національно-визвольний рух під проводом Лук'яна Кобилиці. Треба зазначити, що українські селяни спочатку, по суті, єдині репрезентували національні бажання українського народу на Буковині. Водночас із цим селянським рухом “Весна народів” розбудила також буковинську інтелігенцію. Але її просвітницькі виступи в обстоюванні української національної освіти довгий час мали епізодичний характер [2, с.363–370].

Освітня політика багатонаціональної монархії Габсбургів упродовж усіх років її функціонування спрямовувалася на піднесення культурного рівня етнічних меншин, зокрема й українського населення в її складі. Це робилося передусім для того, аби підготувати відданих підлеглих держави. Закономірно, що підґрунтям для реалізації означеного освітньо-виховного курсу виступило дошкільне виховання, формування готовності майбутніх учнів до навчання в німецько – чи угорськомовній школі.

Австрійські конструктивні реформи 1848, 1869–1872 рр. спрямували діяльність державних органів шкільництва на поширення в усіх регіонах Австро-Угорської імперії суспільного дошкільного виховання, яке активно розвивалось тоді у Західній Європі [1, с.219–230].

Таким чином поступово на Буковині формувалася ще одна ланка системи народної освіти в Україні – дошкільля.

Результати наукового аналізу історії українського дошкільля на Буковині, як органічної частини історії української педагогічної науки, дозволяють визначити його значний пізнавальний потенціал, багатство плідних і раціональних ідей, які можуть слугувати вирішенню сучасних проблем розбудови національної системи освіти України.

Пріоритетними напрямками впровадження педагогічних ідей і досвіду дошкільля на Буковині в сучасну практику суспільного виховання маленьких дітей можна вважати: актуалізацію педагогічних ідей і методичних напрацювань буковинських (угорських) педагогів досліджуваного періоду в сучасних наукових пошуках учених і в роботі вихователів-практиків дошкільних закладів; ознайомлення із їхньою спадщиною студентів вищих навчальних закладів,

зокрема західних областей України; пропаганду позитивного досвіду минулого засобами масової інформації.

1. Артемова Л.В. Історія педагогіки України: Підручник для студентів вищих навч. закладів. – К.: Либідь, 2006. – 424 с.
2. Буковина: її минуле і сучасне / Квітковський Д., Бриндзан Т., Жуковський А. – Париж – Філадельфія – Детройт: Видавництво “Зелена Буковина”, 1956. – 965 с.
3. Народний учитель. Вихованє у нас // Буковина. – 1900. – Ч. 141. – С. 1–2.
4. Решение общества “Товариства православных русинок» о выдаче ему разрешение на открытие в Черновцах детского сада для детей украинской национальности // Державний архів Чернівецької області. – Ф. 211, оп. 2, спр. 1268. – Арк. 1–7.
5. Руденко Ю.Д. Основи сучасного українського виховання. – К.: Видавництво імені Олени Теліги, 2003. – 328 с.
6. Філіпчук В.О. Початки українського національного відродження на Буковині // Український історичний журнал. – 1999. – № 2. – С. 80–89.

The article is dedicated to historical and pedagogical process of the formation and development of the public preschool education of Bukovyna in the second half of 19-th century. In the terms of the social-cultural revival of our state the development of national education system, where preschool education is the initial link, obtain the urgent meaningfulness are exposed.

Key words: *public preschool education, formation, kindergarten, Bukovyna, historical-pedagogical analysis.*

УДК 316.32:612.67

ББК 60.5

Olvasztóné Balogh Zsuzsa

AZ ÖREGEDÉS GLOBALIZÁCIÓS HATÁSA

На основі результатів проведеного нами дослідження присвяченого демографічним змінам у суспільстві доведено, що в Угорщині назріває проблема глобалізації старіння. У публікації розкрито деякі аспекти дослідження та проаналізовано можливі соціального захисту людей похилого віку.

Ключові слова: *глобалізація старіння, люди похилого віку, соціальний захист.*

Bevezető

Európában 1960-ban a teljes népesség 14,4%-a volt 60 év feletti, 1980-ban 16,9%, 2000-ben a lakosság 20,2%-a, 2020-ban a lakosság 25,1%-a lesz becslések szerint 60 év feletti. Ma, Európában Svédországban a legnagyobb az idősek aránya, 2000-ben Németországban és Görögországban, 2025-ben pedig Svájcban, Hollandiában, Luxemburgban és Németországban lesz a legnagyobb [24]. A többi országhoz hasonlóan Magyarországra is jellemző, hogy az idős nők száma és aránya meghaladja a férfiakét. Ez különösen a 80 év feletti korcsoportban tapasztalható (pl. 1990-ben 260000 80 év feletti egyénből 177000 volt a nő). Emellett emelkedik az egyedül élők száma. 1960-ban pl. a 60 évesek és ennél idősebbek 14%-a élt egyedül, 1990-ben már 24,6 %. (A magány, az egyedüllét, az egyik legnehezebben elviselhető helyzet, ami jelentős mértékben rontja az idős ember életminőségét.) [3].

Az eltelt időszak nemzetközi összehasonlításából említésre méltó, hogy a halandóság csökkenése 1960 körül átmenetileg megtorpant, ezt követően azonban számos országban jelentős javulás indult meg. (A felvilágosító, egészségmegőrző és a prevenciós tevékenység színvonalának javulása miatt.) Különösen Észak-Amerikában, valamint Európa nyugati, északi és déli országaiban. Oka, hogy az idült

elfajulásos betegségek tünetei későbbi életkorban jelentkeznek, mint 25 évvel ezelőtt, vagy egyáltalán nem jelentkeznek. A fertőző betegségek csökkenésével, az idült, magatehetetlenséghez vezető betegségek kerültek előtérbe. [3].

A globális öregedés hatással van a gazdaság fejlődésére, a munkaerőpiacra. A népesség életkilátásainak emelkedése, a születéskor várható élettartam növekedése az egész fejlett világban az időszerűk arányának növekedéséhez vezetett, a társadalom elöregedése nemcsak hazánkban, hanem világszerte is az egyik legnagyobb probléma [21]. Ezt az arány-eltolódást Magyarországon még fokozza a születések csökkenő száma. Az összlakossághoz képest a 65 év felettiiek számaránya egész Európában és Magyarországon is növekedett. 1980 és 2000 között európai átlagban 12,13%-ról 13,75%-ra, az Európai Unióban 13,97%-ról 15,97%-ra és Magyarországon 13,43%-ról 14,58%-ra változott. [4].

Összességében leszögezhető, hogy a népesedési folyamatok alakulása évtizedek óta kedvezőtlen hazánkban is.

A népesség száma és kormegoszlása 1870-2005. között

Év	Népesség	0-14	15-59	60-X
		évesek a népesség százalékában		
1870	5011310	36,7	58,2	5,1
1880	5329191	35,2	58,1	6,7
1890	6009351	36,2	56,9	6,9
1900	6854415	34,9	57,6	7,5
1910	7612114	34,8	57,3	8,0
1920	7986875	30,6	60,4	9,0
1930	8685109	27,5	62,7	9,8
1941	9316074	26,0	63,3	10,7
1949	9204799	24,9	63,5	11,7
1960	9961044	25,4	60,8	13,8
1970	10300996	21,1	61,8	17,1
1980	10709463	21,9	61,1	17,1
1990	10974823	20,5	60,6	18,9
2001	10198315	16,6	63,0	20,4
2005	10090330	15,6	63,0	21,4

Forrás: KSH, 2006

Az idősor értelmezése

Fontos kérdés, hogy kit tekintünk idősnek? A 81/2009. (X. 2.) OGY határozat az Idősügyi Nemzeti Stratégiáról a következőket állapítja meg: az idősor fogalomköre különböző dimenziókban eltérően értelmezhető. Az, hogy ki milyen idős kifejezhető az évek számával (kronológiai életkor), de a biológiai életkor például ettől eltérő lehet, hiszen ez az egészségi állapot függvénye. Beszélhetünk pszichológiai életkorról, arról, hogy ki milyen idősnek érzi magát, vagy szociológiai életkorról, amelyen azt értjük, hogy a társadalom milyen idősnek tart valakit.

Jelen tanulmányban a WHO életkor szerinti felosztását használjuk. E felosztásban a 60-74 év közöttiek az idősödők, a 75-89 évesek az idősek és a 90 év fölötti személyek a nagyon idősek (magyar fordításban a nem egészen jól hangzó "aggok"). Témánk szempontjából e három korcsoportot együttesen tekintjük időseknek.

Az időskorral foglalkozó tudomány – a gerontológia

A gerontológia az öregedés és öregkor élet- és kórtanával foglalkozó interdiszciplináris tudomány. Kutatásokkal vizsgálja az életfolyamatok időben előrehaladó változásait, megfogalmazza az öregedés és az öregkor jellemző törvényszerűségeit, az idős embert testi, lelki, társadalmi aspektusból egy időben vizsgálja [2,o.26]

A gerontológia kialakulását, fejlődését nagymértékben hátráltatta az a tény, hogy az öregséggel foglalkozó kutatók között is elterjedt az a felfogás, mi szerint az öregség kóros, beteg állapot. Ennek a nézetnek a képviselői olyan szaktekintélyek voltak, mint Greppi, (a Nemzetközi Gerontológiai Társaság egyik vezető egyénisége), Parhon (a terület kiemelkedő szaktekintélye) [9,o.22.].

Ma már a magyar és a nemzetközi gerontológiában az a szemlélet vált uralkodóvá miszerint az öregedés nem kóros elváltozás, hanem normális biológiai folyamat, amely biológiai létéből adódóan elkerülhetetlen. Az öregség és a betegség fogalmai egyáltalán nem azonosítható, még akkor sem, ha az emberek többsége időskorban hajlamosabbak a betegségekre, és bizonyos betegségek siettetik az öregedés folyamatát. A mai gerontológiai felfogás szerint az öregség az életkori változások törvényszerű szakasza [9].

A gerontológia fontos igazsága az, hogy az emberek öregkorát meghatározzák azok az események, melyek életútja során érték az embert. Fontos tudományos megállapítás, hogy a biológiai öregedés mellett a pszichológiai és szociológiai öregedés meghatározó jelentősége egyedileg és társadalmilag egyaránt érvényes [9].Az öregedést meghatározó szociológiai és magatartástudományi elméletek két fontos tényezőt emelnek ki: az "életeseményt" és az "élet-stresszt". Az életesemények között normális eseménynek említik a nyugdíjazást, az özvegységet, a betegségeket. Az öregedés pedig már önmagában is stresszhatású, de nem szükségszerűen lehangoló [2].

Időskor és az egészségi állapot

Az emberek életükben általában akkor kezdenek el az egészséges életmód felől érdeklődni, ha már egészségi állapotukban bekövetkezett a változás.

Valamennyi témával foglalkozó szakember egyetért abban, hogy a sport és a testedzés kitűnő eszköz lehet az öregedés folyamatának lassítására és az élet minőségének javítására, mivel jelentős szerepet játszhatnak a teljesítőképesség romlásának megelőzésében, az öregedési folyamat késleltetésében [1.,6.,7.,10.,11]. A rendszeres fizikai aktivitás előrehaladottabb korban is fontos eszköz a fizikai állapot erősítéséhez és a életminőség javításához [8.,16], valamint a rendszeres mozgás és testedzés segít az egészség megőrzésében, illetve az egészségi állapot javításában középkorú és időskorú személyeknél egyaránt [20]. Az időskorral a társadalmi szerepek megváltoznak, sőt a társadalmi státusz is (a nyugdíjazás következtében), ami gyakran anyagi szempontból is hátrányos. A helyes magatartás, ha megtörténik az átértékelés, és új, adaptív viselkedések kerülnek előtérbe [17]. Az életmódnak meghatározó szerepe van az élet-tartamon belüli "esély-évek", vagy másképpen, az egészségben eltöltött időtartam megnövelésében. Az egészségfejlesztési prioritás közé sorolhatjuk a lelki egészségnek, mint értéknek a fenntartását [12.,22]. A sikeres öregedés szorosan összefügg nemcsak az egyén fizikai aktivitásának tudatos megőrzésével, hanem lelki egészségével is. Fontos, hogy el kell kerülni a korai öregedést, az "aktív életvezetésnek" öregedést lassító hatásával [18]. Mindez arra irányul, hogy az idősek aktív résztvevői maradjanak a tár-

sadalomnak. Meg kell tanulni motiválni az embereket olyan magatartás és életstílus kialakítására, amellyel elérhető a tevékeny öregedés [15]. Thurston és Green [23] mindezeket túl a testmozgás élvezhetőségét hangsúlyozza, mivel az szerepet játszik az egyéni képességek és emberi kapcsolatok fejlesztésében is.

Öregedés és a szociális ellátás

Sok hazai és nemzetközi kutatás foglalkozik az öregedés problémakörével [13.,15.,18.,19.,23], melyek azt igazolják, hogy az életünk során kialakult és rögzült személyiségjegyek befolyásolják, és jellegzetessé teszik az öregedést, valamint a genetikai meghatározottságon túl a környezeti hatások, az egyén életmódja és szokásai befolyásolják. Az idős ember életminőségét befolyásolja életkora és egészségi állapota, valamint jövedelmi helyzete és háztartási viszonyai (egyedül vagy társakkal körülvéve milyen típusú háztartásban él [2]).

Az emberek idős korukban nem csak testi, de lelki változásokon is átesnek. Az idős emberek lelki életét nagyban befolyásolja, hogy sokkal nagyobb mértékben érzékelik az idő múlását, megjelenik a magányosság, a társalanság érzése, felismerik, hogy képességeik csökkennek, olyan feladatok, amelyeket fiatalkorukban könnyedén hajtottak végre, most gondot okoz számukra. Az idős emberekre jellemző lehet a türelmetlenség, néha túlzottan érzékenyek. Előfordulhat idős korban, hogy a beszéd terjen-gössé válik, az elbeszéléseikben könnyen csapongóvá válhatnak a témák közt [13,033].

Szociális gondoskodás

“A szociális gondoskodás átfogó tevékenység... A gondozás a gondoskodás gyakorlati megvalósítása. Célja és feladata a gondozásra szoruló ember szükségleteihez igazodó segítségnyújtás.” [19,0.24].

Mivel jelen tanulmány terjedelme nem teszi lehetővé a szociális ellátórendszer részletes elemzését, a teljesség igénye nélkül a két alapvető ellátási forma (nappali ellátást nyújtó és a tartós ellátást nyújtó intézmények) országos adatainak mutatóit elemezzük.

Szociális szolgáltatások

A szociálisan rászorultak részére a személyes gondoskodást nyújtó ellátást az állam, valamint az önkormányzatok biztosítják.

A személyes gondoskodás magában foglalja a szociális alapszolgáltatásokat és szakosított ellátásokat [26].

I. Szociális alapszolgáltatások

- falugondnoki és tanyagondnoki szolgáltatás
- étkeztetés,
- házi segítségnyújtás,
- családsegítés.
- jelzőrendszeres házi segítségnyújtás
- közösségi ellátások
- támogató szolgáltatás
- utcai szociális munka
- nappali ellátás.

II. Személyes gondoskodás körébe tartozó szakosított ellátások

- az ápolást, gondozást nyújtó intézmény,
- a rehabilitációs intézmény,

- a lakóotthon
- az átmeneti elhelyezést nyújtó intézmény
- az egyéb speciális szociális intézmény

A magukra maradt idősök (60-X) életminőségének javítását szolgáló szociális intézmények országos mutatói

1. Nappali ellátást nyújtó intézmények

	2000	2005	2006	2007
Klubok száma	1287	1241	1238	1221
Működő férőhelyek száma	38502	40304	40904	41788
Ellátottak száma	39917	39742	39048	38880
Gondozók száma	3578	3665	3562	3231
Tízezer 60 éven felüli lakosra jutó ellátott	192,0	184,2	180,0	177,2

Forrás: KSH, 2007

Az évenkénti mutatószámokat összehasonlítva megállapítható, hogy a klubok száma 2000-2007 között 1287-ről 1221-re csökkent, ugyanakkor a működő férőhelyek száma 38502-ről 41788-ra növekedett. Emellett az ellátottak száma viszont 39917-ről 38880-ra csökkent. Okai: a negatív előjelű változásnak feltehetően anyagi (gazdasági válság), társadalmi és mentális problémák lehetnek. A folyamatot az is befolyásolhatja, hogy az egyházak is egyre nagyobb szerepet vállalnak az idősök életminőségének javításában, a jelenlegi szint megtartásában. A vizsgált időszakban a 10000 60 éven felüli lakosra jutó ellátottak száma is 192-ről 177,2-re csökkent.

2. A tartós és átmeneti elhelyezést nyújtó szociális intézmények országosan összesen

Év	Telephelyek száma	Férőhelyek száma	Gondozottak száma	Tízezer lakosra jutó gondozott	Férőhely kihasználtság
2000	1155	4402	72183	0,8	97,0
2001	1206	76285	74338	73,1	97,4
2002	1249	77620	75541	74,5	97,3
2003	1322	79861	77386	76,5	96,9
2004	1310	81126	78462	77,7	96,7
2005	1353	84224	81425	80,8	96,7
2006	1410	87479	84133	83,6	96,2
2007	1475	88525	85283	84,9	96,3

Ebből (2007)

Intézet típus	Telephelyek száma	Férőhelyek száma	Gondozottak száma	Tízezer lakosra jutó gondozott	Férőhely kihasználtság
Időskorúak otthona, gondozóháza	911	52880	50903	50,7	96,3
Pszichiátriai betegek otthona	80	8180	8153	8,1	99,7
Fogyatékosok otthona	286	16995	16457	16,4	96,8
Szenvedélybetegek otthona	52	2294	2160	2,2	94,9
Hajléktalanok otthona, szállása	146	8176	7594	7,6	92,9

Forrás: KSH, 2007

Tartós bentlakást biztosító intézmények

A bentlakást biztosító intézményeire, az idősek otthonaira általánosságban elmondható egy munkafolyamat, amelyet a szociális törvény szabályoz. Ez kiterjed az intézményben végzett ápolásra, gondozásra, az intézménybe kerülés feltételeire, stb. A törvény szabályozza, hogy az ellátást igénybe vevő kihez forduljon, milyen dokumentumokat kell beszereznie, majd ha jogosulttá válik az intézményi elhelyezésre, milyen előgondozási folyamatokon kell átesnie [26]. Az előgondozás folyamata nagyon hasznos, mind az ellátott, mind pedig az otthon dolgozói számára, hiszen nagyban segíti az idős beilleszkedését az intézmény közösségébe, így elkerülhető, hogy ne érezze magát magányosnak a beköltözés után, megismerkedik az intézmény tárgyi lehetőségeivel, eszközeivel, és az intézmény dolgozói is hamarabb megismerhetik őt. Az idősek szociális ellátása kapcsán egy idősek bentlakásos otthonának feladata az idősellátás komplex gondozási tevékenységének biztosítása, a napi 24 órás folyamatos szolgálat. Az intézményekben biztosítani kell az ellátási funkciónak megfelelő szakmai szolgáltatásokat, a működéshez szükséges tárgyi feltételeket. Ki kell alakítani a megfelelő tartózkodásra, a tisztálkodásra, az étkezésre, a közösségi együttlétre, a speciális feladatok ellátására, a mentálhigiénés foglalkoztatásra, továbbá adott intézménytípus esetén az egészségügyi ellátásra szolgáló helyiségeket. A szolgáltatások szakmai feladatainak biztosítása érdekében gondoskodni szükséges az alábbi feltételekről (a teljesség igénye nélkül néhány felsorolás: lakószobák, terápiás helyiségek, vallásgyakorláshoz szükséges helyiség, foglalkoztatási szinterek kialakítása).

Az idősek biztonságban érezhetik magukat egy ilyen intézményben, akár egészségügyi ellátásukról, vagy a mindennapi szükségleteik kielégítéséről, vagy más igényeikről legyen szó.

Az otthonba kerülés szabályai:

Az otthonba bekerülni, az ellátást igénybe venni kívánó személy kérésére, kizárólag önkéntes alapon, a házi orvos javaslatára lehet. Az otthoni ellátás igénybevétele írásban rögzített megállapodás alapján történik.

Az ellátás igénybevételére vonatkozó jogszabályi előírások:

A szociális törvény: az egyes szociális tárgyú törvények módosításáról szóló 2007. évi CXXI. törvénnyel módosított, a szociális igazgatásról és a szociális ellátásról szóló 1993. évi III. törvény az ápolást-gondozást nyújtó intézményekre vonatkozó szabályokat több pontban változtatta meg [27].

A szociális törvény 68/A § szabályai szerint:

Az idősothoni ellátás iránti kérelem alapján az intézményvezető kezdeményezi az ellátást igénylő személy gondozási szükségleteinek vizsgálatát szociális szakértő szervnél, azaz az Országos Rehabilitációs és Szociális Szakértői Intézet (ORSZI) Szakértői Bizottságánál. Beutaló határozat esetén a vizsgálatot a beutaló szerv kezdeményezi, a határozat elkészítését megelőzően, az intézményvezetőre vonatkozó ezen feladatokat a beutaló szerv látja el.

A szociális szakértő szerv megvizsgálja a gondozási szükségletet – külön jogszabályban meghatározottak szerint – és kötelező erejű szakvéleményt ad a napi gondozási szükséglet mértékéről, illetve a kérelmező körülményeiről.

Időotthoni ellátás 2008. január 1-jétől napi 4 órát meghaladó, illetve – a külön jogszabályban meghatározott – egyéb körülményeken alapuló gondozási szükségletet igazoló szakvélemény alapján nyújtható.

Ha az igénylő gondozási szükséglete fennáll, de nem haladja meg a 4 órát, és egyéb körülmények sem indokolják az időotthoni elhelyezést, az intézményvezető tájékoztatást nyújt a kérelmezőnek a házi segítségnyújtás igénybevételének lehetőségéről és átadja az igénylőnek a szakvéleményt, másolatát pedig megküldi az igénylő lakóhelye, illetve tartózkodási helye szerinti települési önkormányzatnak. Ez a szakvélemény igazolja a házi segítségnyújtásnál a gondozási szükségletet.

Ma már szerencsére az időseknek nagyon sok választási lehetősége van, hogy milyen idősgondozási ellátást kívánnak igénybe venni.

A szociális törvény előírásai szerint 2006. január 1-jétől az idősek otthonán belül külön gondozási egységben, vagy csoportban kell ellátni a demencia körébe tartozó középsúlyos vagy súlyos kórképpel rendelkező idős betegek. A vizsgálatok lebonyolítását a megyénként kijelölt demens, vagy pszichiátriai centrumok végzik, az intézmény vezetőjének kérésére. A költségvetési törvény alapján 2006. évtől lehet a fokozott ápolást, gondozást igénylők között a súlyos fokozatú demens betegek ellátására magasabb összegű normatívát igényelni.

Az idős ember a nem állami, egyházi intézményben

A z Idősek szociális ellátása című szakirodalomban a következőt olvashatjuk az egyházak által fenntartott szociális intézményekben történő elhelyezéséről az időseknek:

“Alkotmány kimondja a vallásszabadságot, a szabad vallásgyakorlás elvét és jogát. Ennek alapján hazánkban is főleg a történelmi egyházak létesítettek szeretetotthonokat, idősek otthonát, fogyatékosok ellátását felvállaló otthonokat. A választási lehetőség adott. Azok az idős emberek, akik életük folyamán Istent tisztelő emberként éltek, naponta olvasták a Bibliát, imádkoztak, énekeltek, lehetőség szerint felekezeti hovatartozásuk szerint választanak olyan közösséget, ahol ezt folytathatják a mindennapokban, és ismerős számukra minden. Az egyházi fenntartású otthonoknak éppen úgy meg kell felelniük a törvényi szabályozásnak, a szakmai jogszabályoknak, mint az állami intézményeknek. Többetként jelentkezik az általuk választott hitélet, a nagyobb mértékű mentális háttér és segítség.” [2,o.91-92]

1. Apor Péter (2005): *Idősek testmozgása* In: Aktivitás – mozgás – sport a harmadik életszakaszban Szerk.: Némethné Jankovics Györgyi Szenior Könyvek, Győr 19-26.
2. Bagyinszki Zoltánné, Kovács Ibolya, Péntek Beáta (2007): *Idősek szociális ellátása* NSZFI, Budapest, 26. oldal; 91-92 oldal
3. Beregi Edit (1999): *Egészségben megöregedni* Medicina Könyvkiadó Rt., Budapest
4. *Egészséges Nemzetért Népegészségügyi Program* (2001) Szerk.: Jávor András, Maróth Gáspár, Pintér Alán, Radnai Andrea, Sonkodi Balázs Egészségügyi minisztérium
5. *Életminőség és egészség*, KSH, 2002
6. Földesiné Szabó Gyöngyi (1998): *Idős nők testedzéséről szociológiai nézőpontból* Sporttudomány, 3. 12-15.
7. Földesiné Szabó Gyöngyi (1999): *Idős magyar nők életstílusa és a sport* Sporttudomány, 2. 3-7.
8. Földesiné Szabó Gyöngyi (2005): *Az idősek- és különösen az idős nők- testedzéséről külföldi és hazai szociológiai vizsgálatok tükrében* In: Aktivitás–mozgás – sport a harmadik életszakaszban Szerk.: Némethné Jankovics Györgyi, Szenior Könyvek, Győr 37-52.
9. Hidyné Kádár Emma (1989): *Művelődés az időskorban* Készült az Országos Közművelődési Központ Gondozásában, 22. oldal
10. Jákó Péter (2005): *Gyógyító testedzés* In: Aktivitás – mozgás – sport a harmadik életszakaszban Szerk.: Némethné Jankovics Györgyi, Szenior Könyvek, Győr 27-36.
11. Katona Viktória (2003): *Érezzük jól magunkat időskorban* Szenior Könyvek, Győr

12. Kopp Mária (2006): *A lelkiállapot és az egészség összefüggései* In. Megelőző orvostan és népegészségtan Szerk.. Ádány Róza Medicina Könyvkiadó Zrt., Budapest 516-522.
13. Kováts Ferenc: *Egészséges élet – derűs öregség* Medicina könyvkiadó, Budapest, 1979. 33. oldal.
14. *KSH* 2002, 2007
15. Majercsik Eszter (2004): *Idősek a mában* <http://phd.om.hu/disszertációk/ertekezések>
16. McDermott, A.Y., Mernitz, H. (2006): *Exercise and Older Patients: Prescribing Guidelines* American Family Physician 74. 3. 437-444.
17. Pikó Bettina (2006): *Orvosi szociológia* Medicina Könyvkiadó Zrt, Budapest
18. Plette Richárd, Grónai Éva (2006): *A lelki egészség kérdései Magyarországon* Foglalkozás-egészségügy, 1. 24-33.
19. Sáhó Erzsébet (1994): *Időskorúak gondozása* In.: Szociális Segítő – Időskorúak. Szerk.: Balogh Miklósné, Budapest, 24. oldal
20. Sato, T., Demura, S., Murase, T., Kobayashi, Y. (2005): *Quantification of relationship between health status and physical fitness in middle-aged and elderly males and females.* Journal of Sports Medicine and Physical Fitness 45. 4. 561-569.
21. Sima Agnes (2005): *Az öregedés közegészségügyi vonatkozásai* In: Megelőző orvostan és népegészségtan Szerk: Tompa Anna Semmelweis Egyetem Közegészségtani Intézet, 249-252.
22. Sima Agnes, Pikó Bettina, Horváth Judit Krisztina (2006): *A mentálhigiéné mint egészségfejlesztési prioritás: középiskolások lelki egészségének, életmódjának kockázati magatartásának vizsgálata* Egészségfejlesztés 1-2. 33-37.
23. Thurston, M., Green, K. (2004): *Adherence to exercise in later life: how can exercise on prescription programmes be made more effective?* Health Promotion International 19. 3. 379-387.
24. WHO (1985)
25. 81/2009. (X. 2.) OGY határozat az Idősügyi Nemzeti Stratégiáról
26. 1993. évi III. törvény a szociális igazgatásról és a szociális ellátásokról. 39. oldal
27. 2007. évi CXXI. törvénymódosítás a szociális igazgatásról és a szociális ellátásokról

Introducing and stressing the presentation of demographical process this study demonstrates that growing old of society nowadays is a global phenomenon. With full knowledge of this facts we deal with the category and classification of old age. This paper analysis the position of elderly people through the drafting of social supply system.

Key words: *global, growing old, old age, social supply system*

УДК 811:008

ББК 74.102.12

Бергхауер-Олас Эмйовке

A KULTÚRA ÉS NYELV KAPCSOLATA

Культура – сукупність способів життя, засновані на побудові нагромадних знань людей, які заковдані у мові, затверджені у фізичних предметах, повір'ях, цінностях, навиках та діяльностях, які передаються з покоління в покоління.

В роботі отримаємо погляди про новітні, переломні теорії, які розглядаються в сучасній психологічній літературі. На основі цього можливо зустрічати й ту думку, за яку дитина не соціалізується, а за допомогою засвоєння мови, в аналогічному процесі, засвоює культуру.

Ключові слова: *культура, культурні пам'ятки, культурне психологія, мова, соціалізація*

Az ember természetéből adódóan kultúrlényként definiálható. Csupán biológiai lényként nem állhatná meg helyét a világban, életképtelen volna. Életképesé az teszi, hogy önmaga és a természet közé iktatja a kultúrát. Fennmaradásának és ezzel együtt megmaradásának egyetlen esélye, a kultúra szimbolikus értelemvilágának bekebelezése, a világ megismerése.

A jelen idők pszichológiai irodalmában számos meghatározás használatos a kultúra fogalmának körülírására, melyek közül ritka esetben találkozhatunk mindent átfogó és behatároló magyarázattal. Egyik sikeres megközelítést Michael Cole eszme-

futtatásában találjuk, ahol is a kultúra az emberek által felhalmozott tudásra épülő életmódok együttese, amely a nyelvben kódolódik, s fizikai tárgyakban, hiedelmekben, értékekben, szokásokban és tevékenységekben testesül meg, amelyeket az egyik generáció továbbad a másiknak [2, 59]. Szignifikánsan rajzolódik ki az a tény, mely szerint az emberi tevékenység egy kifinomult és állandóan változó munkamegosztás és tapasztalat köré szerveződik az adott kultúrán belül. Ennek értelmezéseként minden ember sajátos, a többiektől eltérő tapasztalatrészt tesz magáévá [3, 103].

Nagy áttörést jelentett Assmann elképzelése a kultúráról, túllépett a megkövesedni vélt mintázatokon, mintegy teljen új szemszögből világítva meg az emlékezés és kultúra viszonyát, az egyén és társadalomban betöltött szerepét, valamint a kultúra és identitás fogalmak összefonódását. Gondolatvilágában az ember csak arra képes emlékezni, ami a mindenkori jelen vonatkoztatási keretein belül múltként restaurálható, akkor az merül feledésbe, aminek nincs az adott jelenben vonatkoztatási kerete. A különböző társadalmi csoportokba belenövő ember a csoport és a maga számára csak azokat az emlékeket őrzi meg valójában, amelyeknek a jelenben van prioritásuk. Az ember lehet egyszerre több társadalmi csoport, többféle kollektívum emlékezetének hordozója. Az emlékezet tárgyai konkrét időhöz és térhez, ahhoz a konkrét csoporthoz kötődnek, amelyek ismérve a rekonstruktivitás. Az emlékezésben sohasem maga a múlt őrződik meg, hanem csak az marad meg belőle, amit az adott társadalom értékesnek tart megőrizni belőle. Ekként lehetséges az is, hogy így az emlékezet nemcsak a múltat rekonstruálja, hanem egyben a jövőt is megszervezi. Ahhoz, hogy a kulturális emlékezet működhessen, néhány alapvető feltételnek jelen kell lennie, melyeken keresztül az identitásbiztosító tudás szabadon áramolhat. E feltételek a tárolhatóság (*költői megformáltság*), előhívhatóság (*rituálék*) és közölhetőség (*kollektív részvétel*) köré csoportosulnak. A kollektívum a rituálékon való személyes részvétel révén veszi ki részét a kulturális emlékezésből. Az ünnepeken és a rituálékon (szertartásokon) való részvétellel biztosítják az identitásformáló tudás továbbadását [1, 108].

A mai antropológusok megosztottak abban a két, egymással összefüggő kérdésben, hogy a kultúra egyes összetevői hogyan kapcsolódnak egymáshoz, illetve milyen mértékben állandó a kultúra az egyes helyzetekben. Clifford Geertz helyeslőleg idézte fel a Max Weber-féle elképzelést, mely szerint az ember “a jelentések szötte hálójában függő állat” [7, 34-35], majd erre az elgondolásra reflektálva jelentette ki, hogy a kultúrát tekinti ennek a hálónak. Azonban határozottan visszautasítja a kultúra idealista szemléletét és elképzelése arra a feltevésre épül, hogy az emberi gondolkodás alapvetően társas és nyilvános. Természetes közegként fogható fel az udvar, a piac vagy a városi tér. A gondolkodás nemcsak a fejben zajlik, hanem a jelentésteli szimbólumok cseréjét is jelenti ugyanakkor. Ezek általában szavak formáját öltik, de lehetnek gesztusok, rajzok, zenei hangok, mechanikus eszközök, mint amilyen az óra [6, 240]. Geertz azzal, hogy Weber “jeletéshálók” kifejezését használja, mintegy kivetíti elének az elképzelt pókháló káprázatos mintázatának vízióját. A kultúra belső, illetve külső értelmezése hadba áll egymással, teljesen eltérő nézeteket sorakoztatnak fel. Külső tényezőként az emberi tevékenység számos anyagi megnyilvánulása definiálható. Ilyenek a beágyazódott szimbólumok, szokások és a műtermékek egymáshoz rendelésével kapcsolatos rítusok. Az ezzel ellentétes, belső megközelítés az emberi kapcsola-

tok és az összehangolt cselekvések háttereként a belső pszichológiai struktúrákat vagy a kulturális tudást nevezi meg és az értelmezés folyamatának működését szeretné jobban megismerni [3, 122]. A szálak továbbfűzésekor eljutunk a kultúra interiorizációjához is. Ugyanis a kultúra így nem “kívülre” helyezhető elsősorban, mint a korábbi időszakban, hanem az emberek elméjében lévő kultúrára kerül át. A kultúra az “ideák fogalmi struktúrája vagy rendszere” lesz. Ehhez az interiorizációhoz köthető a kulturális pszichológiai irányzat kialakulása, amely a kultúrát az egyéneken, valamint az egyének közötti interakcióban helyezte inkább el, közös jelentés és gyakorlat formájában. Mindezek mellett egyértelművé vált az is, hogy az irányzat szerint az emberi psziché és kultúra nem redukálhatóak egymás elemeire, azaz a kultúra nem definiálható csak pszichológiai mozzanatokkal [5, 18].

A gyermeki fejlődés kultúrközi vizsgálatában állandó téma a környezet, mint közvetítő médium szerepe. Ebben a metaforikus elképzelésben a két rendszer – az individuális és a kontextuális – interakcióban áll egymással, mindkettő egyfajta üzeneteket küld, melyek a másik rendszer belső szerkezetébe asszimilálódnak. A kultúrakutatók hagyományosan a környezettől a gyermek felé érkező üzenetekre összpontosítanak, s csak nemrégiben, a fejlődépszichológia irányváltását követően kezdték felismerni az egyén szerepét és a hatás kétirányúságát. Ennek értelmében válik világossá a szocializáció kétirányú folyamatának expresszivitása, ahogyan a csecsemőt gyerekké szocializálják a szülei, úgy alakítja szülőkké a nőt és a férfit a felnövekvő gyermek. Ennek alapja a másik céljainak, szándékainak átvétele, Tomasello szerint egyfajta szerepcserés azonosulás [2, 47]. A környezet jelentésvilágának, a kultúra szimbólumainak elsajátításában elsődleges eszköz a nyelv. A kiindulópontot a szimbolikus interakcionizmus alkotja, mely hangsúlyozza, hogy az emberek közötti interakció jelentéshordozó szimbólumokon és a jelentések értelmezésén keresztül zajlik. A kultúra átadása – generációról generációra – ennél fogva olyan kommunikációs folyamat, amelyben a felnövekvő egyén kulturális környezetének vonásai ugyanazokat az üzeneteket közvetítik számára, amelyek az adott kultúra jellemző formáit hordozzák. A gyermek “kulturális karaktere” az üzenetek tartalmának internalizálásával jön létre [8, 181]. Az erkölcsi szocializáció is hasonló mintázatokon alapul, ugyanis a gyermekek felismerik a mindennapi tevékenységben dramatizálódó és megnyilvánuló erkölcsi rendet.

A kulturális üzenetek fontos forrásai közé tartoznak az általános viselkedési rutínok és az élet mindennapi szerveződése is, melyek számunkra teljesen megszokottak. A környezettől a gyermeknek küldött “üzenetek” metaforája elvezet ahhoz a kérdéshez, hogy a gyermek milyen folyamatok segítségével asszimilálja ezeket az üzeneteket. A gyermekkutatók a folyamat nyelvészeti megfogalmazását javasolják: a gyermek nem szocializálódik, hanem az anyanyelv elsajátításával analóg folyamat során elsajátítja a kultúrát. Továbbá úgy gondolják, a nyelv elsajátítása elengedhetetlen része annak a folyamatnak, melyben a gyermek a kultúra kompetens tagjává válik [5, 341]. Ezzel magyarázható az is, mely szerint a kultúra és a nyelv egymástól elválaszthatatlan fogalmak: a nyelv tükrözi, rögzíti, újraalkotja, formálja kultúránkat [4, 30]. Mindemellett elgondolkodtató az a tény, mennyire deficit helyzetbe kerül a nyelvelsajátítás teljes elszigeteltségben, valamint milyen fokon épülhet be az adott kultúra a személyiségbe.

Ennek ellenére a modularista szemlélet mégis úgy véli, hogy a nyelvfejlődés folyamata hasonlít a testi szervek fejlődéséhez: bármely környezet, amelyik megfelelő ahhoz, hogy fenntartsa egy társas csoportot, arra is alkalmas, hogy a nyelv fejlődését is előidézzék, minden különösebb ráhatás nélkül. Jogosan tehető fel a kérdés, létezik-e a gyermek és a felnőtt között egyfajta interakciós minimum, mely elegendő a „nyelvi szerv” kifejlődéséhez. A nyelv előfeltételeinek számos jellemzője már születéskor jelen van. Ilyen a fonémák igen finom megkülönböztetésének képessége, a szótagok/nem szótagok megkülönböztetése, a beszédhangok elválasztása a nem beszédhangoktól, illetve természetes mondathatároknak, magánhangzó-hosszúságoknak, nyelvi hangsúlyoknak és ritmusnak megfelelő beszédhangok preferenciája. Ahhoz azonban, hogy a gyermekkel együtt világra jövő nyelvi „magok” kicsírázzanak és virágba boruljanak, bizonyos feltételeknek jelen kell lenniük.

A kultúrától elzártan felnevelt gyermekek történetei vezethetnek el ahhoz, hogy meghatározzuk a nyelvi fejlődés fenntartásához szükséges kulturális támogatás minimális szintjét. Kitűnő példa az egyik jól ismert leánygyermek esete (Genie), akit a második születésnapja előtt nem sokkal egy szobába zártak (napközben bilijéhez láncolva, éjszaka pedig szűk és kényelmetlen hálósákba beszorítva). Szobafogságában semmilyen normális nyelvi input nem érte, és csupán csak minimális társas interakciót volt képes folytatni. Borzalmas életvitelét csak tetézte az apja által szándékosan kiadott állathangok hallgatása. Mikor tizenhárom évesen kiszabadult a kegyetlen, emberhez méltatlan körülmények közül, a lányka hihetetlenül rossz állapotban volt: sovány és kicsi termet jellemezte, nem volt képes a rendes járásra, ritkán hallatta hangját, nem volt szobatiszta, s bár figyelemre méltó téri képességekkel rendelkezett, beszélni soha nem tanult meg.

A legkezdetlegesebb nyelvi teljesítmény elsajátításához nem elegendő csupán hallani a nyelvet, de részt is kell venni azokban a helyzetekben, amelyek létrehozásában a nyelvnek is szerepe van. A nyelv segítségével hozhatóak létre és tarthatóak fenn az emberek közötti kapcsolatok. Ugyanakkor a nyelv tölti ki a gesztusok és a más típusú cselekvések közötti szakadékot, valamint a nyelv teszi lehetővé az elvárások és az értelmezések finomhangolását [3, 190-191].

A kulturálisan szervezett közös tevékenység, amelyben új résztvevőként van jelen, a nyelvelsajátítás egyik alapvető alkotóeleme. Azáltal, hogy a gyermekek ilyenkor megküzdnek, hogy megértsék a tárgyakat és a társas viszonyokat, annak érdekében, hogy megszerezzék az irányítást önmaguk és a környezetük felett, újratermelik a kultúrát, amelybe beleszülettek, éppen úgy, ahogyan újrafeltalálják, „bekebelezik” elődeik nyelvét.

1. ASSMANN, J.: *A kulturális emlékezet. Írás, emlékezés és politikai identitás a korai magaskultúrákban*. Atlantisz Kiadó, Budapest, 1999. – 430 o.
2. COLE, M.-COLE, S.R.: *Fejlődéslélektan*. Osiris Kiadó, Budapest, 2003. – 805 o.
3. COLE, M.: *Kulturális pszichológia*. Gondolat Kiadó, Budapest, 2005. – 375 o.
4. ERDŐS M.: *A nyelvben élő kapcsolat*. Typotex Kiadó, Budapest, 2006. – 320 o.
5. FÜLÖP M. (szerk): *Kultúra és pszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest, 2006. – 450 o.
6. GEERTZ, CL.: *Az értelmezés hatalma*. Századvég Kiadó, Budapest, 1994. – 406. o.
7. GIDDENS, A.: *Szociológia*. Osiris Kiadó Budapest, 2008. – 835 o.
8. MEAD, G.H.: *A pszichikum, az én és a társadalom szociálbehaviorista szempontból*. Gondolat Kiadó, Budapest, 1973. – 285 o.

Culture (from the Latin cultura stemming from colere, meaning “to cultivate”) is a term that has different meanings. The term culture in anthropology had two meanings – the evolved human capacity to classify and represent experiences with symbols, and act imaginatively and creatively; and the distinct ways that people living in different parts of the world classified and represented their experiences, and acted creatively.

The study shows those new significant aspects of culture and language which appeared in psychological literatures.

Key words: culture, cultural memory, cultural psychology, language, socialization.

УДК 372.32

ББК 74.105

Kissné Korbuly Katalin

AZ ÓVODA ÉS A CSALÁD EGYÜTTMŰKÖDÉSE, MINT A CSALÁDSEGÍTÉS FELTÉTELE

В публікації автор намагається дати відповідь на два питання. А саме: Як на даний момент здійснюється співпраця дошкільного навчального закладу з сім'єю та як можна вдосконалити дану систему роботи.

Ключові слова: дошкільне виховання, сімейне виховання, допомога сім'ї, батьківські збори, щоденні консультації, день відкритих дверей.

Mint ismeretes az utóbbi időben megváltozott a gazdasági helyzet, melyet a családok is nap mint nap észlelnek. Egyre inkább általánossá válik, hogy a családi élet tárgyi feltételeinek biztosítása érdekében a felnőttek és ezen belül is a fiatal házások, a kisgyermekes szülők másodállást vállalnak illetve túlmunkát végeznek. Az életszínvonal megőrzése, a lakásvásárlás gondjai döntően azokat a családokat érintik, akiknek óvodás és iskoláskorú gyermekük van. Az anyagi helyzet javítása érdekében tett erőfeszítések ha az arányokat nem sikerül egyensúlyban tartani, a gyermekek nevelése, a családi élet rovására mehet.

Sajnálatos módon az utóbbi 10 évben megnőtt a munkanélküliek száma. Ez a jelenség a gyerekes családokat is érinti. A változó társadalomban természetesen maga a család is átalakul, hiszen megváltoznak körülötte a feltételek, a társadalom szemléletmódja értékítélete. Mint ismeretes Magyarországon nő a válások száma. A többgenerációs együttélésben részben pótolhatja a gyermek számára az eltávozott szülőt valamelyik nagyszülő. Jelenleg azonban az a gyakoribb, hogy az elvált szülők (elsősorban nők) egyedül élnek gyermekükkel.

A nevelési intézményeknek a családi élet átalakulásakor nemcsak a strukturális változásokkal kell számolnia, hanem a fentiekben már kifejtett anyagi értékek presztízsének növekedése, az elszegényesedés, a szabadidő tartalmának változása stb. következményeként a családok megváltozott életmódjával is. Eltérő műveltség, eltérő pedagógiai kulturáltság jellemző a családokra. Ennek következtében a gyermek az óvodába is eltérő ismerettel és szokásrendszerrel érkezik.

“A gyerek nevelése elsősorban a család joga és kötelessége, s ebben az óvodák kiegészítő szerepet játszanak.” (ONOAP, 1996. 3. 1.) Már az óvodának is célja, hogy korrekciós munkát végezzen, csökkentse az esélyegyenlőtlenségeket. A pedagógus ennek a feladatnak csak akkor tud eleget tenni, ha ismeri a gyermek családi körülményeit, és ha indokolt segíti, támogatja a szülőket vagyis családgondozást végez.

Az óvónőnek tudnia kell, hogy milyen a család pedagógiai légköre, milyen módszerekkel nevelik gyermekeiket a szülők. Hogyan lehet ezt megismerni, "feltérképezni"? "A pedagógus feladata, hogy párbeszédben legyenek a szülőkkel." (Füle, 2002. 2. l.)

Felméréseinkből kiderült, hogy az utóbbi két évtizedben csökkenő tendenciát mutat a szülők érdeklődése az óvodai nevelés iránt. Így természetesen az óvónők is nehezebben ismerik meg a családokat, hiszen a szülők esetleg nem jelennek meg a szülői értekezleten, fogadóórán, nem szívesen veszik, ha a pedagógus otthonukban meglátogatja.

A megváltozott társadalmi körülmények között is, a családnak kell továbbra is azokat a funkciókat betölteni, amelyek a személyiségfejlődés szempontjából nélkülözhetetlenek. Ebben a kis közösségben kapja meg a gyermek azokat az impulzusokat, amelyek a későbbiekben meghatározói lesznek személyiségfejlődésének. Minden gyermek tagja a családon kívül más közösségnek is. "A szülő kötelessége különösen, hogy elősegítse gyermekének közösségbe történő beilleszkedését, a közösségi élet szabályainak elsajátítását." (Törvény a közoktatásról 1993/79. 14§(2))

Ennek egyik fontos állomása az óvodai életbe való fokozatos, az anyával együtt történő beszoktatás. Ezt az óvodapedagógusok többnyire lehetőségként ajánlják meg a szülőknek. Szerencsés lenne a jelentőségét még jobban tudatosítani és rábírní főként az anyákat egyrészt a fokozatosságra másrészt a jelenlétre főként az első napokban. Ha a család nem érzi ennek a folyamatnak a súlyát a pedagógus az előzőekben említett törvényre is hivatkozhat.

A közoktatás intézményei által biztosított tevékenységi formák, az iskola és az óvoda nevelői által alkalmazott pedagógiai eljárások csak akkor érheti el a tervezett hatást, ha ebben a család is megerősíti azokat. "Az óvodai nevelés a családi neveléssel együtt, azt kiegészítve szolgálja a gyermek fejlődését. Ennek alapvető feltétele a családdal való együttműködés. Az együttműködés formái változatosak, a személyes kapcsolattól a különböző rendezvényekig magukba foglalják azokat a lehetőségeket, amelyeket az óvoda, illetve a család teremt meg." (ONOAP, 1196. 9. l.) Ennek a megvalósítását a pedagógiailag felkészült óvónőnek kell kezdeményeznie. Kérdés azonban, hogy az óvónők kellőképpen fel vannak-e készülve e feladat megoldására?

Tanulmányunkban – bár vizsgálataink szélesebb körűek voltak, de kifejtésére a terjedelem nem ad lehetőséget – két kérdésre kerestük a választ:

✓ Milyen hatékonysággal működnek a család és az óvoda együttnevelését szolgáló szervezeti keretek?

✓ Hogyan korszerűsíthetők ezen szervezeti formák?

A dolgozatban az alapprobléma megválaszolása érdekében az alábbi részkérdésekre kerestük a választ:

– Milyen a szülők pedagógiai tevékenysége (érdeklődése a gyermek iránt, szülők értekezleten való részvétel stb.) és pedagógiai kultúrája?

– Milyen hatékonyságúnak tartják a meglévő együttműködési formákat?

– Milyen korszerűbb formák segíthetnék az együttnevelés, a családtámogatás hatékonyságát?

– Ismeri-e a szülő azokat az óvodai elvárásokat, amelyek a gyermekére vonatkoznak?

- Ismeri-e azokat a szervezeti formákat, amelyek az együttnevelést szolgálják?
- Milyen további segítséget vár az óvónóktól?

A vizsgálatot az elmúlt tanévben végeztük. Az objektivitás érdekében a kutatási módszerek kombinációjára és változatosságára törekedtünk.

Kérdőívet szerkesztettünk, amelyre 200 szülő és 100 óvónő adott választ. Igyekeztünk közvetlenül is tapasztalatokat szerezni, ezért megfigyeléseket végeztünk szülői értekezleteken, nyílt napon, családlátogatáson. Csoportos és irányított beszélgetést kezdeményeztünk szülőkkel és óvónókkal. A pedagógiai dokumentumok elemzését is alkalmaztuk, elsősorban a csoportnaplóban található feljegyzéseket (családlátogatás, szülői értekezletek jegyzőkönyveit) tanulmányoztuk.

Sok forrásból származó és a különféle módszerek segítségével feltárt tényeket folyamatosan értékeltük és elemeztük. Részleges összegzésre jelen tanulmányban kerül sor.

Jelenlegi vizsgálatainkban nem tekintettük feladatunknak a szülők iskolai végzettségének hatását elemezni a családi nevelésre, illetve a család és az óvoda együttműködésének megvalósítására. Az objektivitás érdekében azonban arra törekedtünk, hogy a különböző iskolai végzettségű szülők részben azonos arányban szerepeljenek.

Mind a szülőknek, mind az óvónőknek olyan kérdőívet adtunk ki, amelyek 8 kérdést tartalmaztak.

Az első kérdéssel arra kerestünk választ, hogy milyen a szülők érdeklődése az óvodai nevelés iránt. Mennyire ismerik a szülők az óvodai elvárásokat.

Az óvónők válaszai alapján a mai óvodás gyermek szüleinek érdeklődése nem kielégítő, ugyanis a megkérdezettek szerint a szülők 70%-a nem mutat megfelelő érdeklődést.

Óvodapedagógusaink kifogásolják, hogy ez az érdeklődés is elsősorban – különösen kiscsoportban – a gondozásra vonatkozik, és csak másodsorban a szociális fejlődésre. Az érdeklődés homlokteréből pedig a pszichikus fejlettség szinte teljes egészében kiesik. Véleményünk szerint – mivel az iskolakészültség és a harmonikus személyiségfejlődés szempontjából ugyanolyan jelentőségű a testi fejlettség (továbbá a 3-6 éves gyermek még kezdetben önálló) – nem elítélendő az ezirányú érdeklődés. Amennyiben a szülőben van hajlandóság az információ befogadására, egészítsük ki az általunk fontosnak tartottakkal is. Azt, hogy a szülő kezdetben igényli a gyermek fejlődésének követését, az is bizonyítja, hogy az óvónők több esetben szóban és írásban is megerősítették saját megfigyeléseinket, miszerint kiscsoportban a legnagyobb a szülői értekezleteken a részvétel, az első évben kérdez a szülő a legtöbbit.

Elgondolkodtató tény, vajon nem a helytelen óvónői attitűd-e az, ami a szülőt leszoktatja a spontán érdeklődésről.

Az óvónők megítélésének (arra vonatkozóan, hogy nem megfelelő a szülők érdeklődése) objektív voltát támasztják alá a szülők válaszai is. Annak ellenére, hogy igen sok szülő (a megkérdezettek 71%-a) igennel válaszol arra a kérdésre, hogy ismeri-e a gyermekére vonatkozó óvodai elvárásokat és csak 29%-a vallja be, hogy nem; megállapíthatjuk, hogy a 71% nem reális. A következő kérdésben ugyanis konkrétan fel kellett volna sorolni az óvoda elvárásait. Erre már azonban csak részleges válaszokat kaptunk. Pl.: munkára nevelés, tiszteletre nevel, önállóságot alakít ki. A szülők 65%-a nem is válaszolt az utóbbi kérdésre.

Arra a kérdésre, hogy “Tudja-e, hogyan tesz eleget gyermeke az óvodai elvárásoknak”? – a szülők a következő módon válaszoltak:

igen	nem
64,5%	13%

13%-a ítélte úgy, hogy egyáltalán nem tudja, hogy gyermek mennyire sajátítja el az óvodai követelményeket. Ez az arány – tekintettel arra, hogy az óvodának a családdal együtt kellene nevelnie – önmagában is magas, hiszen ez minden 200 gyermekből 26 főt jelent.

Igen sok szülő megjegyezte, hogy elsősorban arról értesül, hogy a gyermeke a “fegyelem ellen vét”. Természetesen a szülőknek tudniuk kell gyermekük esetleges fegyelmezetlenségeiről, de nem csak erről kell hallaniuk.

A következő részprobléma a család és az óvoda együttnevelésének vizsgálatában a szülők pedagógiai kulturáltságának alakulása, illetve az óvónő szerepe ennek fokozásában.

A szülőknek olyan kérdést tettünk fel, melyek válasza alapján megtudhatjuk, hogy milyen neveléssel kapcsolatos folyóiratot járatnak a családok, milyen témával kapcsolatos könyv található a házi könyvtárban. (Még az adatok részletes feltárása előtt meg kell jegyeznünk, hogy természetesen a meglévő újságok, könyvek és az előadásokon való részvétel önmagában nem jelenti, hogy megfelelő ismerettel rendelkezik a szülő és ezen ismereteket alkalmazni is képes. Jelen tanulmány terjedelme azonban nem ad lehetőséget részletesebb vizsgálatra.)

Az elemzés könnyítése érdekében itt két csoportra bontva tártuk fel az adatokat.

Folyóirat + könyv	Felsőfokú + középfokú végzettségű szülők	Egyéb végzettségű szülők
Politikai napilap	98%	97%
Nők lapja (mint neveléssel kapcsolatos hetilap)	79%	31%
Családi lap	59%	34%
Gyermeünk	12%	3%
Egyéb neveléssel foglalkozó újságot olvas	19%	---
Nem járat újságot	---	4%

Már első látásra szembetűnő, hogy az érettségivel sem rendelkező szülők kevesebb “szakirodalmat” olvasnak. Természetesen ez nem jelenti azt, hogy nem hatékony a nevelésük, de mindenesetre odafigyelést igényel. Ez a réteg, akiknek fejleszteni kell pedagógiai kulturáltságát, irányítani nevelő tevékenységüket.

“A hazai gyakori nevelési eredménytelenségek azt mutatják, hogy a szülők meglévő pedagógiai kultúrája egyáltalán nem elegendő. A meglehetősen alacsony színvonalú nevelési kultúra fejlesztésében elsősorban az óvodának vannak komolyabb lehetőségei.” (Füle, 2002. 196. l.)

A következő kérdés arra vonatkozott, hogy milyen pedagógiai jellegű ismeretterjesztő előadáson, fórumon szokott részt venni a szülő.

Rangsor	Fórum
1.	Óvodai szülői értekezlet/Iskolai szülői értekezlet
2.	Televízió adásait nézi
3.	Rádióadást hallgat
4.	Közösségi Ház által szervezett előadás és „kismama klub”

A táblázatból kitűnik, hogy a szülők elsősorban a szülői értekezleten, vagyis az óvónőtől szerzik pedagógiai ismereteiket. Ez igen nagy felelősséget ró az óvodákra. Meglepő, hogy a Közösségi Ház által szervezett előadásokra, klubokba igen kevesen járnak, és elsősorban csak azok, akik egyben a szülői értekezlet résztvevői is.

Az alábbiakban azt elemezzük, hogy az óvónők mennyire élnek azzal a lehetőséggel, hogy a szülők pedagógiai ismeretét gyarapítsák?

Ennek a kérdésnek a megválaszolása érdekében a kérdőíven szereplő válaszok elemzésén túl, irányított beszélgetést is folytattunk óvónőkkel, szülőkkel. Arra a következtetésre jutottunk, hogy fokozottabban kellene a szülők érdeklődését befolyásolni és irányítani.

A következőkben arra kerestük a választ, hogy milyen hatékonyan minősítik a szülők és az óvónők a meglévő szervezeti kereteket, amelyek az együttműködést szolgálják? Érdemes összehasonlítani a szülők és az óvónők által adott válaszok alapján készített rangsort!

SZÜLŐK	ÓVÓNŐK
1. Naponkénti beszélgetés	1. Családlátogatás
2. Szülői értekezlet	2. Naponkénti beszélgetés
3. Családlátogatás	3. Szülői értekezlet
4. Nyílt napon való részvétel	4. Fogadóóra
5. Neveléssel kapcsolatos előadás	5. Nyílt nap
6. Fogadóóra	6. Neveléssel kapcsolatos előadás
7. Faliújságon való hirdetés	7. SZMK fórumai
8. SZMK fórumai	8. Faliújságon való hirdetés

A szülők az első helyen a naponkénti beszélgetést említették, ez – bár csak csekély különbséggel – az óvónők esetében a 2. helyre került. Vajon mi ennek az oka?

A harmonikus személyiségfejlesztés érdekében valóban az lenne az ideális, ha a pedagógus naponta informálhatná a szülőket a gyermekek fejlődéséről. Feltehetően az óvónők is szívesen beszélgetnének a szülőkkel, ha csak röviden is, de erre reggel a gyermekcsoport érkezésekor és a távozáskor nincs lehetőség. A nagy létszámú csoportok, a technikai személyzet elégtelen volta, mind-mind akadályozzák ennek megvalósítását.

A családlátogatás mind a két rangsorban igen előkelő helyet foglal el. Az óvodai beszoktatás előtti családlátogatás jó gyakorlattá vált, sajnos nem minden óvoda programja tartalmazza ezt a feladatot.

A szülői értekezletet mind az óvónők, mind a szülők fontosnak tartják, hiszen a rangsorban az előbbieknél 3., a szülőknél a 2. helyet kapta. Ennek ellenére azt tapasztalhatjuk, hogy a szülők megjelenése ezeken a rendezvényeken kb. 50%-os. Mi lehet ennek az oka? Hogyan lehet a látogatottságot fokozni?

A szülőket idejében kell értesíteni a szülői értekezletek időpontjáról. Ezt 1 évre előre megtervezhetjük és már az első értekezleten kihirdethetjük, illetve kifüggeszthetjük a csoport hirdető táblájára. Minden szülőnek személyesen szóljunk, ezzel is érzékeltetve, hogy számítunk megjelentetésére.

A szülői értekezlet mindig tartalmazzon olyan neveléssel kapcsolatos gondolat rövid ismertetését, amelyet minden szülő magáénak érezhet. Igen elterjedt az a forma, miszerint az előadásokat összevont szülői értekezleten hallgathatják meg a szülők. Minden szervezett oktatási keret között inkább a kiscsoportos formát tartjuk hatékonyabbnak, a felnőtt nevelésben a szülőnevelésben is ezt tartanánk követésre méltónak. Természetesen ez nem azt jelenti, hogy sohase tartsunk összevont szülői értekezletet. Ez azonban rövid és tömör legyen! Szervezzük meg, hogy közvetlenül az előadás után a hallottakat a szülők csoportonként megvitassák! Próbáljunk változatos módszerekre törekedni: pl. filmvetítés, helyzetelemzés, szituáció teremtés stb.

Természetesen ennek az irányítása már nem oldható meg a 3-6 éves korú gyermekek személyiségének nevelési módszereivel, ezeknek a feladatoknak a megoldása már speciális felnőttoktatási ismeretet igényelne. Erre leendő óvónőinket a jelenlegi keretek között csak részben, vagy nem tudjuk felkészíteni. Keresni kell a megoldás lehetőségét, hiszen az óvónőnek nemcsak a gyermek nevelése a feladata, hanem a családok segítése, támogatása illetve családgondozás is.

A fogadóóra az óvónők válasza alapján készített rangsorban a 4. helyen, míg a szülői rangsorban csak a 6. helyen szerepelt. Ennek feltehetően az az oka, hogy azt, hogy egyénekenkénti foglalkozásra, beszélgetésre igen alkalmasak a fogadóórák csak a pedagógusok tudják. Ennek a szülő a hatékonyságát nem érzi, mert a jelenlegi óvodai gyakorlatban többnyire csak elvileg van fogadóóra, ugyanis a szülők nem látogatják. Az igény pedig létezik, hiszen a naponkénti beszélgetés első helyezést kapott. Hogyan lehetne népszerűbbé tenni, látogatottabbá tenni a fogadóórát?

Érdemes lenne kipróbálni – néhol már jól bevált eljárás – miszerint az óvónő minden alkalommal egy szülőt vagy szülőpárt bekér a fogadóórájára. A beszélgetésnek az lenne a funkciója, hogy egy bizonyos részproblémát az óvónő minden szülővel megbeszélhetne. Pl. nagycsoportban az iskolakészültség lehetne a beszélgetés tárgya.

A nyílt nap fontos színtere annak, hogy a szülők a saját gyermekük magatartását és teljesítményét a követelményekhez és más gyermekekhez viszonyítani tudják. A nyílt napot igen körültekintően kell megtervezni és megszervezni. A szülői értekezleten ismertessük a várható tevékenységgel kapcsolatos követelményeket. Jó, ha a szülők figyelmét ráirányítjuk a legfontosabbakra: ennek érdekében előzetesen adjunk megfigyelési szempontot. A foglalkozások megtekintése után tartsunk a szülőknek rövid megbeszélést! Teremtsük meg a feltételeit annak, hogy a 3 év folyamán minden tevékenységi forma és foglalkozási ág azonos arányban szerepeljen a nyílt napok programjában.

A harmadik kérdéskör arra vonatkozott, hogy milyen segítséget vár el a másik féltől a család és az óvoda, illetve hogyan lehetne bővíteni és korszerűsíteni a meglévő szervezeti kereteket? A válaszokban az volt a közös, hogy mind a szülők, mind az óvónők többször szeretnének találkozni, és a találkozás alkalmával meg-

beszélni a gyermek nevelésével kapcsolatos teendőket. “A szülő joga különösen, hogy gyermeke fejlődéséről, magaviseletéről, tanulmányi előmeneteléről rendszeresen részletes és érdemi tájékoztatást, neveléséhez tanácsokat, segítséget kapjon.” (Törvény a közoktatásról 1993/79. 14§(1))

Különösen a már említett egyéni beszélgetésre nagy a szülőkben az igény.

Többen a szülői értekezletek számát szeretnék növelni a “kapcsolat minőségének fejlesztése érdekében” (idézet a szülői válaszokból). Szinte minden szülő hangsúlyozta az őszinteséget, mint az együttnevelés feltételét. Az őszinteség iránti igény az óvónők válaszaiból is kicseng, azon túl, hogy nagyszámú résztvevőt várnak el szülői értekezleten, nyíltnapon, és fogadóórán. A meglévő szervezeti keretek bővítésére több ötlet is érkezett. Elöljáróban megállapíthatjuk, hogy elsősorban olyan – az óvodai gyakorlatban már jelentkező formákkal értünk egyet – amelyek az óvónő, a gyermek és a szülő együttes tevékenységére ösztönöznek.

A szülő és a gyermek egyrészt tartalmasan töltheti el a szabadidejét, másrészt ötletet kaphat az otthoni programok megvalósítására. Természetesen ebben a munkában nem kellene minden alkalommal minden óvónőnek részt vennie. A kiváló kézügyességű óvónő az óvoda minden szülőjét és gyermekét meghívhatja “játék-készítő” délutánjára, vagy rajz-, és mintázó versenyére. A sportot kedvelő óvónő pedig játékos sportdélutánt szervezhet. A különböző munkadélutánokon bevonhatjuk mind a gyermekeket, mind a szülőket játékjavításba, szemléltető eszközök, bábok készítésébe. A játékos testmozgás, a manuális tevékenységeken túl, esetleg zenei, irodalmi jellegű foglalkozásokat is tervezhetünk.

A vizsgálat eredményeinek elemzése alapján néhány feladatot határozhatunk meg, melyek megoldása minőségileg módosíthatná a család és az óvoda együttnevelését és korszerűbbé tehetné az együttműködés tartalmát, a családsegítést.

A szakirodalom külön ugyan foglalkozik az intézményi és a családi nevelés problémáival, azonban az együttnevelés, a családsegítés kérdéseinek elemzése igen hiányos. Vizsgálják fokozottabban a neveléstudomány kutatói az utóbbi területet is és eredményeikkel segítik az óvónők tevékenységét.

Az óvodának fokozottabban kell számolnia a gyermekek szociális háttérének változásával, azonban az együttműködés, a kapcsolattartás, a családsegítés nem szűkíthető le a problémás, a veszélyeztetett és a hátrányos helyzetű gyermekek szüleire.

Az együttnevelésben az óvoda a kezdeményező, a csoportvezető óvónőé kell, hogy legyen az irányító szerep, tekintettel arra, hogy egyrészt ő az, aki pedagógiailag képzett, másrészt mint a gyermek közvetlen nevelője, ő ismerheti legjobban a családot.

A szülők pedagógiai kulturáltságát korszerűbb és változatos módszerek alkalmazásával szüksége bővíteni. Erre a feladatra a továbbképzések keretében fel kell készíteni az óvónőket.

Az ideális pedagógus-szülő viszonynak a személyes kapcsolatteremtés, a bizalom az alapja. Az óvónő ezt úgy valósíthatja meg, ha a szülőt folyamatosan, részletesen informálja a gyermeke fejlődéséről. Ennek érdekében a fogadóórákat, mint az óvoda és a család kapcsolattartásának egyik szervezeti keretét, folyamatosan és tartalmasan kell működtetni.

A dolgozat rövid összegzésében a feladatok meghatározásakor nem tértünk ki a tartalmi kifejtés során már megfogalmazott részfeladatokra és módszeres eljárásokra. Elsősorban azokra az általánosabb jellegű problémákra igyekeztünk ráirányítani a figyelmet, amelynek megoldása a közoktatás szakembereinek a feladata.

- ✓ Bagdy Emőke (1994): Családi szocializáció és személyiségzavarok. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- ✓ Bánfalvy Mária (1995): a családsegítők, mint családerősítők. Szociális munka. 2. sz.
- ✓ Deliné dr. Fráter Katalin (2003): Betekintés a családpedagógia tartalmának kérdéseibe. In: Válogatott tanulmányok I. (Szerk.: Kissné dr. Korbuly Katalin) Kaligráf 2000 Bt., Hajdúböszörmény
- ✓ Füle Sándor (2002): Párbeszéd a szülők és a pedagógusok között. OKKER, Budapest
- ✓ Insoo Kim Berg (2004): Konzultáció sokproblémás családokkal. Családterápiás sorozat 5. Animula Kiadó, Budapest
- ✓ Kissné dr. Korbuly Katalin (2009): A mentálhigiéné szerepe a gyerekek nevelésében és családjuk támogatásában. In: Kissné dr. Korbuly Katalin (szerk.): Tantárgyi segédanyagok csecsemő-, kisgyermeknevelő-gondozó és óvodapedagógus hallgatók részére. DE GYFK, Hajdúböszörmény
- ✓ Komlósi Piroska (1997): A család támogató és károsító hatásai a családtagok lelki egészségére. In: Gerevich József: Közösségi mentálhigiéné. Animula Kiadó, Budapest, 13-14. l.
- ✓ Máté Csabáné – Zákány Gyuláné (1998): az óvoda védőszárnya. Család, gyermek, ifjúság, 1. sz. 28. l.
- ✓ Óvodai Nevelés Országos Alapprogramja (1996) Melléklet a 1037/1996. (VIII. 28.) Kormányrendeletéhez. Kiadó: Művelődési és Közoktatási Minisztérium megbízásából SEMIC Interprint Nyomdai és Kiadói Kft.
- ✓ Szabó Erzsébet (1995): A szociálisan veszélyeztetett és hátrányos helyzetű gyermekek nevelésének problémái, különös tekintettel az óvodából az iskolába való átmenetre. Fejlesztő Pedagógia, 1.
- ✓ Törvény a közoktatásról 1993/79. 14§(2)

The study analyses two issues. What kind of efficiency do the frameworks of family and kindergarten's coeducation work? How can be modernized the content of family helping?

Key words: kindergarten education, family upbringing, family helping, accustoming, family nurture, parent's meeting, daily consultation.

УДК 372.3

ББК 74.102

Pálfi Sándor

A MAGYAR ÓVODA TANULÁSSZEMLELETÉNEK SAJÁTOSÁGAI AZ 1950'-S ÉVEKBEN ÉS AZ ÓVODAI KÖZPONTI DOKUMENTUMBAN

У п'ятдесятих роках ХХ століття, угорське дошкільне виховання підпорядковувалося радянській ідеології, повністю витіснивши національну спрямованість угорських дошкільних закладів. У цей період, поряд із рекомендованою державною програмою, була розроблена нова, обов'язкова програма навчання та виховання дітей дошкільного віку. Саме вона дала поштовх формуванню нових принципів та підходів у дошкільній педагогіці. У публікації здійснено порівняльний аналіз чинних в Угорщині програм, досліджуваного періоду.

Ключові слова: угорське дошкільне виховання, національна освіта, програма навчання.

A szovjet tanulás értelmezés hatása az '50-s évek óvodájában

A II. világháború után Magyarországon az óvodákat államosították és a korábbi nemzeti jellege a kisgyermek nevelésének nem kívánatosává vált, miközben az

egyre növekvő gyermeklétszám és a nők munkába állítása miatt fokozatosan növekedett az óvodákra fordított figyelem. “Az ötvenes évek elejére az óvodások száma elérte a háború előtti, 1955-ben pedig már a 146 ezer óvodásról szólnak a statisztikák (1945-ben 95 ezer).” [7.657]

A pedagógia környezet is gyökeresen megváltozott a háború előttihez képest. A szovjet hadsereg által megszállott országban “a pedagógia szakajtóból eltűntek azok a vélekedések, amelyek a szovjet valóságra figyelve, a Szovjetuniót totális államként értelmezték, és azok is, amelyek baloldali elkötelezettség alapján a szocializmus tévútjára jutását látták a szovjet szocializmusban.” [4.112]

1949-től előtérbe került a szovjet minta másolása és követelményként támasztása, s a megjelenő szakirodalmat “elárasztotta a szovjet pedagógia szelleme, illetve maga szovjet pedagógia”. A szovjet ideológia foglyai lettek a pártok, majd csak az egyetlen kommunista párt, s párt foglyai lettek a társadalmi szervezetek, intézmények. “Az oktatásügy is a pártpolitika “szolgálóleányává” vált.” [7.658] Fordítások sora jelezte a jövő, a szovjet modell és annak eszményei, ideológiája. Ez a politika által gerjesztett alternatíva nélküli gondolkodásmód, sőt doktrína egészen 1990-ig meghatározta a magyar pedagógiát (annak ellenére, hogy a '80-s évektől kísérleti jelleggel, egyedi engedéllyel bevezették a gyakorlatba reformpedagógiai megoldásokat is).

“Az átadott/átvett pedagógiai koncepció “elméleti” bázisát a sztálini szocializmus és emberfelfogás adta, amely a kollektív nevelés etatista, antiindividualista változatát jelentette”. Eszményeiben a “teljes ember, a harmonikus személyiségfejlesztés helyett a termelőembert és a fegyelmezett, engedelmes állampolgárt helyezte a nevelés középpontjába. Az oktatásban a politika és az ideológia által meghatározott ismeretközpontú tanulás, reprodukció és tekintélyelvűség érvényesült.” [4.125] Ez az azt jelentette, hogy korábbi magyar neveléstudomány, és annak nemzeti jellegzetessége eltűnt, majd átalakult a marxista kórusnak megfelelően.

Ebben az időszakban az óvodákra is úgy tekintettek, mint a családi nevelés befolyásolásának intézményi lehetőségére, illetve a jövő állampolgárainak nevelésében alapozó állami pedagógiai színterre.

Ezért most egy olyan óvodai kiadványt ismertetünk, amely bár manapság a feledés homályába merült, s mai gyakorlatra nincs kitapintható hatása, de az '50-s évek magyar óvodájának formálódó szemléletét befolyásolta. 1950-ben fordították le és adták az akkori óvónők kezébe, hogy az óvodák munkáját ebbe az irányba tereljék (1951-ben kötelezték az óvónőket a szovjet szakirodalom tanulmányozására a megjelenő Rendtartásban), hogy szakmai elvárásaként, jövőképként megfogalmazzassák.

Bleher Szervezett foglalkozások az óvodában című műve természetesen a szovjet óvónőknek készült, de fel sem merült, hogy a magyar viszonyok alkalmasak-e ennek az alkalmazására. A magyar óvodákban folyó értelmi nevelés történetében jelentőséggel bír ez a didaktikai játék gyűjtemény Kövér Sándorné szerint. Ezzel bevezet egy új óvodai terminust és módszert a gyakorlatba az oktató, vagy didaktikai játék fogalmát. “A didaktikai játék az óvodás gyereke nevelésének alapvető módszere.” [3.11] Szerepe az új ismeret játékos tanítása, a régiak erősítése, a tájékozódás segítése.

A játékok pontos menetrendjét adja meg, határozottan megfogalmazva a pedagógus irányító szerepét ezzel. Az alapvetően matematikai játékok közben a gyerekek figyelnek, összehasonlítanak, osztályoznak, analizálnak, szintetizálnak. A didaktikai játékok feladatát egészen szélesen fogalmazza meg mintegy az általános kiterjesztés számára ajánlva. “A didaktikai játékok elsősorban az értelmi nevelés feladatait teljesítik, de a gyerek egyéniségének többi vonását is jó irányba fejlesztik.” [3.11]

Elvárja a gyerektől az akarata megfeszítését, “szervezettséget” (amit ma is nehéz óvodás gyerekek körében elképzelni), kitartást, a játékszabályok betartását, a saját érdekek alárendelését a közösség érdekeinek. “tudatos figyelmet, minden didaktikai játék megkövetel” mondja, ami bizonyítja a gyermeklélektani alapok hiányát.

Már eleve adott képességnek tekinti a nyelvi kifejezést, a verbalitást is, mert kijelenti: “Sok játék megköveteli azt a képességet is, hogy a gyerek saját gondolatát összefüggő és a többi gyerek számára is érthető módon elmondja, s pontos megnevezéseket használjon” Ezek a követelmények az iskoláskorban is relevánsak, vagy éppen a felnőttek körében.

Akár ki is jelenthetné az óvodás egy kicsinyített felnőtt. Ebből nyilvánvaló a gyerek szerepe az ő tanulási folyamatában. A felnőtt utasításait minden körülmények között be kell tartani, az óvónőtől elvárta, hogy a játékokat “a kommunista erkölcs szellemében kell felhasználnia”.

Első hallásra a játék szó gyermekbarátnak tűnhet, de itt valóban csak eszköz, arra, hogy a gyereket belevigye egy merev folyamatba, amiből már úgysem léphet ki, még akkor sem ha rájött, hogy nem is “igazi játék”. Bleher bízik abban, hogy az igényesen elkészített eszközök kellően vonzóak lesznek, ami jogos is lehet, ha az akkori játékeszköz ellátottságot vesszük figyelembe.

De nemcsak a gyerek követelményeit rögzíti, hanem az óvónőre is helyez a feszültségből. “A játék sikere teljesen az óvónőtől függ, és pedig attól, hogy elevenen vezeti-e a játékot, s képes-e a gyerekek figyelmét ébren tartani és irányítani, a této-vázóknak idejében a segítségére lenni. A játék akkor válhat unalmassá foglalkozássá, ha az óvónő túlzottan sok figyelmet fordít egy-egy gyerekre.” [3.14] Ebből látszik Bleher is sejtette, hogy ezek nem játékok, mert akkor nem kellene a figyelmet mesterségesen fenntartani, sőt ha a precíz nyelvi megfogalmazásokra is emlékszünk, akkor leginkább ezek játéknak álcázott feladatok, amelyeket érdekes eszközökkel végeznek. Ám ezek a sajátosságok előrevetítették, a gyerekeket határozott szabályokkal tarthatták a játékban végig.

Meg kell említeni viszont, hogy a játékok irányításhoz, szervezéséhez adott módszertani szempontok, a gyermeki játék természetéhez valóban kötődnek. Ezek az elemek a következők: [3.12-13]

- a várt és váratlan elem váltakozása, megjelenés, eltűnés;
- a rejtélyes elemek beépítése a játékokba, hogy kíváncsiságot felkeltse;
- a mozgás, “a kisgyerekeknél a mozgás az egész szervezet szükséglete”
- a verseny alkalmazása (főképp a nagyoknak ajánlja)
- “egy szónak vagy egy szűkszavú mondatnak, mint játékelemnek nagy jelentősége lehet”

A kiadvány magyar bevezetője (nem tudni ki a szerzője) hosszútávra fogalmazza meg a magyar óvodák nevelési szellemiségét. “Az óvoda nemcsak általánosságban veti meg a sokoldalúan művelt szocialista ember nevelésének alapját, hanem az iskolai oktatásnak is tervszerű előkészítést ad.” [3.3]

Ekkor kezdődött az óvoda közoktatási szerepének fundamentális lekötése az iskolára való felkészítésben, amivel majd a későbbi dokumentumokban sorra fogunk szembesülni. Ennek hátterében az is állt, hogy a frissen bevezetett nyolc osztályos általános iskolában nagymértékű volt a tanulók lemorzsolódása az iskola végére [7.660], vagyis “az első osztályban dől el, hogy a gyermek jó felkészültséggel, friss tanulási kedvvel, vagy pedig bukdácsolva halad tovább az osztályokon. E tekintetben sok múlik az óvodán és még több fog múlni, ha majd megtalálja a helyes módszereket az iskolába való átmenet megkönnyítésére. [3.4]

Ekkortól számíthatjuk annak a kettős mércének a megjelenését, ami a gyerekek iskolába lépésének megítélése körül kialakult. Tehát ha a gyerek kudarcra kezd az iskolát nyugodtan lehet állítani az óvoda nem végezte el alapvető dolgát az iskolára felkészítést. A másik tényező pedig a gyerek volt, az ő helyzetében az alapvető feladat az iskola elvárásaihoz való minél gyorsabb alkalmazkodás. A gyereket igazították az iskolához, így ez az intézményközpontú szemlélet első látványos jegye az óvodai nevelésben. Annak ellenére, hogy tudták már akkor is, hogy a kisgyermek nem képes az iskolai munkára óvodában, az iskolai alapfeladatok korai megkezdését kérték az óvónőktől. “Nem az iskolaszerű oktatás, nem az óvónő beleavatkozása a tanító munkájába, nem az óvoda átalakítása iskolává. Feladat: a készségek és ismeretek nyújtása, az óvoda sajátos módszereinek, az óvodás gyermek játékos tevékenységére épített módszerek segítségével.” [3.4]

Ez arról kívánja az olvasót meggyőzni, hogy alkalmazkodik a nevelés a gyerekek sajátosságaihoz, hogy nem hozzák életkorilag előre az iskolai tanítást, s miután már ezt elfogadja az olvasó szinte már észre sem veszi azt a mondatot, ami teljesen átminősíti, mert az óvodás gyermek szempontjait félre teszi. “A gyermekbe nem lopva “csempézik bele” a tudást, hanem a gyermek feladatot kap és ezzel tudatosan vállalja a feladat megoldását”.

Majd ha mégis elgondolkodna valaki, hogy vajon képes-e erre egy óvodás gyermek, akkor hozzátesz még érvet, mely akkoriban fellebbezhetetlennek számított. “Hiszen a tudatosan és örömmel vállalt feladat a szocialista ember munkához való viszonyára, az egész erkölcsiségére jellemző.” [3.5]

A gyakorlati alkalmazása nem volt egyértelmű, mert a magyar és szovjet óvodák közötti különbséget nem lehetett módszerek segítségével áthidalni. A Bleher-féle didaktikai játékok óvodai alkalmazásáról közli egy óvónő visszaemlékezését Kövér Sándorné. “A didaktikus játékban nem egyénileg cselekedtek a gyerekek, hanem kiválasztottunk kettőt-hármat, és velük lejátszottuk az oktató jellegű feladatot. A csoport részvételét az jelentette, hogy figyelték ezeknek a gyermekeknek a tevékenységét. A csoport aktivizálását biztosítani már csak azért sem lehetett, mert a 60 gyermek között két és fél évestől kezdve egészen hatéves korig minden gyermek életkorú előfordult.” [5.65]

Tehát ebben az időszakban a szovjet pedagógia és óvodai nevelés határozta meg hogyan vélekedjenek a gyerekekről és tanulásáról.

Módszertani levelek, 1953

A magyar óvodai nevelés történetébe fontos az 1953-s év, mert törvény született az óvodai nevelésről, mert a háború után újjászervezett óvodák számára megjelent egy a közös gondolkodás segítő országos dokumentum.

Az 1953-s óvodai törvény megfogalmazza az óvodai nevelés célját. “A kiseddévás feladata az óvodáskorú gyermekeknek a szocialista pedagógia célkitűzései szerint történő nevelése, gondozása és az általános iskolai tanulmányokra való előkészítése. A kiseddévással meg kell alapozni a gyermek egészséges és edzett, hazájukat szerető, öntudatos, bátor és fegyelmezett, sokoldalúan művelt emberekké való nevelését.” [1. 1.§]

Ha ezt most összehasonlítjuk az 1891-s első magyar óvoda törvény célképzésével, akkor találunk közöttük hasonlóságot, pedig történelmi távolságban vannak egymástól. “A kiseddévás feladata a 3-6 éves gyermekeket, egyfelől ápolás és gondozás által a szülők távollétében érhető veszélyektől óvni; másfelől rendre és tisztaságra szoktatás, valamint ügyességöknek, értelmüknek és kedélyüknek korukhoz mért fejlesztése által őket testi, szellemi és erkölcsi fejlődésükben elősegíteni. Az 1868. évi XXXVIII. tc. által az elemi népiskolák feladatául megjelölt tanításnak a kiseddévás körében helye nincs.” [2.]

Minden a két törvény a gyermekek fejlettségében történő változásokat anticipálja. Az 1891-s életkorilag meghatározza az óvodás gyermekeket, és az egész személységet egységben szeretné növelni, míg az 1953-s a társadalmi célnak való megfelelést irányozza elő az óvodának, ennek megfelelően emeli ki az elvárást az óvodás gyermekkel szemben.

Mind a két törvény megemlíti az iskolát csak más tartalommal. 1891-s elhatárolja az óvodát az iskolától, míg, hogy az '53-s törvény éppen hozzárendeli az iskolához, mint aki előkészíti az iskola hatékonyságát. Ezzel az óvodák a korábbi helyzettől eltérően bekerülnek a közoktatás intézményei közé. “Az 1953-s óvodai törvény legnagyobb jelentősége éppen az, hogy az óvoda intézménye ezzel vált nevelési-oktatási rendszerünk szerves részévé.” [5.68]

A Módszertani Levelek (a többes szám ellenére csak egyetlen szakmai leírat született ebben a sorozatban) ezzel a törvényi háttérrel megerősítve próbálja meg az óvodák egységes szemléletét kialakítani. Alcíme Óvodai foglalkozások, önmagában is eligazító, mert az óvodai nevelés egészéről nem szól a dokumentum, csak arról a területről, ahol az óvodai oktatás folyt, a többit csak utalásszerűen érinti. Ez volt tehát az akkori óvoda legfontosabb nevelési eszköze, ami az összes többi területet is determinálta.

Az '50-s évek óvodájának tevékenységeit két nagy egységre lehet bontani a foglalkozásokra, és a dokumentum által szabad időnek nevezett tevékenységekre. A foglalkozás kifejezést a szovjet irodalomból átvett módon értelmezték, tehát erősen szervezett, amit a kötelező jelzővel is elláttak, hogy jól érzékeltesse a gyermek helyét a folyamatban. A felvállalt oktatás ezeken az alaposan megtervezett kötelező foglalkozásokon történt.

A foglalkozásokon minden gyerek számára tehát kötelező volt a részvétel, kivéve azoknak a gyerekeknek, akik három éven aluliak voltak [a törvény megengedte, hogy ilyen korú gyereket is felvegyenek az óvodába [1. 5. § 2.bekezdés] “Abban az esetben, ha mindkét szülő (a gyermek nevelését és gondozását ellátó személy) részt vesz a termelőmunkában és a szülők a gyermek gondozását egyéb módon biztosítani nem tudják”.

A szabad időben a gyerekek választhattak maguknak elfoglaltságot, de “ez sem történhet azonban az óvónő irányító szerepe nélkül” [6.4] Ebben gyermeki játékot el-emi ki legjobban. Ez a játék életkor specifikus felismerését is jelenti, de ezt alá kellett rendelni a kívánt nevelési célnak, hiszen a kötelező foglalkozások tervezett tartalmának és a “szabadon” választott tartalma között kapcsolatot kellett tudatosan kialakítania az óvónőnek. Ajánlott volt, hogy olyanokat játszanak a gyerekek “szabadon”, amelyben ismeretnyújtási terve volt az óvónőnek.

Sőt ha a gyerekek esetleg tapasztalataikat szubjektív asszociációjuk szerint szerették volna eljátszani, és ez nem felelt volna meg a valóságnak (nota bene ez a játék-tudat működést jelenti), akkor az óvónő nem nézhette “tétlenül”. “Az óvónőnek mindig tudnia kell mi történik a szabad időben, hogy mindig közbeléphessen, ha az alkotó játék (akkor a szerepjátékot így nevezték) megakad, vagy ha az a gyermekeknek valamiről tévesen alkotott nézeteit tükrözi.” [6.4]

A “Módszertani Levelek” alapvetően a kötelező foglalkozásokról szól, ami az oktatás, a gyerekek tanításának elsődleges eszköze volt. Ezen keresztül kellett a nevelés általános céljainak is megvalósulni, akár csak egy iskolában. Ezért az elsajátítandó anyagokba a testi, erkölcsi, értelmi, és esztétikai nevelés feladatait is megvalósították egyidejűleg.

A dokumentum egyértelműen megfogalmazza az óvodai oktatás lényegét, ebből érthetővé válik a gyerekek szerepe a saját tanulásukban. “A kötelező foglalkozásokon arra törekszünk, hogy gyermekek elsajátítsák az ismereteket, készségeket, megmarad-jon emlékezetükben a foglalkozás anyaga.” [6.6] A gyerekeknek felnőttek által kiválasztott ismeretek befogadása, elsajátítása és memoriter megtartása volt szerepük, amelyben az ismeretek “mennyisége fokról fokra meghatározott”.

Az óvónőknek az oktatás tartalmát (az iskolához hasonlóan) évesből lebontott ne-gyedéves tervben kellett összeállítani, amiből még 2 vagy 4 hetes részletes ütemtervet is készítettek. Az óvónők számára tervezést befolyásoló kritériumnak kellett tekinteni “a gyermekek korszerű megoszlását (de nem az életkorát, hanem korosztályba tartozik), fejlődési fokát, meglévő ismereteit, a helyi adottságokat, az évszakokat, a szemléltető eszközök, munkaanyagok beszerezhetőségét, az óvoda felszereltségét.”

A foglalkozásokat két korosztályra bontva tervezték, mert így osztották csoportokra a gyermekeket. Kiscsoportba jártak az óvodás korosztály első feléhez tartozók, míg nagycsoportba az óvodáskor végén lévő gyerekek. Ahol nem választották szét korosztályokra a gyerekeket, azt vegyes, vagy osztatlan csoportnak hívták.

A foglalkozásoknak a következő típusai voltak mindkét csoportban: beszélgetés, ábrázoló foglalkozás, mese, didaktikus játék, testnevelés, ének – vers. Ezek mellett a nap folyamán még terveztek sétát, “szabad való játékot”, alkotó játékot és kul-turhygiéniai szokások elsajátítását a nap folyamán (tisztálkodás, étkezés, alvás).

Érdekes, hogy gyermeki munkáról külön nem ír, nem tekinti sem szabad időnek, sem foglalkozásnak, de a 'naposok' (felelősök) teendőiről, úgy szól mint rendszeres gyermeki tevékenységről. Amiben az óvónőnek szintén jelen kell lennie. "Az óvónő irányításával a naposok önállóan végezzék el az ebédhez a kanalak, tányérok kirakását, az asztalon a morzsák összeseprését, a halak etetését, a virágok öntözését." [6.11]

A dokumentum időben és tevékenységekben is a legtöbbet az ismeretek nyújtásával, értelmezésével és azok reprodukciójával foglalkozott. A dokumentum részletesen leírja a foglalkozásokra történő felkészülés óvónői teendőit, a vázlatírást, az előkészítés feladatait, ezekhez részletesen kidolgoz mintákat is kis- nagy- és vegyes csoportra vonatkoztatva.

Az általános témakörök mellett az aktuálpolitika óvodás elvárásaival is foglalkozniuk kellett az óvónőknek, mégpedig a fokozatosságra ügyelve. A kiscsoportosoknak már fel kellett tudni ismerniük képről Lenint, Sztálint, és Rákosit, de nagycsoportosoknak már meg kellett nevezniük is, hogy kik is ők ("ők a mi vezetőink, akik nagyon szeretik a gyerekeket"). A foglalkozások időtartamának alsó határát határozták meg, mert csak a kiscsoportosok számára írtak egy felső határt, ami évégére lehet 15-20 perc, a nagyoknál nem tudni miért nem fogalmaztak meg plafont, ami a gyerekek számára nem biztos, hogy a szükségletük figyelembe vételét erősítette.

A versek esetében is keret számokat határoz meg: a kiscsoportosok tudjanak 8-12 verset, míg a nagyoknál ez a szám 15-20-ra emelkedik. Az elsajátítandó tartalmak, követelmények alapján kétségek merülnek fel azzal kapcsolatban, vajon valóban belehetett-e tartani azt az idő limitet, amit a foglalkozásokkal kapcsolatban közöl: "a kötelező foglalkozások a gyermek számára mindössze 1 órát, ½ órát, vagy a kisebbeknél annyit sem jelentenek naponta." [6.3] A foglalkozásokat heti rendbe és napi sorrendbe is be kellett sorolni, amelyet képes formában ("képes-hetirend) a falon elhelyeztek. Ezek az iskolai órarend óvodai adaptációi valójában.

A gyermekek érdeklődése csak akkor merült fel, ha a foglalkozás témája iránt kellett az óvónőnek felkeltenie, s ha ezt nem az elvárásoknak megfelelően tette, akkor a dokumentum megjósolja a gyerekek unatkozni fognak, csaldás és közömbösség lesz rajtuk látható. A nagycsoportos gyerekektől elvárja, hogy a "foglalkozások alatt az asztaltól ne ugráljanak fel, jelentkezés után feleljenek." [6.21] A direkt szervezeti formának bizony várhatóan ilyen következményei lehettek, s ha még az óvónők is olyan témát tartottak fontosnak ami valóban távol állt a gyerekektől, akkor néhány percig sem tudta a figyelmüket "lekötni", nemhogy a tervezett 18-20 percet.

Nem azért tekinti a kötelező foglalkozásokat nehéznek, mert olyan formában és olyanokat várnak el a gyerekektől, amik még életkorilag inadekvátak, hanem szinte emelve a foglalkozások presztízsét mikor azért nevezi "bonyolultnak", mert azokat játékos formában kell szervezni. Ennek előzményeit pedig már megismertük a Bleher féle didaktikus játékok pedagógia ismertetésekor az előző fejezetben.

Hermann Alice az óvodai nevelés egyik akkori legismertebb elmélet kutatója szerint a dokumentum progresszív tartalmakat fogalmaz a gyerekek számára és "a maximalizmus lefaragása először sikerült". [5.69] Kövér S.-né Az óvodai foglalkozások érdemeinek tekinti, hogy "az értelmi erők, a beszéd, a kifejezőkészség fejlesztését szoros egységben vizsgálja", de hibái között megemlíti, hogy a nevelési területeket

és a foglalkozási ágakat keveri, vagyis nem tisztázza a módszer és a foglalkozási ágak fogalmát.

A családokat partnerként kezelő együttműködés fel sem merült a dokumentumot kiadó minisztériumban akkor, mert korábbi családi-nemzeti jellegzetességeket a központosilag meghatározott emberképpel kívánták felváltani.

Összegzés

Az ötvenes években a szovjet pedagógiai minták általános kiterjesztése történt magyar óvodákban. A korábbi nemzeti sajátosságait eltörölték a magyar óvodának. Ennek előkészítését szolgálta a Bleher által kidolgozott kötelező foglalkozások rendszere, mely a mai képességfejlesztés egyik előfutára is volt. Az 1953-ban elfogadott országos óvodai dokumentum a felnőttközpontú óvodai nevelés alapjait rakta le az óvodai oktatás, és az iskolaelőkészítés kidolgozásával.

1. A kisdédovásról, a Magyar Népköztársaság Országgyűlése 1953. évi III. törvénye
2. A kisdédovásról, a Magyar Országgyűlés 1891. évi XV. Törvénycikke
3. Bleher F.H. (1950) Szervezett foglalkozások az óvodában, Közoktatásügyi kiadó, Budapest,
4. Golnhoffer E.(2004) Hazai pedagógiai nézetek (1945-49), Iskolakultúra, Pécs,
5. Kövér Sándorné (2006) Az értelmi nevelés története az óvodáinkban 1828-1975 között, Hajdúböszörmény,
6. Módszertani Levelek – Óvodai foglalkozások, (1953) Az Oktatásügyi Miniszter rendeletére, Tankönyvkiadó, Budapest,
7. Pukánszky B.-Németh A.(1996) Neveléstörténet. Nemzeti tankönyvkiadó, Budapest.

The general extension of the Soviet pedagogic samples happened in Hungarian kindergartens in the fifty years. They repealed the Hungarian kindergarten's previous national peculiarities. Served the preparation of this the system of the obligatory occupations drawn up by Bleher, which was one of the forerunner of the today's ability development. The national kindergarten document accepted in 1953 laid the foundation of the kindergarten upbringing with an adult centre the kindergarten education, and with the development of the school preparation.

Key words: Hungarian preschool education, the national kindergarten document.

УДК 37.034

ББК 74.03

Szerepi Sándor

MAKKAI SÁNDOR NEMZETNEVELŐI MUNKÁSSÁGÁNAK ERKÖLCSI VONATKOZÁSAI A HARMINCAS ÉVEK MÁSODIK FELÉBEN

У публікації охарактеризовано творчість Шандора Маккаї – письменника та педагога Трансільванії. На основі аналізу його творів розкрито можливості використання його творчості з метою морального виховання.

Ключові слова: моральне виховання, етнопедагогіка, виховання.

1. BEVEZETÉS

Az egykori erdélyi református püspök,¹ író, pedagógus szellemisége, állásfoglalása mértékadónak számított mind a '30-as évek Magyarországon, mind a kisebbségi létben élő magyarság számára. Elsősorban persze az erdélyi értelmiség keretein belül, aminek expatriálásáig, 1936-ig szellemi vezére volt. Kivándorlásáig ő testesítette meg sokak számára az élhető kisebbségi létet, azt a modus vivendit, amely lehetővé tette

magyarságának, hitének, önbecsülésének megtartását a többségi társadalom és az államhatalom viszonyaihoz való kényszerű alkalmazkodás mellett.

Épp ezért volt döbbenetes a hír az erdélyi értelmiség számára: szellemi vezetőjük, aki éveken keresztül biztatta őket a további küzdelemre, most feladta a harcot – lemondva tisztéről Magyarországra költözött. (Makkai Sándor 1926-1936 között töltötte be e tisztséget Kolozsvárott.)

Természetesen nem tagadta meg a későbbiekben sem önmagát – 1936-tól a háborús időkig folyamatosan az érdeklődés homlokterében igyekezett tartani a kisebbségi sorban élők helyzetét. Mindezt kizárólag a határon túl rekedt magyarság érdekében, mentesen minden szenzációkereséstől és szélsőségtől, felelőtlen vad “turáni eszméktől”, amely sajnos a ’30-as évek közepétől már egyre erősebb hangot kapott a hazai közéletben.

A téma felvetését – a morális példaképek és eszményképek szerepe nemzetnevelési elképzeléseiben – Makkai erkölcsfelfogása adja, amely minden művén – nem csak a neveléstudományi témájúakon – végighúzódik. Az erkölcs a központi fogalom történeti regényeiben, tanulmányaiban s két nagyobb formátumú pedagógiai munkájában is.

2. MAKKAI FILOZÓFIAI GYÖKEREI

Az erkölcs kategóriája mellett alapvetően centrális szerepet tölt be gondolkodásában az *értékekről* és a *személyiségről* való elmélkedés is. Ebben elsősorban két karizmatikus tanárának Böhm Károlynak és Schneller Istvánnak a hatását kell keresnünk. E gondolati hármasság mentén épülnek fel pedagógiai munkái is.

Mindezekon túl azonban legalább két jelentős bölcséleti korszakot² különböztethetünk meg nem túl hosszú munkásságában. [2,22]

Az első időszakot a Böhm Károly által is képviselt *szubjektív idealizmus* jellemzi, melynek egyik alapvetése, hogy a megismerés nem lehet független a tudattól. Fontos konzekvencia számára az, ami ebből a személelmódból következik, hogy a vallásnak ügyelnie kell a tudományokra, nem lehet megtagadni az értelmet, hiszen “a vallásos hit is csak “az emberi szellem tevékenysége”. [2,43] Makkai felfogását ekkor még egy alapvetően a liberális gondolkodást elfogadó hozzáállás jellemezte az egyház keretein belül.

A kisebbségi létbe kerülés okozta trauma, s az ezzel csaknem párhuzamosan jelentkező szellemi “világválság” (amit Makkai a régi világ hanyatlásának vagy az “emberválság korának” nevez), csakúgy, mint az erdélyi értelmiség többi tagját, Makkait is sok mindenben álláspontja, gondolkodása megváltoztatására készítette. Második gondolkodói korszakát mindezek miatt a *dialektikus teológia* jellemzi. Ez sok mindenben szinte ellentéte korábbi vélekedéseinek, nézeteinek. Ekkoriban már szót emel a reformáció elvilágiasítása ellen, elítéli a humanizáló, racionalizáló értelmezéseket. Határozottan felemeli szavát a “kultúrkereszténység” jelenségével szemben, amely behódolt a tudománynak s fölálodta a valódi vallást. Egészen meghökkentően “posztmodern” módon elítélte az elgépiesedett, a technikai kultúra bűvöletében élő civilizációt, amelynek alfája és ómegája a lecsupaszított gazdasági folyamat. Gondolati spektrumában ezek hatására megjelenik a korábban említett alapok / erkölcs, érték,

személyiség / mellett a *társadalom* és a *nemzet* fogalma is. Utóbbi oly erőssé válik, hogy utolsó két nagy lélegzetű pedagógiai munkája lényegében saját nemzetnevelési koncepciójának két egymástól jól megkülönböztethető megvalósítási kísérlete.

Ezen írás lényegében ennek a két koncepciónak erkölcsi vonatkozásait igyekszik feltárni a példaképek, eszményképek vizsgálatán keresztül.

3. MAGYAR NEVELÉS, MAGYAR MŰVELTSÉG – TUDOMÁNNYAL ÉS FEGYVERREL

Makkai áttelepülése után a debreceni egyetemen kapott tanári állást, amely viszonylagos nyugodtságával, függetlenségével lehetőséget nyújtott a volt egyházi vezető számára, hogy megírassa első átfogó nemzetnevelési koncepcióját, amelyet két évvel később követett a második, immár a katonai nevelést a középpontba állító elmélet. (A Magyar Nevelés, magyar műveltség 1937-ben, a Tudománnyal és fegyverrel 1939-ben jelent meg.)

Nemzetnevelési elképzelései nem alkottak olyan egységes rendszert, mint Imre Sándoré, ahogy filozófiája sem volt igazán rendszerezhető. Gondolatait legtöbbször esszészerűen fogalmazta meg, vagy történelmi regényeiben fejtette ki a szépirodalom eszközeit felhasználva. Mégis: amit alkotott az egységes egész a mű szerkezetét tekintve, s életművébe illeszkedve is.

Mindez bátran elmondható az író, pedagógus, gondolkodó Makkairól 1939-ig, a “Tudománnyal és fegyverrel” megjelenéséig. Ebben a műben mintha szakított volna korábbi felfogásával, s engedett volna az aktuális magyar korszellem, s főleg a politika csábításának, a revíziós sikerek feletti csalóka illúzióknak.³

A két nemzetnevelési munka mind szellemében, mind szerkezetében alapvetően különböző. A “*Magyar nevelés, magyar műveltség*” egy sajátos szintézisre törekszik. Alapgondolata: a helyes nevelői út egyrészt sem a rousseaui naiv optimizmus, sem a herbartianus merev intellektualizmus irányában nem képzelhető el, másrészt szerinte az individuális pedagógia és a szociális pedagógia elképzelései nem kibékíthetetlenek, sőt a nemzetnevelés talaján ez az egyetlen lehetséges szintézis, amely az emberválság korában megoldást jelenthet. Ez a nemzetnevelői szellemiség ekkor már szinte egyforma távolságban van mind a schnelleri “liberális humanizmustól”, mind a herbarti racionalizmus formalizmusától. (Ezen illúziók közül megemlíthetjük a következőket: 1. Minden magyarlakta terület visszatér az anyaországához, 2. Magyarország megőrizheti semlegességét egy világkonfliktusban, s 3. Hogy a világhatalmak harcában lehetünk elég erősek ahhoz, hogy katonai, anyagi és szellemi függetlenségünket megtarthassuk.)

Nem lehet egyértelműen kategorizálni a művet a neveléstudomány részterületei szerint sem, hiszen sajátos elegye a neveléstörténetnek, a nevelésfilozófiának és az oktatáspolitikának. Ez köszönhető Makkai esszéista stílusának valamint nemzetnevelési koncepciója alátámasztási igényének a neveléstörténet és nevelésfilozófia felől.

A “Magyar nevelés, magyar műveltség” nem egy gondolata azonban értékállónak bizonyult – elsősorban az individuális pedagógia és a társadalmat a fókuszba állító pedagógiai gondolkodás látszólagos ellentmondásának feloldási kísérletét, valamint a technikai – anyagi kultúra túlhangsúlyozásának határozott elítélését tekintve.

Ugyanezt sajnos következő művéről, a *“Tudománnyal és fegyverrel”* címűről már nem mondhatjuk el. Ami hasonló a két műben, az csak a nemzetnevelés fogalma. Azonban ekkor már egészen mást ért alatta, mint két évvel korábban. Itt határozottan kimondva és kifejtve **katonai nevelésről** ír a szerző. Persze, hogy mit értett ez alatt, az némi vitára adott okot⁴már közvetlenül a világháború után, 1945 nyarán is, aminek következtében egy teljes hónapot kellett az egykori püspöknek vizsgálati fogságban eltöltenie, s a háborús büntett és népellenes büntett vádját is csak valószínűleg a befolyásos barátok közbenjárására ejtették el a debreceni népbíróságon 1946. június 21-én.

Nézeteinek ilyen mértékű és irányú változásának okaként alaposabb levéltári kutatás hiányában egyelőre csak az akkori politikai helyzetet és személyes élettörténetét hozhatjuk fel, mint hipotézisünk alapját. 1939-ben már két revíziós sikeren túl van az ország – a Felvidék déli része és Kárpátalja visszafoglalásán. Egy történelmi pillanatra úgy tűnhetett sokak számára – s ez alól még a széles látókörű, jól tájékozott Makkai sem kivétel -, hogy Magyarország megnagyobbodva de még függetlenül, és sértetlenül kikerülhet ebből a majd minden szomszédunkat érintő konfliktus halmazból. S amennyiben mégis fegyveres küzdelem következne ezek után, akkor is képesek vagyunk a “jó” oldalon állva, megőrizve erkölcsi fölényünket győztesen kikerülni a bonyodalomból. Ilyen légkörben Makkai katonai nevelési elképzelése nem volt kirívó, sőt inkább sok tekintetben visszafogottnak tekinthető. Hiszen Kornis Gyula a katonai nevelésről írva már 1937-ben kifejti: “..., mi is mint ősi katonai nemzet...”, valamint: “A tiszteken és a legénységen keresztül pedig a katonai szellem fokozatosan kiárad az egész nemzetre, a harci akarat áthatja az egész közösséget, a **magyar fajszerű katonai virtus**”,...” Makkai itt minden valószínűség szerint a **katonai demokrácia** ősinek vélt hagyományához kívánt modernizált formában visszatérni. Ebben a koncepcióban a kollektívumot egyértelműen az individuum felé helyezi, s a nemzet – gyakorlatilag az államhatalom – vezérlése alá vonná az élet minden területét, hasonlóan némileg az olasz vagy német rendszerekhez, de – mint hangsúlyozza – nem utánozva azokat, hiszen nekünk az ősi magyar katonai hagyományokból kell kiindulnunk. Szerinte ez utóbbi nem jelenthet különösebb nehézséget, hiszen **a magyar nemzet lelkülete alapvetően katonai**.

A mű szerkezete hármas tagolású: fejezeteiben meghatározza a nemzetnevelés *életkeretét* (katonai nevelés), *tartalmát* (nemzeti műveltség), valamint *szellemiségét* (keresztyénség). A keretben részletesen kifejti a társadalom átszervezésének mikéntjét, amely gyakorlatilag a családon alapuló militarizálást, mozgósítást jelent a nemzet megkérdőjelezhetetlen fennhatóságával. A tartalom fejezete magában foglalja azokat a célokat, amelyeket ez az új nemzetnevelés kitűzött maga elé: ez nem más, mint hogy kultúránk, műveltségünk a magyar természetből, szellemből fakadjon. Az eszközöket, amelyek ebben segítenek: a már korábban létrehozott levante szervezet, valamint a nemzetnevelés alapvető tárgyköreit: 1. **Nyelvismeret** (anya- és idegennyelvek), 2. **Emberismeret** (néprajz, történelem, jog), 3. **Természetismeret** (földrajz, fizika, kémia), 4. **Életgyakorlat** (egészségi oktatás és nevelés, testgyakorlás, művészeti és gyakorlati oktatás). A nemzetnevelés szellemisége kapcsán fogalmazza meg a mű talán

legnagyobb ellentmondását: bár végig a nemzet mindenek felettségét hangsúlyozza, itt mégis a keresztyén vallás primátusát emeli ki: “Az a nálunk is itt-ott felhangzó, de nem saját szellemünkből származó állítás, hogy az ifjúság nem az egyházé és Krisztusé, hanem a nemzeté és az államé, erőszakosan és hamisan akar ellentétbe állítani két olyan valóságot, melyek úgy összetartoznak, mint a fa gyökere és koronája”. /189.o./ Nehéz eldönteni ugyanis, hogy Makkai Sándor vajon átolvasva művét maga is úgy találta, hogy a hangsúly valóban olyannyira a nemzeti felé tevődött át, hogy a végszóban helyre kell tennie ezt az aránytalanságot, vagy egész egyszerűen ez a mű legnagyobb ellentmondása, amely Makkai hivatásának, valamint az ebben a műben felvállalt nemzetnevelői próféta szerepének fel nem oldható ellentétéből származik.

4. MORÁLIS PÉLDAKÉPEK ÉS ESZMÉNYKÉPEK

Hamvas Béla egyik utolsó – befejezetlen- munkájában a *Scientia Sacra* harmadik, a keresztyénységet tárgyaló részében különbséget tesz az emberi cselekedetek között azok filozófiai mélysége tekintetében. Két görög fogalmat alkalmaz: az *ergón* szerinte: “teljesítmény, vállalás, vállalkozás, tevékenység, olyan tett, amely sohasem áll egymagában, hanem valamely összefüggésben”. Ennek értelmében *ergón* ha az ember házat épít, és a tevékenységében benne van a ház mint kész mű / téglá hordás, mész keverés. [1,195] Viszont *pragmáról* kell beszélnünk, ha: “egyszeri és külső fizikai tett, inkább elfoglaltság, valamit csinálni” jelenségéről van szó és “az egyes pragmak között összefüggés nincs”. Az igazi alkotás mindig *ergón*, hiszen jelentős dolgot létrehozni csak az összefüggések figyelembevételével, az egészre koncentrálnva, úgymond holisztikus szemlélet alkalmazásával lehet.

A. Makkai Sándor 1937-es pedagógiai munkájában szereplő nagy nemzeti példaképek mind “*ergónikusak*”. Ezek az egyéniségek rendkívül részletesen ábrázolva, megfelelő mélységben megjelenítve, szellemi környezetüket is bemutatva jelennek meg az író, egyházi ember, pedagógus munkájában.

A szerző öt egyéniség – ahogy nevezi őket: “nemzeti műveltségünk örökhagyói” – segítségével jeleníti meg mindazt, ami a magyar kultúra számára értéket jelent és példát mutat. Történelmi személyeit nem panoptikumszerű mozdulatlanágukban, hanem a maguk élő dinamizmusában mutatja be. Ez annál is indokoltabb, mivel mindegyikük olyan történelmi korszakban élt és alkotott, amelyet statikusnak semmiképpen sem nevezhetünk, s amelyek kihívások tömegével szembesítették az adott kor gondolkodó emberét. Példáit lényegében az újkori magyar történelemből veszi: a XVI-XIX. század küzdelmeinek legkiemelkedőbb alakjai személyében. Mindannyian államférfiak vagy közéleti személyiségek, akik koruk meghatározó szereplőivé váltak.

Elsőként az Erdélyi Fejedelemség legkiemelkedőbbnek tartott vezetőjét, *Bethlen Gábort* jellemzi. Az “*önnevelő*” fejedelem alapvető értékeinek a türelmes kitartást, a vállalkozó kedvet, a tudásszomjat, a józan önmérsékletet, az okos megelégedést, a meg nem alkuvást s az elszántságot tartja. Mindezen értékek sajátos önműveléséből adódnak, s egy” nem iskolás” bölcsesség megszerzését eredményezték, amely gazdag élettapasztalata, kiváló gyakorlati érzéke útján alakult ki. Bethlen főlénye – szerinte – szellemiségének minőségében rejtett, amely a klasszikus iskolázottság hiányában is kortársai fölé emelte őt. Gyakorlatközpontúságát jelzi az is, hogy oktatáspolitikáját tekintve – írja Makkai – két vonalon tevékenykedett. Egyrészt a “tehetségek isko-

lájában” (177.o.), az Akadémián az önérzet és önállóság kifejlesztését célozta meg, másrészt az “adottságok iskolájában” (177.o.), fejedelmi udvarában a főúri ifjakat az alázatos önmegettagadásra tanította.

Második példája a fejedelem kortársa a három részre szakadt ország másik végéből: *Zrínyi Miklós*, az “**ébredő**”. A hadvezér – költő példája azt mutatja, hogy nemzetünket “nem nagy, üres, szép szavakkal, nem hősködéssel, hanem elszánt, kemény”(182.o.) tanulással és önfeláldozással kell szolgálni. Ennek érdekében Zrínyi a következőket fogalmazza meg: tisztában kell lennünk bűneinkkel, nemzetünknek biznia kellene önmagában / mivel ezt nem teszi, így megmentését idegenektől várja /, a fegyelmeztség és az összefogás erénye kell, ahhoz, hogy saját erőnkől kiszabadulhassunk az elnyomásból és meg kellene valósítani a közteherviselést. Megszívlelendő tanácsait kiváló jellemének tulajdonságai teszik hitelesen követendővé: a nemzet szeretete, műveltsége, hősiessége és mély, misztikus, prófétikus hite.(179.o.)

Széchenyi István személye Makkai számára is kihagyhatatlan volt egy olyan nemzetnevelési munkában, amely a magyar történelem legkiválóbb alakjait veszi példaként. A legnagyobb magyart “**sorshordozó**”-ként jellemzi, mivel – a szerző szerint – Széchenyi nemzetnevelői gondolata egy gátat akart szétrombolni, amely a négy legnagyobb magyar bűn építőköveiből áll: felelőtlenség, *lustaság*, *szalmaláng*, *irigység*. Széchenyi azért sorshordozó, mert saját életében nemzetének sorsára ismer rá. De géniusz is egyben, ellentétben - Makkai véleménye szerint – Tisza Istvánnal, aki szintén sorshordozó, de ugyanakkor az átlagember megtestesítője. Széchenyihez négy alapértéket kapcsol: a végletektől mentes nemzeti érzést és gondolkozást, a polgári erényt – ami a kötelesség átérzését és teljesítését jelenti, az igazságot, mint etikai értéket valamint a szabadságot, ami nála az erkölcsi bátorság és lelki függetlenség formájában érhető tetten.

Csakúgy, mint Széchenyi, *Wesselényi Miklós*, a “**kultúrpolitikus**” alakja is a reformkort idézi. Az erdélyi politikus életművéből a nemzetiségi kérdést emeli ki elsőként: “Wesselényi már akkor meglátta, hogy csakis egy teendőnk maradt: a felébredt jogigényt értelmi és erkölcsi művelődés és a jogokban való méltányos részeltetés által a jog tiszteletévé emelni.”(197.o.) De hozzáteszi Wesselényi gondolataként azt is, hogy “a jogkiterjesztés szükségszerű és helyes, azonban ennek egyedüli alapja és mértéke a műveltség, mely a nemzeti közösség életében való öntudatos részvételben nyilvánul meg.”(198.o.) Makkai Eötvös József munkájában látja összefoglalni programszerűen Wesselényi gondolatait, amikor az állam kultúrpolitikai feladatait meghatározza: általános tankötelezettség, ingyenes oktatás, autonómiák felügyelete.

Utolsó példaként *Mikó Imrét* állítja olvasói elé Makkai nemzetnevelési koncepciójában. A híres erdélyi politikus a “**kisebbségi**” jelzőt kapja a szerzőtől, mivel Mikó már „előre meglátta”(203.o.) az erdélyi kisebbségi életformát. A szerző hangsúlyozza, hogy “Erdély Széchenyije” már 1849-ben is elvetette a passzivitást, és a sérelmi politika helyett kultúrpolitikát csinált. Így jelentősége elsősorban nemzeti műveltségünk kialakításában van, különös tekintettel az erdélyi kultúrára. Mikó magatartását 1849-ben a ma kisebbségi sorban élő erdélyi értelmiségiekhez hasonlítva megjegyzi, hogy sokkal tudatosabban és aktívabban politizálva igyekezett az erdélyiek sorsán változtatni. Mikó nem a lángész tündöklésével, hanem fegyelmezett és bölcs rendszer-

ességével emelkedett kortársai fölé. Életművének gondolataiból elsősorban azt érdemes kiemelni, – Makkai szerint – amely “éppen azt az igazságot fejezi, mely ma annyira fontos: a *belső* társadalmi és szellemi élet *magasabbrendűségét* a pusztá politikum felett.”(205.o.) Valamint azt, hogy fennmaradásunkhoz igazából csak egy dolog szükséges: az egyetértés. Rendkívül értékes gondolatokat fogalmazott meg az ifjúság neveléséről és a nők hivatásával kapcsolatban is – hangsúlyozza Makkai.

Megvizsgálva nemzetünk nagy példaképeit, melyeket a szerző elének tár, érdemes néhány olyan megállapítást tenni, amelyekből talán világosabbá válik Makkai nemzetnevelési felfogása.

A nemzetnevelés számára a legfontosabb fogalom a **nemzeti egység**, aminek megvalósítása a garancia a jövő Magyarországnak erkölcsi helyzetét tekintve. A szerző ennek érdekében választotta példáit. A történelmi korszakok közül Bethlen Gábor és Zrínyi Miklós korát tekintve is adva volt elméletileg annak lehetősége, hogy egy önálló magyar kultúra fennmaradása alapjául szolgáljon egy Erdélyből vagy a Királyi Magyarországból kiinduló országegyesítésnek. Az egység iránti vágyat kiválóan megjeleníti a két országrész más-más vallású hasonló történelmi viszonyok között élő politikusa, hiszen a katolicizmus és protestantizmus hazai kibékítése és együttműködése is rendkívül fontos eleme a nemzetnevelésben megfogalmazott egység megvalósításának. A nemzeti egység szimbolizálása a három reformkorhoz köthető politikus – Széchenyi, Wesselényi és Mikó – szerepeltetéséhez is kapcsolható, hiszen e történelmi korszak a *haladás* mellett a *hazáról* szólt elsősorban. A szerző minden valószínűség szerint ebből a megfontolásból kiindulva hagyta ki példáinak sorából a XVIII. századi nagy magyar egyéniségeket, – Rákóczit, Károlyi Sándort, Hajnóczyt. stb. – hiszen ez az időszak éppen az abszolutizmus előretörésének, a nemzeti törekvések elnyomásának évszázada volt.

Közös jellemzője példáinak a nemzeti egység hangsúlyozása mellett a **tanulás**, a **tudás** szerepének kiemelése. Bethlen Gábort eleve “önnevelőként” aposztrofálja a szerző, amiben önképzése és iskolaszervező tevékenysége is jelentős szerepet játszik. Zrínyi műveltséggel, tudással és tanulással való kapcsolatának erős szálai “tanításai-ban” tükröződnek világosan. Bár Széchenyit említve nem helyez különös hangsúlyt rá, mégis a nyugat-magyarországi arisztokratáról szólva egy olyan szimbolikus figurát használ tudatosan, aki elválaszthatatlanul kapcsolódik a műveltség, a tudás és a tanultság fogalmaihoz. Wesselényi eleve olyan “kultúrpolitikusként” jelenik meg, aki fontos feladatnak tartja az állam fokozott szerepvállalását az iskoláztatás terén, s akinek összekapcsolása Eötvös József nevével egyértelmű tartalmat ad tevékenységének. Kultúraszervezőként jellemezhetjük viszont azt a Mikó Imrét, akinek egyebek közt az Erdélyi Múzeum létrehozása állt életének középpontjában.

Tehát elmondhatjuk, hogy mind az öt személyiség élettörténetében egyértelműen központi szerepet töltött be két irányelv: a nemzeti egység megteremtésének ideája valamint nem kisebb mértékben a művelődés, a kultúra szerepének meghatározó ereje. Azonban ezen túl Makkai Sándor erkölcsi példaképei többletjelentést is hordoznak: azzal, hogy ezeket a valós történelmi személyeket egy erőteljes szimbólum csoporttal kapcsolja össze, az eszményképek felé közelíti egyéniségeit. A nevükkel azonos jelentőségre emelt hozzájuk csatolt jelzőik – önnevelő, ébresztő stb. – azt a

szándékot jelzik, amely a nemzetnevelő Makkai előtt állt: megteremteni a magyar nemzeti történelem egy olyan újkori “mitológiáját”, amely a benne szereplő történelmi személyiségek pozitív jellemvonásait kiemelve alapvető tájékozódási lehetőséget nyújtanak a jövőendő Magyarország morális térképén. Ez a példaképrendszer jelentené a személyi bázisát annak a nemzeti műveltségnek, amelynek másik alapköve a kollektívum szintjén a magyar népi műveltség lenne. Szerzőnk így próbálja meg összekapcsolni nemzeti műveltségünk két történelmi fonalát: a szellemi elit szüntelenül változó és a világ eseményeire dinamikusan reflektáló valamint a nép ősi, alapvetően statikusnak tekinthető értékálló műveltségét.

B. Ha a “Magyar nevelés, magyar műveltség” egy szintetizáló jellegű, mélyen humanista, példaképeit igazi mélységükben bemutató, modern szellemű gondolatokat is tartalmazó neveléstudományi munka, akkor a két évvel később megjelent “Tudománnyal és fegyverrel” ennek szinte ellentétes képét mutatja.

A morális példaképek teljesen eltűntek a korábban oly gazdag nemzetnevelési koncepcióból. Az individuumnak a közösséggel szembeni teljes háttérbe szorultságát jól illusztrálja a személyesség eltűnése. Helyüket a rendkívüli mértékben leegyszerűsített eszményképek vették át, amelyek a nagy kollektívum, a tömeg számára követendő irányelveket fogalmazzák meg. Az eszményként állított embertípusok azonban már nem a nemzetnevelés tartalmi részében, a műveltségi fejezetben jelennek meg – mint korábban –, hanem a keretben, a társadalom katonai jellegű megszervezésének alapelveit kifejtő vázlatában.

A katonai szellemnek, érületnek megfelelően az eljövendő magyar társadalom – a szerző véleménye szerint – alapvetően katonai társadalom lesz. Ez – mondja Makkai – egyáltalán nem jelent új társadalmi berendezkedést, hanem éppenséggel az ősi struktúra és felfogás visszatérését a magyarság számára. Mindebből következően a társadalom alappillére a *katonai szellemben* nevelkedett és *cselekvő közösségi ember* lesz. Erre nézve garanciának a levante intézményt látja Makkai, amelynek az ifjúság nevelésében egyre jelentősebb szerepet kell majd véleménye szerint betöltenie. Úgy véli, hogy a katonai létnek valójában semmi köze a diktatúrához, hiszen az igazi katonai lét önkéntes. Ezzel feloldhatónak véli az egyén és a közösség között feszülő ellentétet, de már nem pusztán a nemzetnek, mint legfontosabb közösség-szervező erőnek a segítségével, hanem a társadalmiság primátusától az államhatalom felé csúszva a legfontosabb erőszakszervezetet, a hadsereget teszi meg ennek egyedüli eszközévé.

Másik eszményként a *hagyományos magyar családot* jellemzi, az *anyát* a fókuszba állítva. Egyértelműen elutasítja a női emancipáció és feminizmus megvalósult formáját, és kiadja a jelszót: a magyar nő legyen újra a családjáé. Ebben a kérdésben zavarba ejtően összemos két problémát: egyrészt a már említett emancipációs törekvéseket, másrészt az ekkor újra feléledő nyugat-kelet szembe állítást ügyét, azzal, hogy a nemkívánatos társadalmi folyamatokat kizárólag Nyugat-Európából származtatja, míg ősi romlatlan kultúránk hazájának keletet teszi meg. A magyar nőt egyenrangúnak tartja német vagy olasz társaival, hisz a kényelem megvetése, s a minél egyszerűbb életfeltételek megszokása csak visszatérés az ősi szellemiséghez. Ám a hagyományos magyar családanya eszményítése mellett hangsúlyozza azt is, hogy az államnak joga van beavatkozni a családi életbe, ha létérdeke úgy kívánja, hiszen “a

gyermek nemzeti tulajdon.”(51.o.) Tehát az állam beavatkozó szándékát nem a humanizmus eszméi, hanem az állam mindenképp felett álló érdeke vezérli Makkai nemzetnevelési rendszerében.

Makkai Sándor 1939-ben íródott nemzetnevelési munkája tehát – ellentétben az előzővel – már nem nyújthatott igazi erkölcsi alternatívát a magyar társadalom számára, hiszen:

1. Rendkívüli módon leegyszerűsítve – lényegében sematizálva – vázolta fel a megvalósítandó társadalom szerkezetét, egy női (a család és benne az anya), és egy férfi (katona) attribútumra szétválasztva.

2. Ennek a jövőbeli társadalomnak végső célja a harc – még hogyha alapvetően szellemi síkon zajlik is, amiből egyértelműen egy militarizált társadalom felfogás következik.

3. Az igazi alternatívák – amelyet korábbi munkájában gondosan kiválogatott példaképei jelenítettek meg, mint nemzeti műveltségünk örökhagyói – hiánya egysíkú, arctalan, a közösségnek s főként az államhatalomnak alávetett társadalom kifejlődését eredményezték.

5. ZÁRÓ GONDOLATOK

Mint a példaképek és eszményképek elemzésén keresztül érzékelhető volt, Makkai Sándor nemzetnevelési elképzelései két év alatt gyökeresen megváltoztak. Ezt a változást őszintének kell tartanunk a szerző korábbi munkásságának következetességét, igényességét és erkölcsi színvonalát alapul véve. Így továbbra sem gondolhatunk másra, minthogy őt is magával ragadta a korban eluralkodott irracionális lelkesedés, amely a magyarságot már nem csak a kultúrfölény alapján állította más nemzeteknél magasabbra, hanem az élet szinte minden más területén előbbre helyezte – pl. az erkölcsiség terén is. Ehhez társult a valóságban is militarizálódó társadalmi folyamatokat kiszolgáló, azt meggyorsítani szándékozó koncepciója. Hozzáteve természetesen azt is, hogy az 1939-es katonai nevelés terve lényegében egy ellensúly, egy rosszul sikerült alternatíva akart lenni az akkor már erős nyomást kifejtő német nemzetiszocialista rendszerrel szemben. Ezt az elképzelést támasztja alá Makkai egy másik korabeli írása is: „...mindenfelől idegen szellemiségek és létérdekek fenyegetik, szorítják, ostromolják, befolyásolják, kerülgetik, édesgetik, hogy életterükké, eszközükké, szolgáljukká tehessék. Épp ezért nem ismerhetünk tehát életbevágóbb és sürgősebb kötelességet magunkra nézve, mint a magyar szellemi egység megteremtését, mely a magyar önfenntartó, önvédő egység alapja is.” [4.4941] Azonban az önvédelmi igény ilyen erőteljes megfogalmazása mellett továbbra is él a mélyen humanista Makkai szellemisége is. Hiszen a Láthatár 1938. decemberi számában Csuka Zoltán főszerkesztő kérdésére adott válaszában többek közt így ír: “A magyar nemzet álma nem a gyűlölet, nem a bosszú s nem az igazságtalan túlkövetelések álma. Mi, amint most is megmutattuk, minden nemzet számára elismerjük és követeljük azt, amit magunknak igénylünk. Megújuló életünkkel is szolgálni kívánjuk a nemzetek békességes együttműködését s hisszük, hogy ez lehetséges is. De csak úgy, ha kölcsönös méltányosság és áldozat által a nemzeti szellem és az emberi méltóság ellen elkövetett minden bűn őszinte kiengesztelése megtörténik.” [5.459] Így értékelve inkább egy olyan szerencsétlenül megalkotott művet kell látnunk a “Tudománnyal és fe-

gyverrel”-ben, amelynek valós alapja sohasem volt, s amely néhány év múlva nagy rombolással hullott vissza alkotója fejére.

- (1) Hamvas Béla : Scientia Sacra III. Bp. Medio kiadó é.n. 195.o.
- (2) Hanák Tibor : Elfelejtett reneszánsz: A magyar filozófiai gondolkodás századunk első felében Bp. 1993. Göncöl kiadó
- (3) Nem lehet...A kisebbségi sors vitája szerk.: Cseke Péter Bp. 1983. Héttorony kiadó
- (4) A magyar szellemi egység 1939.március Tírek (Sárospatak) Kt 4941
- (5) Láthatár 1938. december 459.o.
- (6) Pukánszky Béla : Makkai Sándor pedagógiája / UPSzle, 1991/5. 75-84.

The status of the hungarian minority between the two world wars wasn't satisfying. The succesor states' goverments of the Austro-Hungarian Monarchy overshadowed their minorities, especially the hungarian minority. In 1936 the transilvanian Calvinist bishop, Sándor Makkai gave up the fight against the rumanian secret service, and moved to Hungary. After his emigration he published two books about the national pedagogy during three years. The first one (Hungarian pedagogy, hungarian education, 1936) had a progressive, positive and very humanitarian ideology, and an excellent summary of the hungarian intellectual heritage. But the second one (With science and weapons, 1939) is an unfortunately experiment against the agressive nazi ideology. This essay tried to examine the difference between these conceptions according to the ideals. In my opinion the conclusion have been valid until at this moment: it's impossibile to defend the human values with antihuman instruments.

Key words: moral education, ethnopedagogic, upbringing.

УДК 37.017

ББК 74.100.252

Edyta Wolter

MIĘDZYPOKOLENIOWY PRZEKAZ KULTURY WYCHOWANIA JAKO KATEGORIA ETNOPEDAGOGICZNA W WARUNKACH INTEGRACJI I GLOBALIZACJI

В статті проаналізовано одну з найсуттєвіших цінностей старопольської культури – цінність поваги до життя у згоді з природним ритмом пір року – в гармонії з соціально-природною середою. Незважаючи на час, що минув, становить вона виклик для усіх суспільних груп постмодерністського “глобального села” – в редукації антимонії природи і культури.

Ключові слова: культура виховання, етнологія, етнопедагогіка, старопольська культура.

Celem artykułu jest genetyczne wyjaśnienie wartości źródeł kulturowych – w procesie globalizacji, rozumianej jako tendencja rozprzestrzeniania się analogicznych zjawisk, niezależnie od kontekstu geograficznego i stopnia gospodarczego zaawansowania danego regionu, “budowania świata jako całości (...) na poziomie globalnym świadomości, że ten świat jest stale tworzonym środowiskiem człowieka [5, s.104].

Sięganie do wzorów źródeł kulturowych – uświadamianie jednostce jej kulturowych korzeni [2, s.45] jest wartością etnopedagogiczną w warunkach integracji i globalizacji na przełomie XX/XXI wieku. Tym bardziej, że dzięki ponadpokoleniowemu przekazowi dziedzictwa kultury ideacyjnej [12, s.248] – w procesie kulturalizacji – jednostka poznając przeszłość [7, s.27] nabywa kompetencje kulturowe (uczy się swojej kultury), dojrzewa do kulturowego zakorzenienia i świata globalnego [6, s.114]. Chodzi także o wychowanie młodego pokolenia do estymy dla war-

tości dziedzictwa kultury regionalnej oraz promowania etnologicznych studiów porównawczo – teoretycznych nad kulturami różnych ludów [3, s.10].

Przypomnę, że przedmiotem pedagogiki jest wychowanie, kształcenie i samokształtowanie człowieka w ciągu całego życia [8, s.9]. Pedagogika jest nauką humanistyczną, nauką kulturową o duchu [1, s.27]. Etnopedagogia to jedna z najnowszych subdyscyplin pogranicza etnologii i pedagogiki. Przedmiotem jej badań jest międzypokoleniowy przekaz kultury wychowania w dawnych społecznościach etnicznych o wspólnych tradycjach kulturowych [4, s.1062]. Wśród polskich badaczy wyjaśniających tę problematykę należy wymienić: J.Gajdę, I.Kaweckiego, D.Kubinowskiego, J.Nikitorowicza, W.Żardeckiego.

Polacy są narodem należącym do rodziny ludów indoeuropejskich (zwanymi także indogermańskimi), utworzonym z plemion pomorskich, polańskich, mazowieckich, wiślańskich, śląskich. Podobnie jak w przypadku wielu nacji europejskich – świadomość odrębności etnicznej, związanej z pochodzeniem, symboliką języka, wspólnotą tradycji – ukształtowała się dopiero w czasach najnowszych, ze względu na kilka powodów [10, s.1]. Przede wszystkim dlatego, że procesy zachodzące w człowieku – w zakresie tożsamości indywidualnej i wspólnotowej bardzo trudno podporządkować jakimkolwiek naukowemu determinizmowi. Poza tym dopiero w epoce odrodzenia ukształtowała się idea państwa narodowego i w tym czasie powstały przesłanki dla postępującego od XVIII wieku rozwoju wiedzy. Rozwój nauk humanistycznych zaowocował w XIX wieku wyodrębnieniem z filozofii – socjologii, psychologii, pedagogiki. Wówczas zainicjowano badania empiryczne oparte na faktach.

W kulturze staropolskiej jedną z najistotniejszych wartości jest szacunek dla życia zgodnego z przyrodniczym rytmem pór roku, w harmonii ze środowiskiem społeczno – przyrodniczym. Ta wartość – mimo upływu setek lat – jest zgodna z jakością myślenia w kategoriach ekologicznych. Stanowi wyzwanie dla wszystkich społeczeństw “globalnej wioski” ponowoczesnej – w redukowaniu antynomii natury i kultury.

W twórczości staropolskiej najwymowniejszy przykład stanowi parenetyczny trakt Mikołaja Reja z Nagłowic (1505 – 1562) pt. “Żywot człowieka poczciwego”. Dzieło jest przepojone wiarą pisarza w ludzką moc pracy intrapersonalnej, ukazanej także na podstawie osobistych doświadczeń szlachcica – ziemianina, gospodarza i pośła. Poszczególne księgi tworząc wzór osobowy – poświęcone zostały kolejnym etapom rozwoju człowieka, począwszy od wieku dziecięcego i młodzieńczego – poprzez wiek dojrzały (średni) – aż po wiek starszy. Mikołaj Rej już w pierwszym rozdziale “Ksiąg pierwszych” poucza i przypomina zarazem, że to Pan Bóg stworzył człowieka, a Szatan doprowadził człowieka do grzechu pierworodnego. Trzeba podejmować trud poznawania praw naturalnych – od których zależy rozwój człowieka, ponieważ Bóg nie chce, aby ludzie byli nierozumni i niecotliwi. Powinni starać się poznać (szczególnie rodzice) skłonności wrodzone (naturalne) dzieci, aby jak najlepiej je wychowywać. Udziela rad jak odżywiać dzieci, o jakiego nauczyciela (preceptora) starać się, aby umiał sprostać wyzwaniom wychowawczym w zakresie nauczania sprawiedliwości, roztropności, skromności – mądrości – najważniejszego celu wychowania.

Mikołaj Rej zaleca podróże zagraniczne, widząc w nich możliwość poznawania różnorodnych obyczajów i korzystania z zagranicznych doświadczeń, ale uzasadnia przy tym wartość cnoty. Nazywa ją “wielką królową, której ani śmierć, ani żaden strach nigdy przekazać nie może” [9, s.90]. Jego zdaniem najprzedniejszą cnotą jest cnota sprawiedliwości – wyraża się szacunkiem względem rodziców i w prawym pożyciu małżeńskim. Spośród czterech stanów (małżeński, wdowi, dziewiczy, wolny (bezzakonny)) zdaniem Reja właśnie stan małżeński jest dla człowieka najbardziej wskazany, pod warunkiem, że “człek młody umie szukać ożenienia swego” i “ożenienie jest wdzięczne”.

Rej pisze, że życie w stanie wolnym – bezzakonnym może powodować nie liczące się z prawem życie swawolne, a takie szlachcicowi pocziwemu nie przystoi, ponieważ “swawolne życie swawolny żywot czyni (...) a zły przykład złego czyni”. Szlachcic ma być według Reja cnotliwy, tzn. żyć godnie, pobożnie, szanując poddanych. Nie powinien ulegać pokusie przekupstwa i próżnowania, powinien unikać pychy (“skromna wspaniłość szlachcicowi nie wadzi”), wystawności, łakomstwa, pijaństwa, gdyż w “opilstwie czas marnie ginie poćiwemu”. Szlachcic ma pamiętać, iż “najszkodliwsze zwierzę pochlebca” oraz, że zazdrość jest “dyjabelskim grzechem”.

Rej zachęca, aby rozsądnie cieszyć się życiem, czerpać radość z doświadczania tego, co ludzkie, ale z umiarem, bez rozwiążności obyczaju i gwałtu. Postuluje, że w niektórych sytuacjach gniew może być pożyteczny, ale tylko wówczas, gdy jest to gniew człowieka mądrego, opanowanego i sprawiedliwego.

Rej zaleca, aby szlachcic – gospodarz żył w zgodzie z przyrodniczym rytmem pór roku. Cieszył się urokiem wirydarzy, ogródków, dbał o zwierzęta domowe – które są bardzo pożyteczne dla człowieka. Siał wiosną, aby jesienią cieszyć się plonami zasobnego w dary natury o tej porze roku gospodarstwa, które nazywa “jesienną rozkoszą” domowych przysmaków, zapachów pozwalających smacznie, zdrowo i bezpiecznie przetrwać zimę.

Gdy człowiek pocziwy osiągnie wiek sędziwy ma mądrze postępować i być dobrym chrześcijaninem, gdyż “krześcijańska życzliwość każdego zdobić musi”, a w życiu szlachcica są dwa według Mikołaja Reja klejnoty: zbawienie i zdrowie. Aby na nie zapracować trzeba przejść przez życie pogodnie i uczciwie – wówczas niejako w nagrodę starca spotka przyjemność uszanowania i honoru. W przeciwnym razie – człowiek staje się “drzewem nikczemnym a spróchniałym, którego niczego inszego nie czeka, jedno ognia srogięgo, albo tym kozłem śmierdzącym, albo tym wieprzem dzikim”. Natomiast żywot pocziwy niczym “słońce w radości swej świeci, a ziemia hojne a pobożne pożytki rozdawa”.

Mikołaj Rej poszczególne etapy życia ludzkiego porównuje do przyrodniczych pór roku. Wiosną nazywa młodość “zakwitania” ludzkiego; latem – wiek średni; jesienią – dojrzałość ludzką, podobną do zasobnej spiżarni, gdy człowiek oczekuje spokojnej zimy, odpoczywając po pracy, ponieważ każdy człowiek, niczym gospodarz odpoczywa zimą. Ale taka zrównoważona konsekwencja transcendencji czasu zazwyczaj spotyka wesołych i roztropnych, którzy “prostą drogą chodzą”. Nie zapracują na równowagę duchową według Reja ci, którzy prowadzą życie gwał-

towne, swawolne, nieuczciwe – którzy nie są zrównoważeni intrapersonalnie i nie potrafią “skarbów ziemskich używać skromnie, pobożnie, poczciwie”, czynić spokojnego pokoju ducha.

Mikołaj Rej zdaje sobie sprawę, że nie ma ludzi idealnych, bez wad. Wyraża to piękną – przyrodniczą metaforą: „niechaj będzie rola najlepiej uprawiona i najpiękniejszą pszenicą usiana, to nie może być kiedy podroście, aby się w niej jakiego chwastu co nie ukazało. Także też ta ślachtetna rola tego ućciwego narodu ludzkiego jestci z przyrodzenia nadobnie sprawiona i piękną pszenicą, to jest pięknymi cnotami zasiana, ale ten nieślachtetny chwast, swawola a rozkoszy a obłudności świata tego, nie może to być, aby się między tą pszenicę ślachtetną po części okazać nie miał”. Człowieka zrównoważonego o szlachetnym sercu, a więc poczciwego Rej porównuje do pięknego drzewa “na którym i ptacy się gnieźdzą, i pczoły osiadają, i pod nim się rozliczne żwirzeta chłodzą, i na wiele rzeczy przygodzić się może”. Rej zauważył, że mądrość (sapientia) jest darem bożym danym z niebios, jest niczym orzeł – trudno osiągalna, niezależna od fortuny, pochlebstw, nie jest zbytnią układnością w stosunkach interpersonalnych, ale jest rozważna w ocenie obłudy. Podobnie jak “... i niebo, i ziemia bez przygód nie jest (...) azaż się jej mocne skały nie padają? Azaż jej ognie nie palą? Azaż jej morze nie topi?”. Zwłaszcza, gdy jej chytrym nieprzyjacielem jest fortuna”.

Rej poszukując podobieństw między ludźmi i światem zwierząt, tworząc parenezę wizerunku ziemianina stwierdza (przekraczając parenezę stanową), że człowiek jest “wspaniłym żwirzciem”, które jest panem – “nie masz tego żwirzątka, nie masz tego ptaszka, którego by nie złupił na rozliczne stroje a ubiory swoje, pod ziemią i w wodach szukając rozmaitych farb a złota a srebra”. Wyjaśnił, że w odróżnieniu od zwierząt ludzie są obdarzeni rozumem, cnotą – które Rej nazywa niebieskimi klejnotami. Zadaniem człowieka jest skromnie korzystać z darów Bożych – „wlejesz ty jedno jeleniowi pół garnca gorzałki w gardło a natkaj mu k temu owych tortów pozłocistych (...) użrzesz, będzie lić długo bujał. Albo także krukowi, nasyp mu jedno pełno pieprzu w nos a zalej mu małmazyją (wino): wierz mi, iści nie będzie długo krakał”. Potępia więc Rej próżnujące nadużywanie wszelkich dóbr, zwłaszcza “niepomiernego pijaństwa” w wieku sędziwym, ponieważ ten człowiek “który zetrwa do końca w swojej stateczności, Tego pewnie nie miną niebieskie radości”.

Mikołaj Rej postulując zrównoważony rozwój człowieka, którego celem jest mądrość, rozważając postawy względem siebie i innych ludzi posługuje się symboliką zwierzęcą i roślinną. Porównuje człowieka z orłem – gdy chce wyrazić wysoką, a nawet boską aktywność duchową; z niedźwiedziem – w celu wyrażenia instynktownego okrucieństwa; ze smokiem – gdy spostrzega w człowieku istotę walczącą; z bazyliżkiem – gdy opisuje istotę złowrogą; z zającem – gdy ukazuje zwinność (pilność) ludzką w działaniu; z bocianem – gdy chce wskazać zdolność przemieszczania się (podróż); z krową – ponieważ symbolizuje podtrzymywanie życia; z psem – rozważając przyjaźń i postawę wierności; z ptakami – symbolizującymi duchowość i myślenie; z lwem – ukazując męstwo; z koniem – wyrażając intuicję i szybkość, albo po prostu – ze świnia.

Według Mikołaja Reja najlepsza jest społeczna (interpersonalna) życzliwość zrównoważona, jako “istne dobrodziejstwo co nas nic nie kosztuje i jest tak pożyteczna, jak uprawne pola i ogródki, które żywią człowieka, zapewniają przyjemność spożywania darów natury. Rej rozważając zharmonizowany duchowo rozwój człowieka, zadowolenie z życia, wychowanie do samokontroli uczuć, emocji i czynów – wielokrotnie podkreśla, iż nie można występować przeciwko naturze “przyrodzenia nikt gwałcić nie może”.

Zaprezentowany przykład twórczości staropolskiej implikuje postulaty zrównoważonego rozwoju intrapersonalnego, interpersonalnego, zdrowych relacji ze środowiskiem przyrody. Stanowi egzemplifikację wzoru pozytywnego statusu tradycji w procesie kreowania edukacyjnej tożsamości [11, s.22] na przełomie XX/XXI wieku oraz przyczynek do dziejów edukacji ekologicznej w Rzeczypospolitej Polskiej.

1. K. Ablewicz, Hermeneutyka i fenomenologia w badaniach pedagogicznych, w: S. Palka (red.), Orientacje w metodologii badań pedagogicznych, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1998.
2. J. Delors (przewodniczący), Edukacja. Jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do Spraw Edukacji dla XXI wieku (tłum. W. Rabczuk), Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Wydawnictwo UNESCO, Warszawa 1998.
3. J. Gajda, Antropologia kulturowa. Część 1: Wprowadzenie do wiedzy o kulturze, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2005.
4. D. Kubinowski, Etnopedagogia, w: T. Pilch (red. nauk.), Encyklopedia pedagogiczna w XXI wieku, Wydawnictwo Akademickie “Żak”, Warszawa 2003, t. 1.
5. G. Marshall (red.), Oxford słownik socjologii i nauk społecznych (red. nauk. polskiego wydania M.Tubin; tłum. A.Kapciak, J.Konieczna, J.Stawiński, P.Świeboda, M.Tabin, A.Zawadzka), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
6. J. Nikitorowicz, Edukacja regionalna na pograniczach, w: A.W.Brzezińska, A.Hulewska, J.Słomska (red. nauk.), Edukacja regionalna, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
7. S. Palka, Badania pedagogiczne dla praktyki i w praktyce kształcenia szkolnego, w: T. Gumuła, T. Dyrda (red.), Szkoły, nauczyciele, uczniowie. Dyskusja o programie, metodzie, uczeniu się w Europie, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB, Radom 2010.
8. S. Palka, Metodologiczne aspekty uprawiania pedagogiki, w: S.Palka (red.), Orientacje w metodologii badań pedagogicznych, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1998.
9. M. Rej, Żywot człowieka poczciwego (opr. J. Krzyżanowski), Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 2003 (t. 1 i t. 2).
10. A. Waligórski, Antropologiczna koncepcja człowieka, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1973.
11. I. Wojnar, Aktualne procesy edukacji i kultury w Polsce i na świecie, w: I.Wojnar, J.Kubin (red.), Edukacja wobec wyzwań XXI wieku EDUCATION IN THE FACE OF XXI CENTURY CHALLENGES, Komitet Prognoz “Polska w XXI wieku” przy Prezydium PAN, Warszawa 1997.
12. F. Znaniecki, Nauki o kulturze. Narodziny i rozwój (tłum. J. Szacki, wstęp J. Szczepański), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1992.

This paper explains one of the most important values of old – Polish culture, i.e. the value of respect for life in accordance with the natural rhythm of the seasons, in harmony with the social and natural environments. Despite the passage of time, this value is a challenge for all the societies of the post-modern global village in reducing the antinomy of nature and culture.

Key words: *the culture of upbringing, ethnology, ethnopedagogic, oldpole culture.*

ВИЩА ШКОЛА

УДК 371.13

ББК Ч 74.584 (4 УКР)

Галина Білавич, Борис Савчук

ЕТНОНОРМАТИВНА КУЛЬТУРА УКРАЇНЦІВ У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТА

У статті йдеться про формування професійної компетентності особистості, важливим складником якої є знання у ділянці нормативної етнокультури українців. Підґрунтям цього процесу у вищій школі має стати вивчення традиційно-звичаєвої культури, знання української історії, мовленнєвого етикету, тобто історія національно-культурної спадщини народу.

Ключові слова: компетентність, етнокультура, українська історія, звичаї, традиції, мовний етикет.

Під професійною компетентністю розуміють особистісні можливості фахівця з певної галузі, які дозволяють йому самостійно й ефективно реалізовувати завдання професійної діяльності. Для цього потрібно знати теорію, уміти застосовувати її в практичній діяльності. Отож спеціальні (з предмета) знання є однією з умов професійної компетентності.

Сьогодні в науці актуалізують етноісторичні, етнологічні знання студентів. Важливим складником цих знань є відомості про етнонормативну культуру українців. Отож більш докладно зупинимося на когнітивному компоненті (базі знань у ділянці українознавства), що є складником професійних компетентностей випускника ВНЗ. Систему знань в означеній галузі студенти отримують у процесі усього навчання у виші, вона, до слова, має міждисциплінарний характер.

У процесі культурогенезу український народ виробив самобутній комплекс традиційно-стереотипних норм і манер поведінки, які у своїй унікальній переплетеності витворюють феномен “українського типу поведінки” – усталеної системи морально-етичних цінностей, витворених на основі “народної філософії життя” [1, с.355]. Її головними складниками є традиційні взаємини в громаді, інститути побратимства, посестринства, кумівства, а також субсистеми свояцтва, доброзичливості, шанування, гостювання, дошлюбного молодіжного спілкування тощо. Відіграючи важливу комунікативну роль, вони значною мірою визначають статус людини в соціальній, громадській та родинній ієрархії взаємин. Стабільність, стереотипність етнічних норм і правил поведінки та міжособистісних стосунків є важливим чинником збереження внутрішньої єдності української спільноти та її здатності протистояти зовнішнім руйнівним впливам.

Чітка система регламентації норм взаємин і поведінки існувала в українській сім'ї. Її уклад і функціонування визначалися принципом старшинства. Великою владою наділявся очільник родини, роль якого міг виконувати дід чи батько, а за їх відсутності – мати або старший брат. Він розпоряджався майном, розподіляв обов'язки між членами сім'ї, стежив за дотриманням ними моральних норм життя, забезпечуючи таким чином злагоду і порядок. Український народний етикет наскрізь пронизує ідея шанобливого ставлення до ба-

тьків, зневага чи кривда яких вважалися страшним гріхом, а їхнє прокляття — найбільшою карою для дітей (“Куля мине, а материнське слово не мине”).

Поряд із кровною родинністю українці мають розвинуту систему духовного споріднення, що встановлювалося між людьми на основі виконання певних обрядових дій. Маючи глибокі етноісторичні коріння, воно було виявом моральної близькості та прагнення здійснювати міжособистісну взаємодопомогу через інститути побратимства (посестринства) та кумівства. Відомий звичай братання у скіфів, у даньоукраїнському епосі яскравими образами побратимів виступають Ілля Муромець, Добрина Нікітич, Альоша Попович, Михайло Потик. Таке назване побратимство побутувало в середовищі руських воїнів, згодом на цій основі сформувалося християнське побратимство. Розмаїта ритуальність цих двох типів побратимства знайшла прояв не лише серед українського козацтва, але й селянства. Зокрема ритуал братання міг супроводжуватися клятвою чи заріканням у вірній дружбі, відтак названі брати з’їдали жменю землі. За християнським звичаєм, вони, крім того, молилися перед іконою, обмінювалися натільними хрестами тощо.

Посестринство мало схожий зміст із побратимством, відрізняючись від нього хіба що деякими ритуальними особливостями. В окремих регіонах України побутував звичай колективного духовного споріднення незаміжніх дівчат — “кумання” (“кумління”), походження якого вчені пов’язують із міфами про русалок або ж із дохристиянськими ініціаціями, що символізували статус зрілості дівчини. Більш поширеним з-поміж українців було звичайне, а також однокупельне посестринство, коли, зміцнюючи братні узи, батьки хрестили дітей в одній купелі. Учений Володимир Сироткін відзначає, що в народній свідомості побратимство (посестринство) існувало як певний моральний ідеал стосунків між людьми на принципах вірності і взаємодопомоги [1, с.357]. Звичай зобов’язував до чистоти моральних і фізіологічних стосунків між особами, що духовно поріднилися, тому гостро засуджувалося зазіхання на честь членів їхніх родин, недопускалися навіть шлюби між їхніми дітьми.

Важливою формою духовного споріднення українців є кумівство. Хоча в його основі лежить звичай обрання новонародженій дитині начебто других батьків, у ньому проявляється широкий спектр народних уявлень про співучасть громади в житті своїх членів та взаємин між її родинами. Коріння кумівства слід шукати в первісному суспільстві, коли функції батька дитини ще не були чітко визначеними, тому нею опікувався брат матері. Особливості цього інституту серед українців визначаються існуванням в окремих регіонах колективного кумівства (наявність більше трьох-п’яти пар кумів); запрошенням з різних причин (якщо в хаті часто помирили діти, тощо) в куми перших зустрічних людей, навіть старих чи жебраків; побутуванням обряду заміни хрещених батьків “одкупними“, що є наслідуванням язичницьких ритуалів, здійснюваних для посилення захисту дитини від злих сил. Між спорідненими кумівством особами встановлювалася своєрідна система взаємин. Хрещені батьки духовно і матеріально опікуватися своїми похресниками, які своєю чергою виказували їм особливу пошану й увагу, турбувалися про них у похилому віці.

Окремий зріз етнонормативної культури розкривається через невербальні (візуальні) способи міжлюдської комунікації, які несуть інформацію про стереотипи поведінки українців. Процес спілкування, особливо вітання та прощання, супроводжується складними ритуальними жестами, які включають фізичні торкання, міміку тощо. Такі зовнішні прояви менше контролюються свідомістю, ніж, приміром, сфера мовлення, тому, будучи “більш природними”, вони при відповідному розкодуванні відображають важливі чуттєво-емоційні та культурно-побутові особливості народу. Світоглядні уявлення та стереотипізовані чуттєво-емоційні реакції українців яскраво відображає традиційна система привітання. Рукостискання, що в різних комбінаціях побутує у широкому етнокультурному ареалі, в гносеологічному плані відноситься до одного із засобів фізичних контактів, регламентованих етнічними стандартами і нормами звичаєвого права [2, с.58]. Згідно зі світоглядними уявленнями українців, усі зовнішні фізичні доторкання (поплескування, погладжування тощо) є способом передачі позитивної чи негативної енергії. На цій основі формувалися правила щодо їх обмеження, зокрема уникали такого роду контактів із “поганими людьми”; за давньою традицією, в більшості регіонів України не було прийнято брати під руку жінку (як джерело негативної енергії), тож ця форма доторкання допускалася лише тоді, коли йшли тільки під вінець. Імовірно, у зв'язку із цим в українців, як і багатьох інших народів, у давнину існували неконтактні танці, лише з XVI – XVII ст. хлопці й дівчата під час танку почали братися за руки, торкатися плечей, талії тощо.

Важливий зріз етикетних норм поведінки і традиційних уявлень про суспільність й ієрархізацію стосунків у родині та суспільстві загалом також розкривається через явище почесного простору, під яким розуміють ситуативно-престижне розташування особи у певному соціальному середовищі. Найреальніше воно проявляється у порядку розміщення членів родини за святковим столом та чоловіка і жінки стосовно одне одного. Віддавна права сторона вважалася “почесною”, а ліва – “нечистою”, тож за ритуальними правилами, справа від очільника сім'ї (батька) сидів старший одружений син або ж мати, а за ними – інші члени родини. Зі зміною соціального статусу жінки поступово змінилось її розташування щодо чоловіка з лівого боку на правий (дівчата також займають праву сторону від парубків). Водночас у багатьох регіонах України збереглася традиція, коли під вінець наречену ведуть позаду чоловіка, який після обряду вінчання стає праворуч від своєї дружини.

У найбільш концентрованому вигляді система етнонормативної культури проявлялася в пошанній пареміографії – словесних формулах привітання, прощання, звертання, перепрошування. В уявленнях українців словом передавалася не лише якась думка, інформація, але й певна енергія, що несла добро чи зло. У словах вітання вбачали силу та мудрість, тому вважалось, що від того, скільки разів ти привітаєш людей, стільки Бог додасть тобі здоров'я. Формула привітання передусім залежала від часу доби та мала безліч місцевих варіантів, проте загальноприйнятою етичною нормою було звертання молоді до батьків і старших людей загалом на “Ви”, а останніх до дітей – на “ти”. При

випадковій зустрічі, згідно з нормами народного етикету, не годилося ставити прямі запитання (“Куди і навіщо йдете?” та ін.), проте канони ввічливості зобов’язували поцікавитися загальним станом справ у родині, господарстві тощо. Словесні вітання доповнювалися звичаєм “шапкування”, короткочасне знімання чоловіком головного убору публічно декларувало такі його чесноти, як повага, доброзичливість, ввічливість. Жінки віталися одна з одною, нахилиючи голову, а якщо це були добрі знайомі, то вони ще й обіймалися та цілувалися.

Загалом норми українського народного етикету визначали значно відчутнішу дистанцію та жорсткіші норми спілкування між різними поколіннями, ніж, приміром, у росіян, серед яких побутувала традиція звертатися до чужих, навіть незнайомих людей старшого віку на “ти”. З-посеред багатьох спільнот світу традиційний етикет також вирізняє розмаїтість форм родинних звертань, які, незважаючи на регіональну самобутність, просякнуті глибокою любов’ю, щирістю і теплотою.

Виплекана віками українська етнонормативна культура регламентувала всю систему поведінки людини та її стосунків у громаді. Народний етикет учив підтримувати доброзичливі взаємини з людьми, що мали незаперечну репутацію, незалежно від їх соціального статусу; загальнолюдські стосунки мали охоплювати якомога більше коло друзів і знайомих, але вірний друг мусив бути лише один. З іншого боку, рекомендувалося уникати контактів із людьми, що мали недобру славу в селі – пияками, бешкетниками, ледарями (“Хто до кого пристає, таким і стає”).

Усталені традиціями, звичаями, ритуалами стереотипи поведінки та норми спілкування визначали складну систему взаємин у церкві, а також у соціумі. Її важливий складник становить молодіжна етнонормативна субкультура, що насамперед регламентувалася традиціями дошлюбного спілкування. Вона мала стати запорукою міцності подальших сімейно-шлюбних стосунків, які своєю чергою змінювали соціально-економічні умови життя та громадський статус особи, тому створення сім’ї було справою не лише молодят та їхніх батьків, але й усієї сільської громади.

У традиційному суспільстві сферу спілкування та поведінку в найвідповідальніший період життя людини від початку парубкування (дівування) (для хлопців воно розпочиналося зазвичай в 16, а для дівчат – 14-15 років) і до одруження регулювала молодіжна громада. Будучи складною системою своєрідних умов, вимог і структурних зв’язків, вона забезпечувала перехід від шлюбу “общинного” до індивідуального. Зокрема, відомі з давньоруської літератури так звані ігрища – своєрідний “пробний шлюб”, який через регулювання інтимних стосунків між парубком і дівчиною визначав, підходять вони один одному, чи ні. Крім вечорниць існували такі розважально-побутові форми молодіжного спілкування, як “посиденьки”, “вулиця”, ігрища, вечірки, забави та інші. Час і правила їх проведення регламентувалися усталеними нормами моралі.

Важливий аспект етнонормативної культури пов’язаний із традицією гостинності (гостювання), яка розкриває широкий комплекс етнічних уявлень,

вірувань та обрядовості українців. Образ гостя в їхній ментальності постає в різних іпостасях: як посланець у вигляді язичницького чи християнського божества (“Гість у хату – Бог у хату”); як іноплеменник, подорожній чи просто односелець, член родини; як небіжчик (“зібратися у гості” – означало померти) тощо. Звідси така багатообразність міфологізації гостя, який виступає як модель (посередник) спілкування з демонічними силами, живими чи померлими. Гість сприймався як знамення (знак), що може принести до хати як кривду, біль, нестаток, хворобу, смерть, так і добробут, спокій, щастя, тому його поява завжди викликала настороженість. Доброзичливе ставлення до гостя в українській етнонормативній культурі закладено генетично. Давній язичницький звичай, коли господиня мила гостеві ноги, зберігався серед українців ще й у XIX ст. (згадаймо Шевченкову “Наймичку”: “Ввійшли в хату. Катерина їй ноги умила...”), а сьогодні його відгомін простежується в традиційній весільній обрядовості окремих регіонів України.

Якщо у багатьох, особливо східних народів, закони гостинності ґрунтувалися на звичаєвому праві, то в українців їхню основу становили морально-етичні засади, які ставили обов’язки не лише перед господарем, але й гостем. Зокрема, крім залагодження господарських справ, не прийнято було ходити в гості у будні дні, тим паче під час польових робіт, тому ритуал прийому в таких випадках зводився до мінімуму. Але, якщо бажаних шанованих гостей приймали у святкові дні чи з нагоди сімейних урочистостей, то норми народного етикету передбачали дотримання широкого комплексу церемоніальних дій та обряду частування: господиня задалегідь пекла хліб і готувала святкові страви; гостей садовили на найпочесніше місце (на “покуть”); пригощання супроводжувалося постійним припрошуванням тощо.

Отже, етнонормативна культура відіграє важливу роль у збереженні самобутності і внутрішньої цілісності українців та забезпеченні їх гармонійного етносоціального розвитку. Будучи глибоко вкоріненою у свідомість, просякаючи всі сфери буттєвої діяльності народу, вона протягом сторіч спричинялася до саморегуляції та самовідтворення його культурних цінностей, які і за сучасних умов, попри поширення інтернетичних норм і правил спілкування, найрельєфніше відображають стереотипи і стандарти української етнічності. Реалізація в навчально-виховному процесі ВНЗ культурологічного підходу у формуванні компетентностей майбутніх фахівців слугує не тільки розширенню знань студентів у ділянці нормативної етнокультури українців, етнології, а й сприяє духовному розвитку, національній самоідентифікації майбутніх фахівців.

1. Савчук Б. Українська етнологія. – Івано-Франківськ: Лілея-НВ, 2004. – 560 с.
2. Пономарьов А. Етнічність і етнічна історія України. – К., 1996. – 347 с.

In the article analysed questions pedagogic of formation in the aspect of influence of contents of school formation on the development an ethnohistory competence personalities as condition of fchievement of social education. In the cjntents of school formation snands out etnopedagogical measurement as a condition an ethnocultural directity in pedagogic educationnelle process.

Key words: *competent, ethno culture, Ukrainian history, ways, tradition, language etiquette.*

ЕТНОПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО РОБОТИ З БАТЬКАМИ

У статті розглянуто етнопедагогічні аспекти фахової підготовки майбутніх педагогів до роботи з батьками. Основну увагу актуалізовано на аналізі й обґрунтуванні народознавчих традицій щодо виховання дітей в умовах сім'ї.

Ключові слова: професійне навчання майбутніх вчителів, сімейні виховні традиції.

Актуальність проблеми. Економічні труднощі, складна екологічна ситуація та широкий діапазон педагогічних проблем сім'ї, слабка поінформованість батьків про сучасні підходи щодо виховання та розвитку дитини з раннього віку негативно впливають на рівень морально-психологічних відносин у родині. У зв'язку з цим посилюється відповідальність педагогів за підвищення педагогічної культури батьків. Випускники педагогічного вищого навчального закладу повинні бути обізнані з формами і методами консультативно-педагогічної діяльності з батьками вихованців, оскільки сім'я відіграє особливу роль у формуванні особистості дитини.

Входження України до Європейського освітнього простору, соціально-економічні зміни в сучасному суспільстві спонукають до підвищення престижу сучасної родини яка вирішальним чином впливає на формування й розвиток особистості дитини. Результати аналізу наукових досліджень з проблем виконання батьками функцій родинного виховання у сучасних умовах свідчать, що молоді сім'ї відчувають значні утруднення щодо достатнього обсягу психолого-педагогічних знань, належно сформованих і необхідних умінь та навичок догляду за дитиною, не орієнтуються у доборі методів адекватного впливу на дитину (Т.Алексєєнко, А.Бодалев, О.Кононко).

Така ситуація актуалізує потребу у підготовці висококваліфікованих педагогів, які б залучали батьків до освітньо-виховного процесу, а також напрацювання науково обґрунтованого навчально-методичного забезпечення змісту професійної підготовки студентів до роботи з батьками. Зокрема етнопедагогічний контекст підготовки майбутніх педагогів висвітлено у дослідженнях А.Богущ, Н.Лисенко, В.Зелюка, Р.Пріми, О.Семенов, М.Стельмаховича та ін.

Загальновідомим є твердження про те, що практика батьківства залежить від культури соціуму й передається з покоління в покоління. Але, оскільки унаслідок інтенсивних соціально-економічних перетворень культурний етнопедагогічний контекст почасти зруйновано й батьки, які зазвичай переймали досвід у членів своїх великих сімей, залишилися без безпосередніх помічників, усім, хто доглядає за дитиною, слід допомогти оволодіти певними навичками, необхідними для повноцінного виховання та розвитку дитини. Він відбувається за умови відповідної поваги до культури та звичаїв певного регіону.

Метою даної статті є обґрунтування етнопедагогічного аспекту підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до роботи з батьками вихованців.

Сучасній педагогіці відомо, що дошкільне дитинство – це вік, коли закладаються основи фізичного та психічного здоров'я людини. На необхідності належного виховання дітей з раннього віку в історії педагогічної думки наголошували Я.Коменський, Й.Песталоцці, П.Лесгафт, О.Сікорський, Н.Щелованов та ін. Спроби аналізу родинних виховних традицій відображено у працях А.Дістервега, І.Гербарта, К.Ушинського, М.Стельмаховича та ін.

Для дослідження порушеної проблеми вагомими є погляди М.Стельмаховича, який наголошував: “Настав той вирішальний час, коли потрібно якнайрішучіше повернутися до української родинної етнопедагогіки на Україні, до відродження традиційного статусу української родини з її непорушним авторитетом, подружньою вірністю, любов'ю до дітей і відданістю святому обов'язку їх виховання, повагою до батьків і материнським покликанням жінки, створенні й захисті домашнього вогнища, забезпечуючи на їх взірцевому прикладі моральну підготовку молоді до подружнього життя” [2, с.256]. О.Вишневецький переконує: в основі народного ідеалу української сім'ї лежить евдемонізм – прагнення створити сім'ю здорову, щасливу, здорову, багатодітну, міцну, дружну” [3, с.164].

З історії розвитку українського суспільства відомо, що наш народ з давніх-давен великої уваги надавав вихованню дітей з дошкільного віку вважаючи, що батьки – головні природні вихователі. Найбільший вплив на дитину мав створений батьками уклад, спосіб життя родини, всіх її членів. Як справедливо зазначають Ю.Грицай та І.Журецький, народне дитинознавство розкриває вікові та психологічні особливості дітей, специфіку їх мислення, своєрідність світосприймання, емоційного життя тощо. Народні спостереження глибоко і безпомилково відображають внутрішній світ вихованців (інтереси, мотиви діяльності, цілі вчинків, інші особливості духовного життя) [4, с.8].

Аналогічними є твердження М.Голець. На її думку, дослідження історії виховання малюків ґрунтується як на історичних фактах практичного досвіду, суспільного та материнського виховання, так і на розгляді різних психологопедагогічних систем [5, с.5]. Історія родинної педагогіки, зазначає дослідниця, найповніше розкриває традиції виховання в сімейному колі, оскільки саме вони відображають культуру яка впливала на становлення самобутності народу й історичного суспільства в цілому.

Неабиякого значення надавалось гендерній соціалізації дітей дошкільного віку. У належних стосунках між подружжям народ бачить великий педагогічний сенс: добрі подружні взаємини, розумний розподіл сімейних обов'язків слугують надійним фундаментом для створення міцної сім'ї зі здоровим мікрокліматом; допомагають успішно вирішувати виховні проблеми, що увіковічено в народній мудрості: “Живуть між собою, як голубів пара”, “Чоловік та жінка – найкраща спілка”, “Муж з жоною, що борошно з водою”.

В Українській сім'ї жінка завжди користувалась великим авторитетом і повагою, відіграла помітну роль у вихованні дітей, створенні сприятливих умов для зміцнення стосунків у родині: “Чоловік за один кут дім тримає, а жінка за три”, “Чоловік – голова, дружина – душа”. Народ завжди цінував чоловіків, які відповідально ставились до родинних обов'язків, виховання дітей,

були для них справжнім авторитетом. Актуалізувався чинник особистого впливу батька на формування особистості дитини (“Яка хата – такий тин, який батько – такий син”). Особливого значення у формуванні дитячої свідомості народне дитинознавство надавало особистому прикладу батьків (“Які мама й татко, таке й дитятко”, “Не навчив батько – не навчить і дядько”, “Хороші діти – це честь для батька й матері” [6]. Народна педагогіка наголошує на великому значенні батьківського авторитету в родинному вихованні. Чим вищий авторитет батьків в очах дитини, тим сильніше впливають батьки на формування її поведінки. На виховання дітей впливали не стільки правила, традиції, скільки конкретна людська особистість – батько, мати, брат, сестра, дідусь, бабуся. Відтак використання позитивного батьківського досвіду здавна розглядається як запорака її щасливого майбутнього сімейного життя.

Упродовж століть культура материнського виховання залишилася майже незмінною. Вважалося: батьківська любов впливає на душевну рівновагу та загальний розумовий розвиток малюка, що є одним із найважливіших завдань виховання в ранньому дитинстві. У народі кажуть: “Звички трирічної дитини помітні у вісімдесятирічної людини”, “Від п’ятирічної дитини до дорослої людини один крок, а від новонародженої до п’ятирічної – велика відстань”, “Гни дерево, поки молоде, вчи дитя, поки мале” та ін. [4, 8].

Повна сім’я – батько, мати, діти – була ідеалом народної педагогіки. З перших годин життя дитини батьки, родичі, всі, хто її оточує ставились до неї лагідно, задушевно і чуйно. Таке відношення закладало в дитячому серці відповідні моральні почуття любові та милосердя. Недаремно у народній педагогіці здавна існувала думка, що без глибокої, самовідданої любові до дітей не може бути повноцінного сімейного виховання. Пріоритетною була розумна любов, у якій вимогливість поєднували з повагою до особистості дитини, ніжність не доводили до розбещеності, не потурали примхам. Великого значення надавалось авторитету батька (у деяких піснях зустрічаємо звернення до сина з побажанням йому швидко вирости і стати в усьому подібним до батька). Народ гостро засуджував тих, хто не виконував своїх батьківських обов’язків, застерігав від помилок у родинному вихованні.

У практиці родинного виховання виробилася розгалужена система стимулюючих методів: педагогічна вимога, орієнтація на очікувану радість, заборона, застереження, навіювання, заохочення. Заохочення і покарання вважались дуже делікатними методами у вихованні дітей з раннього віку: заохочувати слід з дотриманням високої вимогливості, а карати з виявленням поваги до особистості. “Хто б’є дитину, той не виховає добру Людину”, “Свари жінку без дітей, а дітей без людей”, “Дисципліна міцніше не бійкою, а родинною спілкою”.

Сучасна психолого-педагогічна наука розрізняє мега-, макро-, мезо-, та мікрофактори соціалізації. У народній педагогіці основну увагу зосереджено на останніх, оскільки спосіб життя родини, характер спілкування з дітьми є одними з визначальних чинників формування майбутньої особистості. Пріоритетного значення народна дидактика надає таким могутнім джерелам знань як природа, навколишнє середовище, стосунки між людьми тощо.

Відповідно навчально-виховний процес у вищих навчальних закладах освіти різних рівнів акредитації переорієнтовує зміст фахової підготовки на забезпечення сукупності таких умов підготовки майбутніх педагогів-вихователів, які б сприяли успішному формуванню їхньої готовності до самостійної професійної діяльності у цілому і до роботи з батьками зокрема.

Таким чином, вважаємо за доцільне опиратися на етнопедагогічний спектр послуг конкретної місцевості з метою надання належної просвітницько-консультативної допомоги батькам дітей раннього віку. Отож етнопедагогічний контекст інтелектуально-змістового компонента передбачали в оволодінні знаннями щодо: історії і досвіду взаємодії сім'ї з професійними педагогами, її напрями, форми, методи та засоби сімейного виховання малюків в різні історичні періоди; основ родинного виховання, ідей національної родинної педагогіки, умов успішного виховання і розвитку дітей у сім'ї.

Саме тому у співпраці батьків і професійних педагогів вважаємо доцільним і актуальним використання та поєднання традиційних і нетрадиційних форм роботи з батьками. Одним із шляхів підвищення ефективності родинного виховання на засадах народної педагогіки є використання форм і засобів роботи з батьками, які ґрунтуються на народнопедагогічних традиціях родинного виховання.

У них виокремили такі основні поняття: суть етнопедагогіки як науки, взаємозв'язок розвитку, виховання і формування особистості. Розкриваючи їх зміст, зосереджувались на основних чинниках виховання, в т.ч. сімейного, як актуального. Вивчаючи ту чи іншу тему з означеної дисципліни, рекомендували студентам розробляти відповідні рекомендації, підбирати літературу для батьків з певної теми. Наприклад, вивчаючи розділ "Виховання та розвиток дітей раннього віку", студенти ознайомлювались з народознавчими традиціями виховання дітей в умовах родини, розробляли зміст консультацій для батьків з певної теми. Вивчаючи тему "Моральне виховання дошкільників", звертали увагу на етнопедагогічні методи їх виховання в сім'ї, важливість сімейних взаємовідносин. Майбутні педагоги готували консультації для батьків на теми: "Заохочення та покарання", "Капризування та впертість" тощо. Вивчаючи тему "Трудове виховання дошкільників", студенти укладали поради батьками дітей раннього віку на тему: "Маленький помічник" тощо.

Особливу увагу приділяли темі: "Українська родинна педагогіка". Її мета полягала в ознайомленні студентів із народно-педагогічними поглядами на особливості сімейного виховання; поширенні досвіду родинного виховання. Головним аспектом цієї теми були питання розвитку виховних функцій сім'ї на основі утвердження авторитету батьків, почуттів подружнього обов'язку й честі сім'ї, а провідною ідеєю – використання народно-педагогічних засобів родинного виховання в сучасних умовах, пропаганда народного родинного досвіду виховання та навчання.

Таким чином, вважаємо за доцільне опиратися на етнопедагогічний спектр послуг конкретної місцевості з метою надання належної просвітницько-консультативної допомоги батькам вихованців. Отож етнопедагогічний аспект підготовки майбутніх педагогів до роботи з батьками дітей дошкільного віку передбача-

ли в оволодінні знаннями щодо: історії і досвіду взаємодії сім'ї з професійними педагогами, її напрями, форми, методи та засоби сімейного виховання дітей в різні історичні періоди; основ родинного виховання, ідей національної родинної педагогіки, етнопедагогічних умов успішного виховання і розвитку дітей у сім'ї.

Визначені сутність і показники етнопедагогічної компетенції майбутніх педагогів у подальшому обумовлюють обґрунтування низки принципів, здатних забезпечити належне формування готовності студентів до роботи з батьками дітей дошкільного віку під час навчання у вищому педагогічному навчальному закладі.

1. Ушинський К.Д. Твори: У 6-ти томах. – Т. 1. М.: Педагогіка, – 1998 – 235 с.
2. Стельмахович М.Г. Народна педагогіка. – К.: Рад. шк., 1985. – 312 с.
3. Вишневський О. Сучасне українське виховання: Педагогічні нариси. – Львів. – 1996. – 238 с.
4. Народна мудрість вчить, як на світі жити. Навчально-методичний посібник з народознавства / За ред. Гриця Ю.О., Журецького Я.І. – Миколаїв: МФ НаУКМА, 1998. – 92 с.
5. Голець М.І. Етика матері і дитини. Частина I. Про виховання малят (з історії педагогічної думки). – Київ: “Тираж”, 1999. – 200 с.
6. Козак Н. Які мама й татко, таке й дитятко // Дитячий садок. – 2004. – № 12. – С. 2.
7. Богуш А.М., Лисенко Н.В. Українське народознавство в дошкільному закладі: Навч. посіб. 2-ге вид., перероб., і допов. – К.: Вища шк., 2002. – 407 с.
8. Постовий В. Трансформація та інтеграція родинних традицій виховання дітей // Педагогіка і психологія. – 1998. – № 2. – С. 116–124.

The article reveals the essence and structure of the axiological approach to training future specialists of preschool education for working with family; describes peculiarities of its realization in organization of educational process.

Key words: professional training future teachers, the traditions of children's family education.

УДК 371.13 + 373.21: 39 (045)

ББК 74 р + 74.100.5

Алла Бродовська

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ НА НАРОДНИХ ПРИРОДОЗНАВЧИХ ТРАДИЦІЯХ

У статті розглядаються нові підходи та основні шляхи використання народних природознавчих традицій в процесі підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до екологічного виховання дошкільників. Стаття є актуальною і корисною для вихователів та викладачів педагогічних навчальних закладів.

Ключові слова: народні природознавчі традиції, екологічне виховання, екологія особистості.

Постановка проблеми. Сьогодні в Україні відбувається реформування змісту та гуманізація цілей освіти, що є складовою процесу оновлення світових і європейських освітніх систем.

Наше суспільство потребує високоосвіченої і культурної людини, педагога, який стане ядром української інтелігенції, матиме ціннісні світоглядні орієнтації, здатність до творчої та професійної самореалізації. Держава повинна забезпечити умови для виховання особистості, яка усвідомлює свою належність до українського народу, сучасної європейської цивілізації, орієнтується в реаліях і перспективах соціокультурної динаміки, підготовлена до життя і пра-

ці у світі, що змінюється. Основним завданням професійної підготовки майбутнього вихователя є формування його соціально-професійної компетентності, визначення у світовій та національній культурах.

Актуальність проблеми підготовки майбутніх вихователів до екологічного виховання дошкільників – безперечна, адже ми перебуваємо в стані не лише економічної, але й екологічної кризи. Пошук нових підходів та оптимальних шляхів відродження моральних зв'язків людини з природою допоможе у вирішенні поставлених завдань.

Аналіз досліджень і публікацій проблеми. В сучасній педагогіці пропонуються різноманітні підходи до екологічного виховання дітей дошкільного віку. Над проблемами захисту підростаючого покоління давно і серйозно працюють багато вчених. Одним із шляхів є концепція екологічного дитячого садка, запропонована М.Куриком та В.Сокирко, Л.Калмикова говорить про природотерапію, як форму ефективного психотерапевтичного сприятливого впливу на дітей. Саме тому, гармонійне поєднання досягнень сучасної науки про здоров'я з глибокими народними традиціями сприятиме фізичному та духовному відродженню нації. Проблему впровадження народних природознавчих традицій в дошкільному закладі розглядають Богущ А.М., Калуська Л.В., Лисенко Н.В., Тарасенко Г.С., Яришева Н.Ф. і ін.

Мета статті полягає у розкритті потенціалу використання народних природознавчих традицій майбутніми вихователями в екологічному вихованні дошкільників.

Основна частина. Під народними природознавчими традиціями варто розуміти виховний досвід української нації, пов'язаний з природою, звичаями нашого народу, нормами поведінки в природі, що склалися історично і передавалися з покоління в покоління засобами народного календаря, усної народної творчості, через обряди, свята тощо.

Розглядаючи таку важливу проблему як “екологія особистості” варто говорити про гармонію організму, який росте і розвивається, з природним довкіллям. Спосіб життя наших предків у давнину забезпечував тісний зв'язок людини і природи. Ми знайомі з міфами Давньої Греції, Риму, Давнього Єгипту, Індії, проте мало знаємо міфи давньослов'янських народів – пракоріння українців. Це була система вірувань, що зв'язувала людину через живу природу з Космосом, який допомагав їй жити у цьому світі, надсилаючи складні психофізичні інформаційні програми. За давньою легендою, Небо подарувало нашим предкам золотий плуг. Це зовсім не означає, на землю впав якийсь предмет і наші пращури почали ним орати землю. Просто надійшла інформація, як зробити, з чого зробити і для чого зробити плуг. Виконавши цю космічну інформаційну установку, давні скити-орачі, за твердження Геродота, почали вирощувати стільки зерна, що його вистачило навіть на продаж. От чого плуг названо золотим.

Наука підтверджує, що існували священні ліси, гаї, діброви, що правили за храми. Саме в них волхви через дерева отримували космічні настанови. Люди казали: листя дуба віщує. Це рештки пам'яті про часи, коли волхви, віщуни могли сприймати необхідну інформацію. Більшість давньослов'янських свят втрати-

ли свій глибокий космічний зміст, але традиції живуть і люди святкують багато свят пов'язаних з хліборобською працею, рослинами, згадуючи предків [3, с.13].

Студенти повинні знати: принцип природовідповідності підтверджує, що дитина найкраще зростає і розвивається в атмосфері рідного краю, його природи, культури, сталим способом життя родини, стосунками в ній, що передаються від покоління до покоління. Коли все життя на Землі не зазнавало згубної дії техногенних чинників, здоров'я дитини дійсно обумовлювало екологію родини. Проте, в сьогоденних умовах, коли повітря, вода, продукти харчування вже не мають первісної чистоти, потрібно задуматися як захистити підрастаюче покоління, його фізичне і духовне здоров'я.

Софія Русова вважала природу душею, основою виховного процесу, а провідним принципом у розбудові українського дошкільного виховання на національному ґрунті. Вона вважала, що “діти повинні стояти ближче до природи”, до “невпинної хліборобської праці українців”, яка “годує і себе, і сусідів, і інших”. У книзі “Дошкільне виховання” вона пише: “Міцнішою нацією в наші часи виявляє себе та, яка краще за інших вичерпала у своєму вихованні свої глибокі національні скарби й національній психології дала вільний розвиток...” [1, с.39].

Пізнання природних зв'язків виникає з базових потреб людини – органічних і ментальних – зазначають вчені. В.Сухомлинський зазначав, що “...у природі закладені в доступній для дитини формі прості і разом з тим дуже складні речі, предмети, факти, явища, залежності, закономірності, інформація, що їх нічим не можна замінити, тому що вона відповідає світові дитячої природи...” [3, с.134]. Таким чином, В.Сухомлинський не використовуючи у своїй роботі терміну “психотерапія”, по суті впровадив у практику її основні методи і форми. Спостерігаючи за явищами природи, милуючись красою та слухаючи дзюрчання течії води, блакиттю неба, різними барвами рослин, ландшафтом рідного краю, відчуваючи запахи квітів, тепло і сипучість піску, дитина формує образ світу, в якому вона живе і зростає. Застосування природотерапії в освітньому процесі дошкільного закладу сьогодні (смакотерапії, кольоротерапії, ароматерапії, рослинно – чи квітковотерапії, пісочнотерпії, птахотерапії) передбачає вплив природних чинників на чуттєву та емоційну сферу психіки дітей, розвиток мовлення, поліпшення стану здоров'я дітей, а також виховання бережного ставлення до довкілля.

На погляд С.Русової лише національне виховання спроможне виховати цілісну, високоморальну особистість. У дитячому садку обов'язково повинен відчуватися національний дух. Вихователі повинні використовувати в оформленні приміщення навчального закладу національний стиль, зокрема макети лелеки, криниці-журавлі, скульптури із дерева, різьблені в українському стилі будиночки на майданчиках, дерев'яні місточки, лавки. На квітниках вирощувати рослини-обереги нашої духовної спадщини: чорнобривці, мальви, руту, вербу, калину, любисток та м'яту. Здавна люди вірили в чудодійну силу рослин, поділяли їх на добрих (любисток, м'ята, барвінок, мальва, верба та калина) і злих (папороть, розрив-трава, нечуйвітер). Рослини цілители-обереги шанувалися особливо. Вони супроводжували людину, оберігали її від усього злого з дня її наро-

дження і до останньої хвилини життя. В першу купіль новонародженого хлопчика клали любисток, гілочку дуба, барвінок та тую, волошки, а для дівчаток – любисток, калину, цвіт яблуні, м'яту. Щоб донька була здоровою і щасливою – колисали її у вербовій чи калиновій люлечці, а хлопчика, щоб був сильний і розумний – у люлечці з явора, ясена чи дуба. Саме за народним звичаєм не забували під подушечку покласти чебрець, м'яту, хміль, щоб надати сили і здоров'я. Багато народних легенд практично пояснюють виникнення місцевих рослин, розповідають про мужність, відданість, любов до рідного краю.

Залучення студентів до пошукової роботи про лікарські властивості рослин, традиції і звичаї, пов'язані з певними рослинами, рослини-обереги, рослини-алергени, відомості про позитивну та негативну енергетичну силу рослин підвищить інтерес до пізнання природи рідного краю, наших витоків.

Важливим напрямом роботи по використанню народної педагогіки є ознайомлення майбутніх вихователів з традиціями, звичаями та обрядами, пов'язаними з народним календарем, річним циклом народних свят. Доцільно відповідно народних свят прикрашати групову кімнату та дошкільний заклад: на Трійцю – зілля, квіти, на Спаса – спасові віночки, яблука, мак, на Великдень – вербові гілочки, писанки, крашанки та ін. Кожне свято супроводжується обрядовою національною їжею. Заклички, примовки, легенди, вишивка, декоративний розпис, що супроводжують свята – все це “кодує” загальну спрямованість українців на самопізнання через природу. З дітьми проводять народні ігри, веснянки, тематичні дні, що поглиблюють знання про життя українського народу, впливають на сутні сили особистості, її емоційно-чуттєву сферу.

Винятково цікавим і корисним з точки зору екологічного виховання є навчання майбутніх вихователів вміло використовувати прислів'я і приказки, обговорювати і відповідно тлумачити їх.

Наприклад: “Земля наша мати – всіх годує”, “Хліб - батько, вода – мати”, “Доглядай землю плідну як матір рідну”, “Без догляду земля кругла сирота”. Їх зміст розкриває значення людської праці, що земля віддячує тим, хто на ній працює. “Не брудни криниці, бо схочеш водиці”, “З природою живи в дружбі, то й буде вона тобі у службі”, “Не псуй джерела – онуки проклянуть” – забороняють негативні дії людей у природі, виховують бережне ставлення до природи. В прислів'ях і приказках відображена пряма залежність між окремими природними явищами і розвитком рослин чи життям тварин. Наприклад: “Без дощу і трава не росте”, “Був би сад, а солов'ї самі прилетять”, “Де багато пташок – там немає комашок”. Таким чином студенти вчать, що за допомогою прислів'їв і приказок можна пояснити і зрозуміти причинно-наслідкові зв'язки в природі, усвідомити своє місце в житті природи, формувати правила поведінки в довкіллі, глибше усвідомлювати цінності природи для життя людей, їх здоров'я.

Досить цікавими формами роботи, які варто поєднувати із народознавчим матеріалом є “екологічні стежини” та “уроки-милування”, адже кожна зустріч з природним довкіллям допомагає донести нову інформацію про рослини, птахів рідного краю, розповісти легенди, народні прикмети, вірші, образні вирази,

які кодували їм українці: сива зозуля, вічна тополя, плакуча верба, білокора берізка, кремезний дуб тощо.

Висновки. Народні природознавчі традиції – це яскравий прояв національного характеру, спосіб пізнання дійсності, що впливає на емоційну сферу особистості, викликає хвилювання, позитивні почуття до наших пращурів. Використання засобів народної педагогіки, вивчення народних природознавчих традицій, ознайомлення з перлинами народної мудрості про дбайливе ставлення до природи у роботі із студентами сприятиме підвищенню рівня підготовки майбутніх вихователів.

Використання їх майбутніми вихователями в екологічному вихованні дошкільників засвідчить пошанування наших традицій, від чого залежатиме наша духовність, цивілізованість, культура нації українців, наше майбутнє.

1. Богуш А.М. Педагогічні нотатки та роздуми. – Запоріжжя: ТОВ “ЛПКС, Лтд”, 200. – 224 с.
2. Калуська Л.В. Дивокрай. Вибрані дидактико-методичні матеріали у 2-х книгах для працівників дошкільних закладів. Книга 2. – Тернопіль: Мандрівець, 2007 – 336 с.
3. Калмикова Л. Застосування природотерапії в освітньому процесі дошкільного закладу // Вихователь-методист дошкільного закладу. – № 10. – 2009. – С. 39–47.
4. Лисенко Н.В. Екологічне виховання дітей дошкільного віку: Навчальний посібник. – Львів, 1994. – 144 с.
5. Русова С.Ф. Вибрані педагогічні твори. – К.: Освіта, 1996. – 304 с.
6. Скуратівський В.Т. Місяцелік: Український народний календар. – К.: “Мистецтво”, 1993. – 208 с.
7. Сніжко В. Рослинні свята наших предків // Українознавство. – С. 13–15.
8. Тарасенко Г.С. До тополі, як до матері. Створення у свідомості учнів етноприродного образу рідного краю // Відродження. – 1995. – № 2.

This article focuses on the new approaches and the main ways of the national nature studying traditions' use in the process of preparing future teachers of the preschool educational establishments to the pupils' ecological upbringing. The article is actual and useful for the teachers and instructors of the pedagogical educational establishments.

Key words: *the national nature studying traditions, the ecological upbringing, the personality's ecology.*

УДК 371.13+373.2:39(045)

ББК 74 р + 74.6

Ганна Кім

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ НАРОДНОЇ МАТЕМАТИКИ В РОБОТІ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

До загальної народної скарбниці належить народна математика. В даній статті висвітлена підготовка майбутніх вихователів до використання елементів народної математики, ознайомлення з народними мірами вимірювання, формування математичних понять засобами усної народної творчості (народні загадки, прислів'я та приказки) в роботі з дітьми дошкільного віку.

Ключові слова: *елементи народної математики, народні міри вимірювання, засоби усної народної творчості.*

Постановка проблеми. Відродження духовної культури українського народу, розбудова національної освіти в умовах незалежної України неможливе без опори на українську етнопедагогіку. Головними засобами виховання під-

ростаючого покоління є рідна мова, історія, фольклор, мистецтво і свята народного календаря, народні символи та прикмети, звичаї, традиції, обряди.

Українська етнопедагогіка має багату історію і давні традиції. Особливу галузь народознавства становить народна математика. Використання елементів народної математики в роботі з дітьми дошкільного віку зумовлюють впровадження в навчально – виховний процес підготовки майбутніх вихователів даної проблеми. Проблему підготовки педагогів з формування елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку досліджували К.Й.Щербакова, Г.М.Леушина, А.А.Столяр, Н.І.Баглаєва, О.Фунтикова, Л.С.Плетеницька, М.Машовець та інші. Ці дослідження розкривають зміст, методи, форми, засоби, нові технології у навчанні майбутніх вихователів з формування у дошкільників логіко-математичної компетентності, логіко-математичного розвитку.

Аналіз досліджень і публікацій. Історія розвитку математичних знань українського народу мало досліджена не тільки істориками математики, а й етнографами. Проте ця галузь дає цінний матеріал для вивчення розвитку культури українського народу.

Проблеми народної математики давно цікавили вчених. В “Програму для збирання відомостей з етнографії” О.Русова та Ф.К.Волкова включили кілька питань про народні прийоми лічби та вимірювання.

У 1876 р. відомий український етнограф М.Драгоманов зібрав і упорядкував цікаві народні задачі.

К.М.Щербина вказує на роль народних задач, прийомів лічби і вимірювання у програмі початкових класів школи, подає для використання в шкільній практиці матеріали, зібрані вчителями в різних областях України. Він закінчує свій виклад так: “Збирання й уважне вивчення “народних” математичних знань має величезне значення не лише для етнографів і істориків, а й для вчителів, оскільки ці “народні” знання дають дуже цікаві дидактичні, а й іноді й методичні вказівки для їх шкільної роботи” [2, с.324].

Проте найґрунтовніше дослідження з історії розвитку народної математики в Україні провела Л.М.Граціанська. Ознайомлюючи нас із способами лічби та вимірювання, народними мірами українців на різних етапах історичного розвитку, відкриваючи цікавий світ еволюції поняття числа та його властивостей, а також процес формування просторових уявлень і знань у галузі геометрії, автор дозволяє нам проникнути в глибини народної мудрості. Дослідниця узагальнила матеріал, зібраний у містах і селах України (1925-1968 рр.) за пропозицією К.М.Щербини.

В наш час публікації Л.С.Плетеницької “Мандрівка у народну математику”, розділ “Елементи народної математики у дошкільному закладі” присвячені вивченню народної математики, ознайомленню із засобами лічби, народними мірами, народним математичним письмом є складовою частиною дослідження історії народу. Розроблена і апробована експериментальна програма навчання дітей дошкільного віку елементів народної математики “Бабусина математика”, широко використовується у підготовці вихователів дітей дошкільного віку у практиці роботи Хмельницької гуманітарно-педагогічної акаде-

мії у курсі “Теорія і методика формування елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку”.

Технологію логіко-математичної компетентності розвитку логічних операцій у дітей дошкільного віку висвітлено у статтях “Вимірювання цікаво і корисно”, “Обчислювальна діяльність у дошкільнят” Н.І.Баглаєвої.

О.О.Яловська підготувала збірник “Загадки з математики для малят”, де автор уміщує систематизовані загадки математичного змісту за такими темами: кількість і лічба, величина, форма, орієнтування в просторі і часі. Чудовий практичний посібник “Народна мудрість про час”, де упорядником є О.О.Яловська. Автор пропонує розваги, конспекти занять та добірку цікавого матеріалу про час.

Цінною є праця В.Скуратівського “Місяцелік” про український народний календар, де автор зібрав багатющий матеріал про походження назв українських місяців та пов’язані з ними прислів’я і приказки, зразки завбачень погоди, народні свята, – це перше в українському народознавстві видання, яке стане в пригоді всім, хто не байдужий до своєї національної культури.

Мета статті – розкрити проблему підготовки майбутніх вихователів до використання елементів народної математики в роботі з дітьми дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. У професійній підготовці майбутніх вихователів для системи дошкільної освіти важливе місце займає курс “Теорії і методики формування елементарних математичних уявлень”. Зміст курсу реалізується в режимі лекційних, практичних, лабораторних занять, самостійної роботи студентів.

В Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії студенти третього курсу вивчають “Основні математичні поняття”. Готують цікаві повідомлення з історії розвитку числа, лічби, вимірювання; ведуть пошукову роботу. На лекції “Теоретико-методичні засади формування у дошкільників уявлень про розмір та вимірювання” студенти 5 курсу, факультету “Дошкільне виховання”, знайомляться з історією даної проблеми, науковими дослідженнями Р.Л.Березіної, Р.Л.Непомнящої, опрацьовують статті Н.І.Баглаєвої, Л.С.Плетеницької, виступають з реферативними повідомленнями та результатами пошукової роботи з регіонів за місцем проживання.

Педагогіка народознавства передбачає постійне й систематичне застосування у навчально-виховному процесі знань свого народу про довкілля, закони розвитку природи, різноманітні сфери життя людей. Особливу галузь народознавства становить народна математика. Народні математичні знання поділяємо на чотири складові: способи лічби та обчислення; старовинне математичне письмо та його носії; одиниці вимірювання, прилади вимірювання. Народними способами лічби та обчислення є лічба та обчислення на пальцях, лічба за допомогою вузликів, встановлення однозначної відповідності за допомогою предметів.

У ході ознайомлення дітей з елементами народної математики майбутні вихователі особливу увагу приділяють: відображенню математичних понять у народних загадках, прислів’ях, приказках, лічилках, мирилках, дражнилках; практичному використанню народних математичних знань у побуті; закріпленню основних математичних термінів у народних іграх.

Головне завдання майбутніх вихователів – здійснювати поступовий перехід від їх сприймання дітьми у грі, побуті, у спостереженнях тощо, до цілеспрямованого усвідомлення та засвоєння на заняттях, у спільній з однолітками діяльності. Вивчення методики поєднується з педагогічною практикою студентів (показовою, пробною) в дошкільних навчальних закладах міста Хмельницького. Майбутні вихователі творчо планують та проводять тематичний день “Цікава математика” з дітьми різних вікових груп у дошкільних навчальних закладах.

Методика ознайомлення дошкільнят з термінами народної математики передбачає пояснення понять; відображення його у різних жанрах усної народної творчості; ознайомлення з ними у бесіді, розповіді, дидактичній грі.

Вихователь розповідаючи казку “Коза - Дереза”: Я Коза – Дереза півбока луплена, за три копи куплена, – пояснює дітям, що копа – це 60 снопів, складених разом.

У прислів'ях та приказках: “Сніп до снопа, то й буде копа”, “Ілля на полі копи лічить”, “Доки батько копу жита змолотив, то син узувся”, “Мудрому й два слова досить, а дурному й копа не допоможе”, “Де хазяїн походить, там сто кіп уродить”.

На заняттях вихователі подають знання про різні народні мірки, діти знайомляться з народними вимірами у повсякденному житті. Наприклад, слухаючи казки, діти часто чують про одиниці вимірювання величин, які їм незрозумілі, і які в наш час практично не застосовуються. Це, зокрема, дюйм (“Дюймовочка” Г.К.Андерсена), верста (“Про попа і його працівника Балду” О.С.Пушкіна), аршин (“Казка про царя Салтана” О.С.Пушкіна), вершок, седмиця (“Горбоконики” П.П.Єршова). Вихователь та батьки повинні зуміти пояснити дітям їх значення, історичне походження та порівняти із сучасними одиницями.

Упродовж дошкільного віку діти оволодівають лінійним вимірюванням, навчаються вимірювати об'єм, масу, час. Поряд з умовними мірками користуються загальноприйнятими одиницями міри та ознайомлюються із старовинними одиницями вимірювання. Так, одиницею вимірювання довжини може бути олівець, смужка паперу, долоня, книжка, сантиметр. Крім того, діти дізнаються, що в давні часи люди використовували для вимірювання довжини предметів окремі частини тіла.

За часів Київської Русі існувало три основні міри довжини: п'ядь, лікоть і сажень. П'ядь велика – відстань між великим пальцем руки і мізинцем, п'ядь мала – відстань між великим і вказівним пальцями. Лікоть – відстань від ліктьового суглоба до кінця середнього пальця [1].

На Русі була поширена інша міра – сажень, який становив 6 ліктів. Сажень – відстань між кінцями середніх пальців рук, розведених у різні сторони на рівні плечей. Найбільшою мірою довжини була верста, яка дорівнювала 500 сажням. Вершком називали довжину вказівного пальця. Дюйм – міра довжини, якою користувалися в багатьох країнах уже протягом кількох віків. Це невелика довжина. Дівчинка зростом з дюйм – чарівна Дюймовочка з казки Андерсена – спала в лакованій шкаралупі волоського горіха, вкривалася пелюсткою троянди і гребла веслами, зроблених з кінських волосин.

Походить дюйм від ширини великого пальця. І саме слово по – голандськи означає “великий палець”. В Англії його розмір встановили точніше – це довжина трьох сухих зерен ячменю, вийнятих із середини частини колоска.

Одна із сторін формування творчої, ініціативної особистості – розумове виховання дітей. Від нього залежить успішна підготовка до життя, трудові результати. Життєво важлива функція розуму зафіксована в багатьох видах народної творчості, використання якої допомагає вихователю, батькам виховувати дітей розумними, мудрими, кмітливими.

Загадки – один з найдавніших, найпоширеніших видів народної творчості. Поряд з казками, прислів'ями вони становлять невичерпне джерело народної мудрості і поетичної творчості. Загадки розвивають процеси мислення – аналіз, синтез, абстрагування, порівняння, узагальнення привчають до самостійності мислення, розвивають таку якість розуму, як кмітливість. Тому вихователі, розв'язуючи завдання формування у дітей дошкільного віку математичних уявлень – кількісних, просторових, часових, знань про геометричні фігури, та розмір предметів – робить навчання цікавим. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку “Я у Світі” спонукає вихователів до використання цікавих для дітей форм, методів реалізації змісту. Важливо, щоб знайомство дітей з математичними поняттями відбувалося в звичайних умовах, щоб дитина бачила, що математичні поняття описують реальний світ.

Загадка (від “гадати” – думати, вгадувати) – жанр фольклору, дотепне запитання, часто у віршованій формі. Загадка вживається не лише для активізації пізнавальних можливостей дитини, практикованої етнопедагогікою, а й почасти містить у собі філософський зміст [5].

Загадки характеризуються яскравою пластичною образністю, багатством алітерацій та асонансів, вишуканою поетичністю.

Прислів'я та приказки – це стислі, переважно афористичні, художні вислови народу про різні життєві явища.

У творчому спадку українців відомий цикл приказок і прислів'їв, що в них відображені часові поняття, які використовують студенти в роботі з дітьми дошкільного віку. Афористичні вислови, що акумулюють багатовіковий досвід народу, справді є вираженням його мудрості і філософії. Прислів'я мають повчальний характер, а приказка – тільки констатує факт, але оцінки йому не дає.

Прислів'я та приказки які формують у дітей уявлення про тривалість дня і ночі в різні пори року: Взимі днина – лише година; літній день довший за зимовий тиждень.

Прислів'я та приказки про ранок, день, вечір, ніч: зимний ранок – гарячий день; квітневий день – рік годує; ранок вечора мудріший.

Про дні тижня: краще тепер, ніж у четвер; субота - не робота, а в неділю нема діла.

Про сьогодні, завтра, вчора: сьогоднішньої роботи на завтра не відкладай; вчорашнього дня шукав, а що робити не знав.

Прислів'я та приказки – це неоціненна скарбниця народної мудрості. Вони не віддільні від життя людини, як і її мова та пісня. Це велике народне ба-

гатство, справжній скарб, що його народ свято береже, і передає своїм дітям і онукам. Не цураймося ж своєї правічної культури! Мусимо знати й пам'ятати наш родовід, розумно користуватися тією мудрістю, що жила серед народу з давніх – давен.

Висновок. Підвищити компетентність майбутніх вихователів, оптимізувати взаємодію педагога з батьками з використання елементів народної математики з дітьми дошкільного віку.

Перспектива подальших досліджень. Дана стаття не претендує на всебічний розгляд проблеми. Ряд аспектів потребують подальших наукових розвідок, зокрема використання елементів народної математики в умовах модернізації дошкільної освіти.

1. Баглаєва Н.А. Вимірювання – цікаво і корисно // Дошкільне виховання . – 2001. – С. 8–9.
2. Богуш А.М., Лисенко Н.В. Українське народознавство в дошкільному закладі: Навч. посібник. – 2-ге видання, перероблене і доповнене. – К.: Вища школа, 2002. – С. 321–335.
3. Загадки з математики для малят / Упоряд. О.О.Яловська. – Редакція часопису “Народознавство”, 1997. – 84 с.
4. Кіліченко Л.Н. Українська дитяча література: Навч. посібник. – К.: Вища школа, 1988. – 264 с.
5. Літературознавчий словник-довідник / Р.Т.Гром'як, Ю.І.Ковалів та ін. – К.: ВЦ “Академія”, 1997. – 752 с.
6. Народна мудрість про час / Авт.-упоряд О.О.Яловська. –Мандрівець, 2006. – 80 с.
7. Скуратівський В.Т. Місяцелік: Український народний календар. – К.: Мистецтво, 1993. – 208с.

Preparation of the future kindergarten teachers for usage the elements of national mathematic, familiarization with national units of measurement, formation of mathematical concepts with the means of folklore, working with children of preschool age are reflected in this article.

Key words: *the elements of national mathematics, national measure of measurement, means of herbal national creation.*

УДК 378:821.161.2:908

ББК 74.580.055.48

Олександра Лисенко

МІСЦЕ ЛІТЕРАТУРНОГО КРАЄЗНАВСТВА В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛІСТІВ З ОРГАНІЗАЦІЇ ТУРИСТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті проаналізовано поняття “краєзнавство”, обґрунтовано важливість викладання спецкурсу “Літературне краєзнавство” для майбутніх спеціалістів з організації туристичної діяльності.

Ключові слова: *краєзнавство, літературне краєзнавство, туристичне краєзнавство.*

Могутнім і невичерпним джерелом духовності, моральності і культури сучасної людини є її любов до рідного краю, його безцінних багатств, глибока шана до віковичних традицій свого народу. На сучасному етапі національне краєзнавство переживає епоху ренесансу. Краєзнавчий рух в Україні багатий на цікаві традиції, плідні пошуки і відкриття. Але мало любити свій край – його ще треба добре знати. Знання рідного краю не просто збагачує і звеличує людину, воно служить своєрідним містком, що єднає покоління минулі з

поколіннями прийдешніми. Пошана до традицій давньої культури та славного минулого творить основи теперішності, є запорукою майбутнього.

Українське краєзнавство має глибоке коріння і давні традиції. Вагомий і безцінний внесок у його розвиток зробили відомі вчені минулого – Орест Левицький, Михайло Максимович, Опанас Маркевич, Вадим Пассек, Олександр Лазаревський, Микола Закревський, Петро Єфименко, Микола Аркас, Михайло Грушевський, Дмитро Яворницький, Павло Чубинський, Максим Берлінський, Микола Біляшівський, Федір Вовк, Євтим Сіцинський.

Поняття “краєзнавство” в різні часи мало різне значення. Видатний український педагог К.Ушинський уперше дав визначення краєзнавства як педагогічного поняття, виділивши в ньому суспільно-економічний, освітньо-виховний і методичний аспекти.

Першим в Україні ще наприкінці ХІХ ст. обґрунтував поняття “краєзнавство” як науку і виклав його суть, значення та місце в житті народу у статті “Галицьке краєзнавство” (1892 р.) І.Франко [1, с.231].

Історія становлення власного поняттєво-термінологічного апарату залишається однією з маловивчених сторінок національного краєзнавства. Найбільш системний огляд праць і матеріалів щодо розвитку різних галузей краєзнавства та його методики дав І.Франко у своїй праці “Галицьке краєзнавство”. Це була перша спроба створення фахової бібліографії, що стосувалася українського краєзнавства.

Термін “краєзнавство” з кінця ХІХ ст. досить часто трапляється у науковій і науково-популярній літературі як у вузькому, так і в широкому розумінні його змісту.

“Зоряним” часом розвитку краєзнавства були 20-30-ті рр. ХХ ст. У цей час розквітнув талант видатного вченого-енциклопедиста, академіка С.Л.Рудницького (1677–1938 рр.), який по праву вважається фундатором української географії і наукового географічного краєзнавства. У своїх працях учений визначав Україну як цілісну географічну одиницю, розробив план дослідження та вивчення її географії в усіх аспектах. Вчений радив починати географічне вивчення свого краю з краєзнавства, а на його основі здійснювати вивчення початкового курсу географії України. Творчо розвиваючи спадщину С.Рудницького, сучасні українські вчені Я.Жупанський і В.Круль розглядають національне краєзнавство як цілісну, нерозривну і відкриту систему, яка функціонує у світі тривимірних моделей: простір (географічне краєзнавство), час (історичне краєзнавство) та соціум (соціальне краєзнавство). Останнє виступає інтегруючою похідною активної соціальної функції людини. Воно включає літературне, мистецьке, архітектурне, етнографічне краєзнавство тощо. Об'єднуючим елементом тут є початковий елемент – територія. Отже, географічне краєзнавство виступає стрижнем національного краєзнавства.

Одним із принципів питань теорії, навколо якого протягом десятиріч не припиняються дискусії, є питання про зміст, об'єкт і предмет краєзнавства (у тому числі географічного, а в руслі нашої проблеми принципово важливого – туристичного).

Тематика досліджень теорії краєзнавства досить різноманітна. Вона потребує наукового комплексного дослідження (істориків, етнографів, географів, філологів тощо) й зобов'язує до серйозного відношення з боку державної влади та громадських організацій.

Сучасні українські вчені розглядають національне краєзнавство як цілісну, нерозривну і відкриту систему, яка функціонує у світі тримірних системних моделей, складених з:

- простору (географічне краєзнавство);
- часу (історичне краєзнавство);
- соціуму (соціальне краєзнавство).

Усі названі компоненти притаманні туристичному краєзнавству. Таким чином, туристичне краєзнавство виступає одним з стрижневих напрямів національного краєзнавства.

Туристично-краєзнавчий рух у Галичині від самого свого зародження сприяв піднесенню культурно-просвітницької роботи та національної самосвідомості серед широких верств населення, активному залученню молоді до процесу національно-культурного відродження краю. Упродовж XIX – першої половини XX ст. краєзнавцями Галичини було напрацьовано значний обсяг літературних матеріалів про історію, природу, господарський уклад, етнологію й національну історико-культурну спадщину рідного краю, проведено систематичну роботу з картування та маркування на місцевості основних туристичних шляхів у Галичині й Східних Карпатах, розбудовано осередки карпатської туристичної інфраструктури, що в подальшому склали кістяк сучасної рекреаційно-туристичної інфраструктури регіону.

Характерна риса пострадянського періоду розвитку національного краєзнавства – повернення до його історичних витоків, відродження “забутої” краєзнавчої спадщини, реабілітація імен, знищених тоталітарним режимом та висвітлення маловідомих сторінок злочинів комунізму проти українського народу.

Туристична освіта в Україні є порівняно новим напрямом в освітянській сфері. Незважаючи на те, що в країні вже склався досвід підготовки фахівців для сфери туризму, вона потребує концептуальної розробки теоретичних засад і практичної апробації.

Існуюча до цього часу система підготовки була насамперед пов'язана з підвищенням кваліфікації туристичних кадрів. Проте такі заходи без фундаментальної освіти не розв'язують кадрової проблеми. Виходячи з цього, з'являються протиріччя між потребами туристичної галузі у висококваліфікованих фахівцях і іншими реаліями їхньої підготовки в Україні. Розв'язання цих протиріч активізує проблему аналізу сучасних проблем професійної підготовки майбутніх фахівців із організації туристичної діяльності у вищих навчальних закладах України.

Погоджуємось, що праця спеціаліста з туризму виходить за межі суто менеджерських дисциплін, містить у собі не лише організаційно-управлінські й економічні питання, але культурологічні, історичні, краєзнавчі, правові, етичні, рекреаційні, економічні й інші аспекти знань. Професіонал із туризму має

володіти кількома іноземними мовами, знаннями і вміннями самостійного туроперейтингу та надання різних видів туристичних послуг, що передбачає суттєво більший обсяг знань щодо функціонування індустрії туризму.

Література рідного краю, попри повсякденне акцентування уваги на відродженні національної духовності, часто залишається відстороненою від навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах.

Осмислення ролі літературного краєзнавства на тлі культури, пошук автентичності неможливі без живого інтересу до літературної та історичної спадщини рідного краю. В останні роки наша держава стоїть перед завданням презентації власного історико-культурного надбання перед європейською та світовою спільнотою. А це можливо не лише за умови проведення узагальнюючих інтегративних досліджень літературного процесу України в цілому, але й за умов глибокого, системного вивчення літератури кожного окремого регіону нашої держави. Роль таких досліджень полягає насамперед в накопиченні фактографічного матеріалу, якого в наш час ще недостатньо.

З іншого боку, існує потреба в трансформації наявних наукових досліджень у галузі літературного краєзнавства для широкого загалу. І цю функцію якнайкраще здатні виконати саме педагоги-практики, які можуть стати реальними співучасниками дослідження літератури рідного краю.

Вивчення літературного краєзнавства, організоване не на репродуктивному, інформаційно-відтворювальному рівнях, а як навчально-дослідницький процес, дасть змогу збагатити наукові дослідження новими фактами і матеріалами з життя і творчості літераторів регіону, до яких педагоги мають безпосередній доступ, оскільки проживають і працюють у місцевості, пов'язаній з їхніми іменами.

Розробка методики використання літературного краєзнавства в навчально-виховному процесі викликана потребою українського суспільства у висококваліфікованих, національно свідомих фахівцях-гуманітаріях, здатних до самовдосконалення і саморозвитку в умовах відродження інтересу до духовних надбань держави і нації.

Одним із завдань сьогодення вважаємо підготовку активного творчого дослідника, здатного до самостійного вирішення педагогічних проблем, постійного творчого пошуку, розширення власних знань і фахового зростання. Саме ці завдання можемо успішно реалізувати шляхом введення в практику літературного краєзнавства, оскільки його зміст містить великий потенціал для дослідницько-пошукової роботи.

Вважаємо, що використання літературного краєзнавства в системі навчально-виховного процесу підготовки майбутніх спеціалістів туристичної діяльності буде ефективною за таких умов:

– у процесі формування змісту курсу літературного краєзнавства в системі освіти виходити не стільки з критеріїв походження, перебування чи проживання письменників рідного краю у рамках географічної території, скільки з культурологічних засад, дотичності до звичаїв та традицій регіонального культурного осереддя;

– забезпечувати проблемний, варіативний, інтегративний, дослідницько-пошуковий та творчо-евристичний характер методів, прийомів, форм та засобів його використання;

– впроваджувати в систему навчально-виховного процесу спецкурс “Літературне краєзнавство”;

– залучати викладачів-філологів до комплексних лінгвістичних, історико-літературних, етнографічно-культурних наукових досліджень, пов’язаних із рідним краєм.

Використання літературного краєзнавства в системі навчально-виховного процесу обґрунтовує важливість літератури рідного краю як механізму формування духовності, відродження культури, відновлення цінностей її вивчення. Літературне краєзнавство сприяє осмисленню історії рідного краю, його духовного життя, національних традицій, формуванню національної свідомості, патріотизму, активної громадянської позиції.

Незважаючи на посилену увагу до проблем літературного краєзнавства у сучасний період та низку праць учених-методистів Н.Волошиної, В.Неділька, Є.Пасічника, Б.Степанишина про пріоритетність власного, близького, регіонального у літературі, дослідження впровадження в навчально-виховний процес літературного краєзнавства залишається проблемою досить актуальною.

Інтерес до літературного краєзнавства та до його викладання в навчальних закладах проявлявся з початку нашого століття на основі традиції, започаткованої М.Грушевським, Б.Грінченком, М.Драгомановим, М. Костомаровим, М.Максимовичем, І. Франком, та ін. Однак у 20-30-х роках літературне краєзнавство зазнало репресій, що негативно вплинули на його розвиток і впровадження в заклади освіти.

Ставлення до літературного краєзнавства як дисципліни допоміжної і факультативної, відірваної від єдиного і цілісного навчально-виховного процесу, яке спостерігалось в дидактиці, починаючи із 40-50-х років, теж не сприяло науковому осмисленню проблеми. Із прийняттям Декларації про суверенітет літературна освіта України набула нового значення.

Серед наявних бібліографічних, довідникових і фактографічних матеріалів з літературного краєзнавства Прикарпаття недостатню увагу приділялось науковому обґрунтуванню літературного краєзнавства в навчальних закладах.

З’являлися спроби розв’язання найрізноманітніших наукових проблем: впровадження літературного краєзнавства в навчально-виховний процес (Є.Беккер, І.Беляєва, Ю.Верольський, А.Дорошенко, В.Дорошенко, Є.Пасічник, В.Смирнов, В.Струманський), формування пізнавальних інтересів школярів (Л.Никанорова), зв’язку літератури з життям на основі краєзнавства, реалізації краєзнавчих засад у навчанні та вихованні (Г.Нагорна, Л.Куценко), національного виховання (Н.Кравченко).

Упровадження в навчально-виховний процес літературного краєзнавства потребує визначення критеріїв формування змісту літературного краєзнавства, пріоритетних напрямів, шляхів та концептуально-методичних засад розробки чіткої системи інноваційних форм, методів, прийомів та засобів навчання.

Виходячи з розуміння літературного краєзнавства як специфічної галузі науки про літературу, предметом якої є комплексне вивчення літературних творів, персоналій письменників, літературних образів, традицій, фольклору та інших художніх елементів та специфічних особливостей прямо чи опосередковано пов'язаних з рідним краєм, можна зробити висновок про недостатню розробленість проблеми використання літературного краєзнавства в системі підвищення кваліфікації вчителів-словесників та необхідність її ґрунтовного вивчення. Під час визначення критеріїв відбору змісту літературного краєзнавства ми спиралися, з одного боку, на визначені у працях провідних науковців принципи науковості, системності, безперервності, комплексності, оптимізації, наступності і перспективності, цілеспрямованості, диференційованості, систематичності, доступності та ін., а з іншого, специфіка предмета дослідження зумовила доповнення їх критеріями: ментальної спорідненості, культуровідповідності, варіативності, моделювання буттєвого простору письменника чи літературної традиції, єдності духовної та життєвої біографії, національної вкоріненості літератури, єдності формальних елементів з ідейним змістом, постійного оновлення матеріалів.

На основі цих критеріїв визначено зміст літературного краєзнавства в структурі навчально-виховного процесу як системи з інваріантною та варіативною частинами, що відповідає сучасним позитивним тенденціям у вищій освіті.

Варіативний компонент може здійснюватись через конференції з обміну досвідом та семінари ознайомлення з усною народною творчістю регіону, самостійне збирання студентами місцевих переказів, легенд, прислів'їв та приказок, народних пісень обрядового циклу, дум та балад, ліричних пісень, народних драм та епосу, а також вивчення творчості місцевих письменників. Вивчення шляхів формування професійної компетентності зумовлює завдання розробки моделі професійної компетентності майбутнього спеціаліста з туристичної діяльності.

На основі діяльнісно-технологічного підходу було визначено складові елементи професійної компетентності викладача – це уміння, змога, наявність відповідних здібностей та досвіду викладання літературного краєзнавства на основі глибокого знання основ педагогіки, психології та методики їх викладання, володіння необхідними комунікативними й операційними вміннями, які він розвиває шляхом безперервної освіти та практики, та наявність активної і адекватної сучасності професійної позиції.

У науково-методичній літературі одностайно визнається необхідність впровадження літературного краєзнавства в навчально-виховний процес, хоча в більшості досліджень не визначені форми, методи та прийоми викладання літературного краєзнавства.

Сьогодні відсутня система ефективних форм, методів та прийомів проведення лекцій, семінарських та практичних занять, науково-дослідницької роботи, ознайомлення з передовим педагогічним досвідом та інноваційними технологіями. Зміст професійної підготовки викладача-філолога передбачає оволодіння:

- спеціальними знаннями (зміст літературного краєзнавства, персоналії письменників-земляків та їхні твори);
- педагогічними знаннями (основ дидактики, теорії виховання);
- психологічними знаннями (психологічні основи викладання літературного краєзнавства, закономірності вікових та індивідуальних особливостей сприймання змісту літературного краєзнавства);
- методичними знаннями (методи, прийоми, форми та засоби донесення літературного краєзнавства до студентів).

Ці компоненти реалізуються через впровадження в систему навчально-виховного процесу тематичних курсів з літературного краєзнавства, представленого чотирма блоками-модулями:

1. Науково-теоретичні аспекти літературного краєзнавства;
2. Актуальні проблеми змісту літературного краєзнавства;
3. Психологічні особливості викладання літературного краєзнавства.
4. Методичне забезпечення викладання літературного краєзнавства.

З метою варіативності змісту і методів навчально-виховного процесу, враховуючи технологічну диференціацію та диференціацію змісту навчання, можуть бути створені спецкурси з літератури рідного краю:

1. Літературне краєзнавство як предмет науково-практичного вивчення та викладання.
2. Прикарпаття в історії української літератури.
3. Питання загальної та предметної методики літературного краєзнавства.

Впровадження літературного краєзнавства в навчально-виховний процес під час тематичних курсів з літературного краєзнавства та спецкурсів потребує визначення оптимальних методів, прийомів і форм роботи залежно від складу групи, підготовленості слухачів та характеру матеріалу, що вивчається. При цьому передбачалося, що ефективним є поєднання форм і методів фронтальної, групової та індивідуальної роботи, а також комплексне застосування інформаційних, евристичних та дослідницьких форм і методів.

Нами визначено провідні форми роботи з літературного краєзнавства: групові, фронтальні, фронтально-групові, краєзнавча лекція, краєзнавча бесіда, краєзнавча конференція, аналіз джерел з літературного краєзнавства, краєзнавча розповідь, дискусія навколо персоналії письменника, компаративний семінар, краєзнавча доповідь, заочна та очна екскурсії до літературних та краєзнавчих музеїв.

Ефективними методами впровадження літературного краєзнавства в систему навчально-виховного процесу є: група діалогічних методів, обговорення, індукція, дедукція, аналіз, синтез, група компаративних методів, дослідницькі методи (індукції, дедукції, аналізу, синтезу, абстрагування, конкретизації, аналогій, моделювання, узагальнення, група спеціальних методів, пов'язаних з аналізом художнього тексту, тобто композиційний, пообразний, порівняльний та узагальнюючий аналіз тексту, аналіз біографії на основі принципів цілісності, єдності автора і тексту, аналізу антиномій, обговорення, встановлення наслідкових зв'язків у літературній традиції регіону тощо.

Таким чином, вважаємо, що одним із пріоритетних завдань впровадження літературного краєзнавства в навчально-виховний процес – це активізація інтересу майбутніх спеціалістів до цього важливого аспекту літературної освіти. Одним із пріоритетних завдань навчально-виховного процесу розглядаємо забезпечення студентів необхідними знаннями з літератури рідного краю, відповідною методикою їх викладання, розробкою системи методів та прийомів викладання літературного краєзнавства на основі інноваційних педагогічних технологій. Адже вивчення літератури сприяє осмисленню історії рідного краю, його духовного життя, національних традицій, формуванню національної свідомості, патріотизму і навзаєм виступає могутнім виховним засобом, що стимулює самовдосконалення і саморозвиток особистості майбутнього спеціаліста з туристичної діяльності.

1. Франко І. Я. Дослідження, статті, матеріали / І.Я.Франко // Зібрання творів: у 50 т. – К.: Наукова думка, 1976–1986 – Т. 27. – 1980. – 463 с.

In the article is analyzed the concept of “local history” and is due to the importance of teaching it to future professionals of the organization of tourist activity

Key words: area studies, literary studies, tourist area studies.

УДК: 378. 11

ББК 74.580.215.7

Ольга Макаренко

ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІА В КУРСІ “ЕТНОПЕДАГОГІКИ” У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Стаття присвячена значенню етнопедагогіки у формуванні загальнолюдських та національних цінностей особистості та визначенню ролі мультимедіа у їх становленні.

Ключові слова: *етнопедагогіка, етнос, загальнолюдські та національні цінності, пріоритети освіти, мультимедіа.*

Постановка проблеми. Загальновідомо, що розвиток країни визначається рівнем і якістю освіти, характерною ознакою якої є вмiле розв’язання такої важливої проблеми, як співвідношення традиційної та інноваційної функцій. Абсолютизація однієї з них за рахунок іншої не може привести до продуктивного вирішення проблеми сучасної освіти, основою якої є формування особистості. Фундаментом її становлення є прогресивний розвиток суспільства, в якому широко співіснують гармонійна взаємодія національного та загальнолюдських начал, що являє собою необхідність формування національних та загальнолюдських цінностей, пріоритетів освіти будь-якого суспільства і його народу. “Звернення до національних цінностей сприяє більш глибокому підходу до виявлення якісної своєрідності специфічно провідних аксіологічних орієнтирів освіти, характерних для різних націй і разом з тим, більш чіткого визначення їх співвідношення з педагогічними цінностями світового та загальнолюдського значення” [4, с.15].

Сьогодні засвідчує, що для України, як і для світового суспільства, існує серйозна небезпека духовного спустошення не лише сучасних, а й майбутніх поколінь. Спостерігається наступ анти - і псевдокультурних явищ, які призводять до знищення як національних, так і загальнолюдських якостей. Саме тому

освіта, зокрема вища, де відбувається формування майбутнього педагога повинна виступати генератором виховного ідеалу нашого суспільства. І хоча іноді можна почути, що сучасній дитині, яка живе у вік розвитку електроніки, інформатики знання про національні цінності (національну культуру) не потрібні; забезпечити збереження національного характеру освіти може лише наповнення національними цінностями, (які можна з впевненістю назвати базою загальнолюдських) зміст навчальних дисциплін ВНЗ. “Від того, які пріоритети визначають “дух народу” – таємничої субстанції, яка залишається незмінною, забезпечує єдність національного характеру при усіх індивідуальних відмінностях і виражається у мові, фольклорі, звичаєво-традиційній обрядовості, релігії, автентичності мистецтва, у найближчі десятиліття буде залежати самозбереження українців, як поліетнічної духовно-культурної спільноти” [2, с.161].

Як бачимо, освітньо-виховний процес у вищій школі неможливий без формування українознавчої самосвідомості, яка має бути тією платформою, де розгортатиметься виховання і розвиток особистості. Саме тому “Етнопедagogіка”, яка посідає нині чільне місце у багатьох навчальних закладах нашої держави, стала складовою навчальних програм, оскільки генерує крає - , країно - , народо - , суспільство - , державознавство.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Над питанням ролі етнопедagogіки в освітньо-виховному процесі працювало та і нині працює ряд науковців. Широко відкрив двері в етнопедagogіку сьогодення Мирослав Стельмахович. Зі своїми напрацюваннями збагачують її А. Богущ, Л. Калуська, Н. Лисенко, Г. Лозко та ряд інших науковців.

Українське суспільство у контексті сучасної педагогічної парадигми переживає справжній інформаційний вибух. Сьогодні освітній простір за своєю сутністю, змістом, структурою кардинально відмінний від простору за традиційним підходом до навчально-виховного процесу. Новим потужним імпульсом для оновлення змісту педагогічної освіти є впровадження в її простір мультимедіа, однією з сутісних характеристик яких є гарантування якості вищої освіти. “Зацікавлення медіаосвітою значно збільшилося за останні роки. Резолюцією ЮНЕСКО вона рекомендована до впровадження в національні навчальні плани. У різних країнах світу проведено та проводяться дослідження проблем медіаосвіти: у Великобританії – К. Безелгет, Л. Мастерман, Е. Харт та ін.; у Німеччині – Б. Бахмаер, Х. Нейзіто та ін.; у Франції – Е. Бевор, Ж. Гонне та ін.; в Росії – О. Федоров, І. Челишева та ін.; в Україні – Г. Онкович, І. Чермерис, О. Янишин та ін.” [3, с.92–93].

Окрім вищеназваних науковців в Україні працюють над впровадженням мультимедійних засобів в освітньо-виховний процес Г. Гершунський, Т. Кайманова, Д. Кульчицький, С. Подолянчук, Р. Собко та інші, які досліджують можливості перспектив використання комп’ютерної техніки в галузі освіти; Є. Машбиць, Ж. Меншикова, О. Молибог – психолого-педагогічні аспекти комп’ютеризації; Е. Маргуліс – роль і можливості використання комп’ютерних навчальних ігор у навчальному процесі. У працях А. Довгалло, М. Жолдака, В. Монахова приділяється значна увага прикладній спрямованості інформа-

тики. Вивченню теорії комп'ютерного тестування успішності студентів і розробленню методики її впровадження у ВНЗ України присвячені дослідження І. Булах, І. Синельник, Т. Солодкої.

Формування цілей статті. Але попри всі теоретичні і практичні напрацювання у висвітленні даного питання все ще існують прогалини. Ми ж хочемо зупинитися на використанні мультимедіа у вивченні курсу “Етнопедагогіки” у вищій школі, з метою формування як національних, так і загальнолюдських цінностей майбутніх педагогів.

Виклад основного матеріалу. Культурно-історична пам'ять настільки багата і розмаїта, що у педагогів часто виникають труднощі у виборі шляхів інформації для студентів ВНЗ. Як ми вже зазначали, характерною ознакою сучасної освіти є поєднання традиційного досвіду з інноваціями. Це дуже добре прослідковується у вивченні курсу “Етнопедагогіки” у вищій школі. “Етнопедагогіка – це наука, про досвід широких мас у вихованні підростаючого покоління, їхні педагогічні погляди; це наука про педагогіку побуту, про педагогіку сім'ї, роду, племені, народності, нації” [1, с.7].

З метою кращого усвідомлення студентами ролі етнопедагогічних знань та донесення їх до слухачів під час проведення як лекційних з “Етнопедагогіки”, так і практично-семінарських занять, виникає необхідність широкого використання мультимедіа, які вже нині суттєво впливають на формування нового змісту освіти, на організаційні форми і методи навчання оскільки концентрують увагу, розвивають креативне мислення, творчу уяву, пам'ять, впливають на почуття і т.п.

Почнемо з першої теми: “Предмет і завдання етнопедагогіки, як науки”. Під час розгляду питання “Роль етнопедагогіки у формуванні нації” використовуємо фрагменти з диску “Я і Україна”, де широко представлено красу українського довкілля про яке словами так не розповісти. Однією з наступних тем є “Походження українського народу”, де знову ж таки нам на допомогу приходять мультимедійні засоби, які дають можливість вочевидь познайомитися з походженням українців. Під час розгляду даної теми на семінарському, ми даємо можливість студентам переглянути деякі фрагменти з даного диску, скласти частину шкільного уроку з “Історії України” з їх використанням. Трохи ширше хочемо зупинитися на розгляді теми “Символіка українського народу. Її роль у становленні особистості”. Мультимедійні засоби дають нам можливість поглибити, розширити і уточнити знання про державні символи, історію їх виникнення, розглянути герби міст і т. п. Під час ознайомлення з українською народною символікою, де ми розглядаємо значення рушника, який є і прикрасою, і уособленням пошани до гостей, яких ми завжди зустрічаємо коропаєм, рушника, який супроводжує людину від народження і до останньої дороги. Рушника, який своїм розмаїттям прикрашає кожен оселю. Рушника, з якого починає свою дорогу новонароджене дитя, яким починається дорога молодят, яким накривають хліб на столі. Рушника, про який складено багато пісень, віршів. Рушника, який є символом українців. За допомогою мультимедійних засобів ми можемо розглянути розмаїття вишивки і порадіти за вмілі руки українок. Всі ці витвори

мистецтва звичайно ж показуємо за допомогою мультимедійних засобів. На практичному занятті використовуємо мультимедіа фрагментарно, де студентам пропонується міні – конкурс на кращу пісню, вірш, чи повір'я про рушник або проводиться конкурс на кращий візерунок для вишивки.

Сорочка – вишиванка, як чоловіча так і жіноча – символ здоров'я, краси, щасливої долі, родовідної пам'яті, оберіг сивої давнини. Народ ставиться до неї як до святині. Вона ревно зберігалася і передавалася з покоління в покоління, з роду в рід як родинна реліквія. За традицією матері вишивали сорочки та рушники своїм дітям. Перша сорочка, яку мама вишивала дитині, зберігалася аж до появи онука, якому також вишивалася подібним узором. Ці українські обереги, пройшовши крізь віки і нині символізують чистоту почуттів, глибину любові до своїх дітей, до всіх, хто не черствіє душею. Україна знає біля 100 способів вишивання і мережки. Гладь колоскова, вівсяночка, золотий вивід, золотянка (вишита золотими нитками), солов'їні вічка... як їх багато. На них вишиті і кетяги калини, і троянди і т.п. І як би вони не були вишиті – чи гладдю, чи хрестиком – це витвір мистецтва. Звичайно, ми можемо показати вишиті сорочки в оригіналі, на ілюстраціях, але за допомогою мультимедіа ми маємо можливість розглянути їх красу, відчувши їх значення і необхідність передати їх своїм майбутнім учням. А ще краще в поєднанні з оригіналом, зображенням на малюнку. На семінарських заняттях ми можемо подивитися скомпонований студентами короткометражний фільм про розмаїття узорів на вишиванках, прослухати легенди про них.

До народних символів України відноситься і український віночок. Як багато хочеться розповісти студентам про нього: що це і спогад про дитинство, святкові ранки, Івана Купала і т.п. і про те, що в Україні він відомий з незапам'ятних часів. Квіти і трави, які ростуть на цій землі символізують її силу та міць їх використовують як оберіг, вплітаючи рослинний цвіт землі. Компактно з мінімальною затратою часу за допомогою мультимедіа ми розповідаємо про історію виникнення вінка, значення його форми: вінки – шнури, площинні вінки, чубаті вінки, воскові і т.п.; про те, хто і з чого плете вінок; його красу та застосування; про те, скільки і яких квіток має бути у вінку і як розташувати їх; яке значення мають стрічки, їх кількість і місце у вінку.

Під час проведення практичного заняття, коли студенти складають сценарій виховної години про віночок, можна послухати легенди, вірші, пісні за допомогою мультимедіа.

Розкрити виховний потенціал рослинної символіки: верби, калини, соняшника, маку, мальв, барвінку, чорнобривців знову ж таки маємо можливість, використавши мультимедійні засоби, які допоможуть повести спочатку студентів, майбутніх вчителів стежками довілля, де вони все це побачать: і вербу, яка схилилась над водою, і калину, яка гарна в любую пору року, і соняшник, який є не лише корисним, а і окрасою двору, і мак, що пломеніє, ваблячи до себе кожного. Переглянувши за допомогою мультимедіа матеріал про рослинну символіку, студенти складуть змістовний конспект проведення будь-якого виховного заходу.

Значне місце в ознайомленні з символами українства посідають птахи – тотеми. Краще ознайомитися з ними та їх тотемічними якостями знову ж таки нам допоможуть мультимедіа.

Неабияке місце посідають мультимедійні засоби і під час ознайомлення з темою “Традиційна культура українців”, де за допомогою мультимедійних засобів студенти споглядають за дійством “Вертепа” під час різдв’яних свят. Слухають колядки і щедрівки. Поринають у сонцедайне пасхальне дійство – освячення кошиків з усім начинням, подумки водять веснянки, стрибають через купальське вогнище.

Усіх нас цікавить утаємничена минувшина України. Напевно кожному закарбувались в пам’ять дитячі вечірні розповіді про мавок, відьом, домовиків. Під час розгляду теми “Світоглядні уявлення і вірування Українців” ми використовуємо диск “Міфи України”, за допомогою якого студенти краще усвідомлюють матеріал і при потребі досконаліше мають можливість відтворити його. Тема: “Побут українців, традиційне житло”. Дозвольте з вами погодитись, що можна і за допомогою ілюстративно-художнього матеріалу все це прекрасно подати студентам, але дозвольте вас переконати і в тому, що мультимедіа, в поєднанні з ілюстративно-художнім матеріалом будуть переконливіші в тому, що з минувиною нам необхідно знайомитися самим і передати це учням, бо хто ж як не сьогоднішній викладач ВНЗ, використовуючи глибоко опрацьований матеріал про минувшину, розповідь студентам, а ті школярам. В усьому цьому значне місце посідають методично - правильно використані мультимедіа.

Як бачимо, використання мультимедіа посідає особливе місце і в проведенні семінарських занять, коли студенти самі, використовуючи їх, розповідають про символіку України однокласникам, складають оповідки, казки з різних розділів Етнопедагогіки, складають сценарії виховних заходів, частини конспектів занять. І це лише дециця, того що можна було б розповісти про мету використання мультимедіа на лекційно-семінарських заняттях з Етнопедагогіки. І наостанок, дозвольте зауважити, що мультимедіа принесуть вагому користь менше при методично - правильному їх використанні. І звичайно ж, якщо знання будуть використовуватися, поновлюватися та удосконалюватися не лише в курсі вивчення “Етнопедагогіки”, а і в єдності з іншими предметами.

Висновки. Розвиток країни визначається рівнем і якістю освіти, де освітньо-виховний процес у вищій школі неможливий без ознайомлення підрастаючого покоління з історією, символами, звичаєво-традиційною обрядовістю, побутом нашого народу. Звернення до загальнолюдських та національних цінностей – пріоритетів освіти – були і залишаються потребою розвитку сучасної педагогічної освіти, тому що саме вони є своєрідною ланкою, яка поєднує в одному цілому минуле і майбутнє вітчизняної і світової науки. Будуючи освіту за допомогою використання народознавчих принципів, ми формуємо образ, модель, взірць сучасного вчителя, згідно з яким вважається педагог, який є духовно зрілою та широко ерудованою компетентною особистістю з розвинутою гуманітарною культурою, індивідуальність рефлексивну, здатну до само-

удосконалення, самодії, який володіє методикою використання мультимедіа і впроваджує її в освітньо-виховний процес.

1. Волков Г.Н. Этнопедагогика. – Чебоксары, 1976. – 256 с.
2. Груць Г. Ціннісні аспекти вищої педагогічної освіти // Педагогіка вищої школи. Вища освіта України Темат.випуск. – К., 2009. – С. 161.
3. Заруба Д.А. Філософія медіаосвіти як складова філософії освіти // Педагогіка вищої школи. Вища освіта України. Тематичний випуск. – К., 2009 – С. 92–93.
4. Зязун І.А. Учитель в тенетах білої книги // Педагогіка вищої школи. Вища освіта України тематичний випуск. – К., 2009. – С. 15.
5. Онкович Г.В. Медіа педагогіка. Медіаосвіта. Медіадидактика. // Вища освіта України.- 2007. – № 2. – С. 63–64.
6. Ющенко П.А. Національне та загальнолюдське у вихованні особистості. // Педагогіка вищої школи. Вища освіта України. Тематичний випуск – К., 2009. – С. 617.

The article is dedicated to the role of ethnopedagogy in the formation of person's common to mankind and national values and to the determination of multimedia role of their formation.

Key words: *ethnopedagogy, ethnos, common to mankind and national values, educational priorities.*

УДК 378.147

ББК 74р30-215

Тамара Марчій-Дмитраш

МОДЕЛЮВАННЯ ІГРОВИХ СИТУАЦІЙ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

У статті розглядаються особливості моделювання ігрових ситуацій для якісної підготовки майбутніх учителів іноземних мов. Автор звертає увагу на актуальність навчально-педагогічних ігор, їх переваги та недоліки.

Ключові слова: *моделювання, професійна підготовка, навчально-педагогічна гра.*

Євроінтеграція України та її входження в Болонський процес актуалізують перегляд системи підготовки вчителів іноземних мов. Ставиться акцент на впровадженні нових педагогічних технологій, форм та методів роботи, особливо спрямованих на самостійність навчальної діяльності студента як одного з пріоритетів сучасної вищої школи.

Як відомо, підготовка майбутнього вчителя базується на лекційно-семінарських формах навчання, які зазвичай зорієнтовані на передачу знань, а не на активну включеність студентів у практичну діяльність, спрямовану на розвиток професійних умінь [3, с.32].

Аналізуючи різні форми та методи навчання, ми дійшли висновку, що слід звернути увагу на методи активного навчання, оскільки такий вид роботи дає змогу формувати знання, професійні вміння та навички студентів через залучення їх до інтенсивної пізнавальної діяльності [8, с.4]. Нам імпонують такі методи, оскільки їх використання активізує мислення, сприяє виробленню самостійного творчого рішення, підвищенню ступеня мотивації, забезпечує практичну підготовку кожного студента до професійної діяльності. До методів активного навчання, за визначенням П.Щербаня, належать методи, "...при застосуванні яких студент змушений активно здобувати, переробляти й реалізовувати навчальну інформацію, подану в такій дидактичній формі, яка за-

безпечує об'єктивно й значно вищі порівняно з традиційними способами результати навчання практичної діяльності" [8, с.8]. До таких методів відносять, зокрема, навчально-педагогічні ігри [8, с.6–7].

Проблеми професійної підготовки вчителів із використанням методів активного навчання, зокрема ділових ігор, висвітлено у працях Л.Волкової (педагогічна технологія застосування ділової гри у процесі формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх спеціалістів фінансово-економічного профілю), М.Воровки (ділова гра як засіб підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності), В.Коломієць (формування професійних мовленнєвих умінь у студентів іноземного походження засобами комплексних дидактичних ігор), І.Куліш (дидактична гра як засіб активізації навчальної діяльності студентів університету), О.Штепи (рольові ігри в системі формування мовленнєвої майстерності педагога) та інших.

Навчальні ігри почали активно впроваджуватись у систему професійної педагогічної освіти порівняно недавно (у 70-80-их роках ХХ сторіччя). Згідно з науковими даними, використання педагогічних ігор у вищих навчальних закладах дозволяє скоротити час, що витрачається на вивчення деяких предметів, на 30–50%. Дослідження довели, що при лекційній подачі матеріалу засвоюється не більше 25% інформації, в той час, як при використанні ігор – близько 90% [7, с.86]. Тому при правильному підході до використання цієї форми організації професійної підготовки можливе досягнення високих результатів.

Дослідники розглядають педагогічну гру як прийом (О.Бігич), як метод (Л.Волкова, О.Штепа), як засіб (М.Воровка, Н.Дівінська, В.Коломієць), як професійну діяльність, форму педагогічного процесу у ВНЗ (Г.Кокташева, Н.Торунова, В.Шерстенікіна) тощо. Ми звернули увагу на використання навчально-педагогічних ігор для якісної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, що є об'єктом нашого дослідження та розглядаємо їх як моделювання педагогічних ситуацій навчання іноземної мови для засвоєння її суб'єктами знань, умінь та навичок через ігрову діяльність.

Мета статті – обґрунтувати особливості моделювання ігрових ситуацій у підготовці вчителів іноземних мов.

Зауважимо, що навчально-педагогічна гра уможливіє вирішити низку завдань навчально-виховного процесу у вищому закладі освіти (за О.Бігич), зокрема, формування у майбутніх учителів іноземних мов цілісного уявлення про їх професійну діяльність, розвиток професійного теоретично-практичного мислення, оволодіння предметно-професійним і соціальним досвідом та прийняттям індивідуальних і спільних рішень, забезпечення умов появи професійно-пізнавальної мотивації, вдосконалення та розвиток професійних знань, навичок і умінь [1, с.98–99].

Таким чином, використання ігор у практично-професійній підготовці майбутніх учителів іноземної мов бачиться нами однією з найдієвіших форм організації навчального процесу у ВНЗ. Через практичне використання своїх знань, умінь та навичок студент краще оволодіває технологіями та методами професійної діяльності, а не є пасивним спостерігачем. Використання такої

форми роботи у підготовці студентів дає можливість викладачеві виявити індивідуальні здібності кожного студента та його вміння працювати у колективі, з'ясувати рівень підготовки до професійної діяльності, зацікавити студентів у навчальному процесі, залучити майбутніх учителів до активної творчої позиції, побачити навчально-виховний процес, близький до реального, виявити можливі проблеми та способи їх подолання в імітаційному режимі, здобуваючи при цьому необхідні професійні навички, аналізувати і робити висновки щодо поведінки колег [4, с.51–52].

У педагогічних іграх моделюється діяльність вчителя і учнів (в одному випадку) і діяльність фахових спеціалістів (вчитель іноземної мови). Студенти, які виконують ролі вчителів, діють відповідно до своїх уподобань. Студенти, які виконують ролі учнів, імітують поведінку, проявляють творчий підхід до справи, створюють різні педагогічні проблемні ситуації. Викладач виконує роль режисера гри, в якій задіяні “учасники” навчально-виховного процесу [7, с.93].

Однією з особливостей ефективного проведення навчально-педагогічної гри є варіантність рішень майбутнього вчителя в тій чи іншій ситуації, залежно від його знань, умінь та навичок. Важливою умовою є створення емоційної напруги учасників гри. Виникають вони в результаті оригінально підходу до вивчення матеріалу (за рахунок зацікавленості активізується діяльність учасників). Ігрова форма роботи передбачає вплив особистості на колектив і колективу на особистість. Задля утримання емоційної напруги в ході гри використовують добровільний розподіл ролей, заохочення оцінюванням діяльності кожного гравця та оцінювання колективу загалом. При використанні педагогічних ігор органічно поєднуються теоретична і практична педагогічна підготовка [7, с.94–95], через моделювання процесу професійної діяльності відбувається формування в студентів практичних умінь та навичок, а також розвивається творче мислення майбутніх фахівців, здобувається педагогічний досвід.

Організуюючи моделювання ігрових ситуацій під час вивчення майбутніми вчителями іноземних мов спецкурсу за вибором “Організація дидактичних ігор у навчально-виховному процесі початкової школи (на матеріалі вивчення іноземної мови), на початкових етапах ми пропонували відтворити фрагменти планів-конспектів уроків. Для цього розподіляли ролі між студентами (вчителя іноземної мови та учнів), які читали запропонований текст уголос із відповідною інтонацією.

Відтак студентів ділили на дві групи, перед кожною з них було поставлено завдання: перша група обговорювала поведінку “вчителя” під час уроку, друга – “учнів”. Викладач виконував роль експерта. Студенти мали 10 хвилин для обговорення, після чого представник кожної групи репрезентував проведений детальний аналіз роботи опонентів. Експерт оцінював роботу кожної групи студентів за 10-бальною шкалою та відповідною схемою.

Таким чином, ми отримували детальну інформацію про студентів, про їхню активність, темперамент, вміння співпрацювати у групі, проявляти лідерські якості.

Такий вид діяльності має педагогічний зміст і цінність на початкових етапах роботи ознайомлення з організацією дидактичних ігор, оскільки студенти вчаться аналізувати діяльність кожного учасника педагогічного процесу, висловлювати свої думки, ставити себе на місце вчителя, зауважувати помилки і висувати пропозиції стосовно адекватності поведінки особи, що є надзвичайно важливим для вчителя. Водночас експерт звертав увагу на певні найактуальніші моменти в аналізі.

Відтак ми перейшли до практичного застосування навчально-педагогічних ігор, під час яких студенти створювали та програвали різні ситуації відповідно до типу уроку та специфіки уявних обставин. Із цією метою вони часто об'єднувалися в групи. Для цього ми використовували способи, описані в дисертації Н.Яременко, зокрема, жеребкування, лічилки, об'єднання за місяцями (порами року) народження, за кольором очей, за допомогою геометричних фігур, різних символів, за улюбленими квітами, стравами, овочами, фруктами тощо [9, с.105].

Позитивним моментом була добровільна та активна участь студентів брати участь у такому виді роботи. Ми старалися залучити всіх студентів в ігрові ситуації, наголошували на тому, що вони професійно орієнтовані, намагалися максимально урізноманітнити процес навчання, щоб зберегти зацікавлення майбутніх учителів у роботі та одночасно розвивати педагогічні уміння та навички. Як правило, студенти позитивно ставилися до моделювання педагогічних ситуацій, хоча деякі з них під час аналізу та обговорення після гри зізналися, що їм було нелегко, був присутній страх через сумніви у правильності своїх дій.

Між тим, педагогічна гра як педагогічне явище має свої переваги та недоліки. Основною перевагою, на думку М.Воровки, є те, що зміщується акцент із "системи знань" на "систему формування навичок, умінь, способів поведінки". Можливі труднощі при використанні ігор можуть виникнути у зв'язку з тим, що учасники гри перебувають в штучній ситуації, коли поведінка ефективна за умови володіння змістом і усвідомлення специфіки діяльності, а також при недостатньому рівні комунікативної компетентності студентів. У процесі ігрової діяльності може виникнути конфлікт не лише думок, але й інтересів [2, с.8]. Перевагами ігор з розподілом ролей (за Керол Лівінгстоун) є максимальна студентська активність, зацікавленість та дисципліна, в той же час організаційні моменти (потреба у зручному приміщенні, меблях для проведення ігор тощо), забирають багато часу, іноді позапланового [10, с.43–53]. Може виникнути низка інших проблемних ситуацій, зокрема вибирання учасників гри (нездатність до ігрової діяльності, нездатність до групової діяльності певних осіб), розподіл ролей між учасниками гри (доцільно використовувати анкетування, щоб виявити, яку роль хоче отримати учасник гри), готовності керівника до організації педагогічних ігор (рівень теоретичних знань та вміння використовувати їх на практиці, здатність до керівництва ігровим процесом) тощо [5, с.68–73].

Таким чином, моделювання ситуацій у формі навчально-педагогічних ігор здатне забезпечити якісну підготовку майбутніх педагогів, формування про-

фесійних умінь та навичок, необхідних у практичній діяльності. Перспективи подальших досліджень вбачаємо в формуванні готовності майбутніх учителів іноземних мов до організації ігрових ситуацій у навчально-виховному процесі школи та їх професійної компетентності.

1. Бігич О.Б. Система методичної підготовки студентів вищих закладів освіти до професійної діяльності вчителя іноземної мови в початковій школі / О.Б.Бігич // Педагогіка та психологія : зб. наук. праць. – 2001. – Ч. 2. – Випуск 19. – С. 95–99.
2. Воровка М.І. Ділова гра як засіб підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / М.І.Воровка. – Тернопіль, 2007. – 20 с.
3. Дівінська Н.О. Формування у студентів філологічних факультетів професійних умінь проведення навчально-педагогічних ігор: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Дівінська Наталя Олександрівна. – К., 2006. – 214 с.
4. Ельбрехт О.М. Педагогіка вищої школи / Ельбрехт О.М. – К.: Вид-во Європ. ун-ту, 2005. – 78 с. – (Модульний лекційно-практичний курс).
5. Игровое моделирование: методология и практика / [ред. коллегия Л.Г.Борисова, В.Ф.Комаров, Б.П.Кутырев]. – Новосибирск: Наука, 1987. – 231 с.
6. Масна Н. Розважальні та пізнавальні ігри на уроках англійської мови в молодших класах / Н.Масна // Англійська мова та література. – 2003. – № 22–23. – С. 17–21.
7. Сулаєва Н.В. Підготовка майбутніх вчителів початкових класів до використання дидактичної мистецької гри у навчально-виховному процесі: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Сулаєва Наталя Вікторівна. – Полтава, 2000. – 309 с.
8. Щербань П.М. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах / Щербань П.М. – К.: Вища школа, 2004. – 2007. – 207 с. – (Навчальний посібник).
9. Яременко Н.В. Підготовка майбутніх учителів до організації дозвілєвої ігрової діяльності учнів основної школи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Яременко Ніна Володимирівна. – Вінниця, 2006. – 236 с.
10. Carol Livingstone. Role Play in Language Learning / Carol Livingstone; [предисл. и прилож. Н.И.Гез]. – М.: Высш. шк., 1988. – 127 с. – (На английском языке).

The peculiarities of game situations modeling for qualitative future foreign languages teachers training are considered in the article. The author pays attention on the urgency of educational pedagogical games, their advantages and defects.

Key words: modeling, professional training, educational pedagogical game.

УДК 371.212:37.035.6

ББК74.580.050.6

Катерина Перетяцько

УЯВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ВНЗ ЩОДО ПОНЯТТЯ

“ШАНОБЛИВЕ СТАВЛЕННЯ ДО ПРЕДСТАВНИКІВ РІЗНИХ ЕТНОСІВ”

У статті розглянуті уявлення студентів ВНЗ кримського регіону щодо змісту поняття “шанобливе ставлення до представників різних етносів”. На підставі проведеного опитування зроблено спробу виокремити основні складові цього поняття на думку респондентів та аналіз їх уявлень на когнітивному та емоційному рівні.

Ключові слова: студенти, етнос, шанобливе ставлення.

Останнім часом проблема міжнаціонального спілкування в Україні набуває все більшої гостроті. Особливо це стосується поліетнічних регіонів нашої держави, одним із яких, безумовно, являється Автономна Республіка Крим.

Вивчення теорії та практики виховання в полікультурному та поліетнічному середовищі є передумовою розглядання педагогічних перспектив, які обумовлені культурними та етнічними відмінностями та направлені на подолання конфліктів, що виникають у цьому зв'язку. Знання подібних перспектив

– обов’язкова потреба не тільки педагогів-дослідників, але й усіх працівників у сфері освіти.

Необхідно виявити оптимальні шляхи функціонування багатонаціональної системи освіти. Подібна стратегія означає ефективне виховання та навчання, при якому молодь придбає знання про людей, події, ідеали, готується до життя у вільному плюралістичному суспільстві. Така стратегія направлена на створення якісно нового національно-цілісного суспільства, що спирається на різноманіття етнічних суб- і макрокультур. Найбільш ефективним способом початку здійснення цієї стратегії, на наш погляд, буде виховання у молоді шанобливого ставлення до представників різних етносів.

Поняття “шанобливе ставлення до представників різних етносів” можна визначити як ціннісну орієнтацію етнонаціонально свідомої особистості, яка реалізується у міжетнічній взаємодії, що ґрунтується на принципах гуманістичної моралі, до представників як своєї етнічної групи, так і інших у поліетнічному просторі [5, с.316]. Але стає питання: погоджується лі сучасна молодь з таким трактуванням цього поняття, які певні думки має вона щодо його змісту?

Метою нашого дослідження було з’ясувати наявність знань (уявлень) у студентської молоді про поняття “шанобливе ставлення до представників різних етносів”, уявити основні складові, які входять до поняття “шана” (повага) та “шанобливе ставлення до представників різних етносів” на їхню думку та виявити різницю в когнітивному та емоційному компоненті їх уявлень.

Для досягнення цієї мети нами було проведено анкетування. Пропоновані анкети були анонімні та містили наступні питання:

1. Що таке, на Ваш погляд, шанобливе ставлення? Через які складові здійснюється його прояв?
2. Як ви розумієте “шанобливе ставлення до представників різних етносів”?
3. Якими якостями повинен володіти представник іншої національності (етносу), аби Ви його поважали?
4. Чого б Ви не потерпіли від представника іншої національності (етносу) у ставленні до себе?

Анкети було роздано у 4 вищих навчальних заклади (Кримський інженерно-педагогічний університет, Таврійський національний університет, Національна академія природоохоронного та курортного будівництва, Кримський медичний університет).

Усього в анкетуванні прийняли участь 171 студент очної форми навчання віком від 17 до 25 років. Кількість респондентів за статтю, віком, національністю та місцем проживання до вступу у ВНЗ приведена в таблиці 1. Відсоткові показники для кожної групи виведені від загальної кількості респондентів.

Для відповідей на запитання анкети не було задано жодного орієнтиру щодо кількості або якості висловлювань спеціально для того, щоб студенти описали реальні власні думки про зміст заданих понять, тому ми адаптували відповіді респондентів, тобто замінили поширені речення на тотожні або синонімічні словосполучення та слова, для зручності підрахування результатів. Безумовно, це є підступом для виявлення суб’єктивності в отриманих даних, але ми постаралися як можна більш точно передати зміст студентських висловів.

Таблиця 1

**Кількісні та відсоткові показники респондентів,
які взяли участь у анкетуванні**

кількість респондентів	чоловіки	жінки	усього
	76 (44,4%)	95 (55,6%)	171(100%)
<i>рос.</i>	23 (13,5%)	21 (12,5%)	44 (26%)
<i>укр.</i>	21 (12,5%)	19 (10,5%)	40 (23%)
<i>кр-тат.</i>	15 (9%)	29 (17%)	44 (26%)
<i>вірм.</i>	9 (5,5%)	8 (4,5%)	17 (10%)
<i>євр.</i>	5 (3%)	13 (7,5%)	18 (10,5%)
<i>інш.</i>	3 (1,5%)	5 (3%)	8 (4,5%)
<i>місто</i>	53 (31%)	47 (27%)	100 (58%)
<i>село</i>	23 (14%)	48 (28%)	71 (42%)
<i>до 20 років</i>	42 (25%)	47 (27%)	89 (52%)
<i>старше 20 років</i>	34 (20%)	48 (28%)	82 (48%)

При підрахунку відповідей респондентів на перше запитання анкети ми зафіксували 89 змістових понять, через які на їх погляд здійснюється прояв “шанобливого ставлення” до людини. Більшість цих слів та словосполучень тотожні до понять “толерантність”, “гідність”, “миролюбність”, є їх складовими або проявом. На наш погляд це є показником позитивного впливу шкільного освітньо-виховного процесу, який на сучасному етапі базується на принципах гуманізму, природовідповідності, культуровідповідності та визнанні цінності іншої людини.

У контексті поняття “толерантність” шанобливе ставлення до іншої людини розглядають такі сучасні науковці як Г.Абдулкарімов, М.Араджионі, Г.Безюлева, С.Бондирєва, Г.Богданович, Б.Вульфів, В.Гуров, В.Галапіна, Д.Колесов, Н.Янкина та ін. На їхню думку толерантність – це особлива соціальна норма громадянського суспільства, в яку входять такі компоненти, як соціальна прийнятність суб’єктів взаємодії; визнання різноманіття людської культури; готовність прийняти іншого таким, який він є; готовність до взаємодії на основі згоди, але ж без утиску власних інтересів.

Психолого-педагогічні засади виховання гідності людини визначено видатними педагогами та психологами. Серед них Б.Ананьєв, І.Бех, П.Блонський, Л.Виготський, Ф.Кадол, Є.Іл’їн та інші. “Пошана – це прояв уваги або запобігливості до людини і дотримання його прав. Це шанобливе відношення, засноване на визнанні гідності людини та на погляді на людину як на особистість зі своїми цінностями, що має право на свою думку і переконання” [2, с.268].

Проблему виховання миролюбності вирішує перш за все народна педагогіка, що сформувала протягом століть свої особливі засоби виховної дії на дитину (Г.Ващенко, О.Вишневський, М.Євтух, І.Огієнко, А.Макаренко, М.Стельмахович, В.Сухомлинський, П.Ігнатенко та ін.). Звернення у процесі освіти та виховання до традицій народної педагогіки виявляється виправданим не лише з точки зору розвитку педагогічної думки, але і з точки зору насущних потреб сучасного життя молоді людини.

Термін “толерантність” (від лат. *tolerans* – терплячий) означає терпимість, поблажливість до кого-, чого-небудь. Толерантний – поблажливий, терплячий до чийхось думок, поглядів, вірувань [3, с.753].

Таким чином до групи висловлювань респондентів, які попадають під категорію “толерантність” ми віднесли: толерантність, терпимість, лояльність, облік думки, вміння вислухати, взаєморозуміння, здатність на контакт, тактовність, взаємоповага та ін.

Поняття “гідність” універсальний словник української мови тлумачить як: сукупність рис, що характеризують позитивні моральні якості; усвідомлення людиною своєї громадської ваги, громадського обов’язку. Гідний – той, який заслуговує пошани, уваги і т. ін.; той, який відповідає вимогам часу, обставинам, справедливий; той, який характеризується достоїнством, позитивними якостями [3, с.170]. Тобто гідність – це особливе моральне відношення людини до себе, що виявляється в усвідомленні своєї самоцінності, а визнання гідності людини – це ставлення до неї інших людей, в якому признається її безумовна цінність. Так, до групи висловлювань опитаних, що означають визнання гідності людини увійдуть: гідність, авторитет, ввічливість, пошана старших, чесність, освіченість, справедливість, моральність, бажання порадитись, відвертість, принциповість, та ін.

Спираючись на трактування поняття “миролюбність” (це устремління до збереження миру, мирних відношень; миролюбний – проникнутий миролюбністю [4, с.286]), до групи висловлювань, що означають прояв миролюбності ми віднесемо: доброта, людяність, милосердя, довіра, дружелюбність, чуйність, доброзичливість, уважність, любов, любов до ближнього, безкорисливість, співчуття та ін.

При обробці відповідей усіх респондентів на перше запитання анкети (таблиця 2) ми зафіксували, що 52% (89 осіб) розуміють шанобливе ставлення до людини через прояв толерантності, через визнання гідності – 50% (86 осіб), а миролюбність зустрічається у 31% опитаних (53 особи). При цьому 16 осіб (9,4%) у своїх висловленнях згадують одночасно толерантність і миролюбність, 28 опитаних (16,4%) – толерантність і визнання гідності, 12 студентів (7%) – миролюбність і визнання гідності людини. Всі три компоненти зустрічаються одночасно лише у двох респондентів (1,2%). Не змогли дати відповіді на перше запитання анкети 3 особи (1,8%).

Таблиця 2.

**Уявлення опитаних щодо компонентів поняття
“шанобливе ставлення до людини”:**

Т – толерантність, М – миролюбність, Г – визнання гідності

Усього	Т	М	Г	Т+М	Т+Г	М+Г	Т+Г+М	немає відповіді
171	43	23	44	16	28	12	2	3
100%	25%	13,5%	25,7%	9,4%	16,4%	7%	1,2%	1,8%

Якщо розподілити відповіді респондентів за статтю та національністю, то можна помітити, що чоловіки російської, української, єврейської та кримсько-

татарської національностей у своїх уявленнях про шанобливе ставлення до людини віддають перевагу визнанню гідності. Лише у вірмен спостерігається однакова кількість згадок як визнання гідності, так і толерантності.

У жінок помічається більша різноманітність: вірменки та єврейки мають відповіді з перевагою більш до толерантності, росіянки – до визнання гідності людини. Кримські татарки уявляють, що шанобливе ставлення – це прояв милосердя та толерантності, а в українок спостерігається однакова кількість висловлювань, що містять усі три розглянуті компоненти.

Відповіді респондентів на друге питання анкети мали в загальній кількості 128 слів та словосполучень, які на їх погляд розкривали сутність поняття “шанобливе ставлення до представників різних етносів”. Більшість із цих висловлювань тяготили до терміну “міжнаціональна (міжетнічна) толерантність”: толерантне, терпиме, лояльне ставлення до історії, культурі, звичаїв, мови та зовнішності представників іншого етносу, релігійна терпимість та інші. Кількість опитаних, які вказали міжнаціональну толерантність у відповідях складає 56,2% (96 осіб). Визнання гідності людини врахували обов’язковою складовою шанобливого ставлення до представників різних етносів 24,6% опитаних (42 особи) і лише 12,8% (22 особи) складовою досліджуваного терміну назвали миролюбність. Разом три компоненти не визначила жодна людина.

Треба відмітити, що 22 студенти (12,9% опитаних) стверджують, що шанобливе ставлення до людини не має національної ознаки, тобто поняття “шанобливе ставлення” та “шанобливе ставлення до представників різних етносів” абсолютно однакові за змістом. 3,5% опитаних (6 осіб) вважають, що до представників іншого етносу треба ставитися як до представників свого або як до себе. Не змогли відповісти на запитання 4,6% (8 осіб), ще 2,9% (5 осіб) мали крайнє негативні відповіді.

Таблиця 3.

Уявлення опитаних щодо складових поняття “шанобливе ставлення до представників різних етносів”:

Т – толерантність, М – миролюбність, Г – визнання гідності.

ННО – немає національної ознаки, ЯДС – ставлення як до своїх

усього	Т	М	Г	Т+М	Т+Г	М+Г	ННО	ЯДС	немає відповіді	негатив
171	70	7	23	11	15	4	22	6	8	5
100%	41%	4,1%	13,5%	6,4%	8,8%	2,3%	12,9%	3,5%	4,6%	2,9%

Як ми бачимо, уявлення студентів про шанобливе ставлення до представників іншого етносу мають значний уклін до сторони толерантності. При цьому респонденти використовують словосполучення: “шанобливе ставлення до їх культури” (28 згадувань), “міжнаціональна толерантність” (22), “шанобливе ставлення до їх традицій” (20), “шанобливе ставлення до їх звичаїв” (16), “пошана до їх релігії” (11). Це є показником ставлення більш до культурних надбань етносів, ніж до їх особистісних якостей.

Підтвердженням того, що особистісні якості людини у когнітивному компоненті шанобливого ставлення до представників іншого етносу студентів лишаються майже поза увагою, являється низький відсотковий показник вживання слів та словосполучень у відповідях, що означають “визнання гідності” та “миролюбність”.

Третє та четверте запитання анкети мали метою визначити емоційний компонент шанобливого ставлення студентів до представників різних етносів. Для того, щоб відповісти, вони мали пропустити зміст цього питання безпосередньо через призму свого “Я”, зрівняти себе, та гіпотетичного представника іншого етносу з “ідеалом”, який існує майже тільки у свідомості особистості респондента.

Загальна кількість слів та словосполучень, якими респонденти характеризували якості представника іншого етносу аби поважати його складає 115. Найбільш популярні з них: доброта (29 згадувань), загальнолюдські якості (21), вихованість (23), толерантність (18), пошана до моєї особистості (17), пошана до моєї національності (16), чесність (14), доброзичливість (12), чуйність (10), розум (10), справедливість (9), ввічливість (9), відвертість (9), розуміння (8). Як ми бачимо, на цей раз поняття, які характеризують саме особистісні якості вживаються більше.

Результати розподілу усіх висловлювань на три групи ми надали у таблиці 4. Так, толерантність відмітили 47,9% респондентів (82 особи), гідність – 41,5% (71 особа), миролюбність – 46,8% (80 осіб), усі три поняття існують у відповідях 5,8% опитаних (10 осіб). Це дає нам підстави зробити припущення, що досліджувані поняття мають практично однакове значення у студентів в емоційному компоненті шанобливого ставлення до представників інших етносів і повинні розглядуватись разом як критерії шанобливого ставлення до представників різних етносів у поліетнічному просторі.

Таблиця 4.

Якості представників різних етносів, за які респонденти повинні їх поважати:

Т – толерантність, М – миролюбність, Г – визнання гідності.

ННО – немає національної ознаки, ТПМ – такі ж, як у представників мого

усього	Т	М	Г	Т+М	Т+Г	М+Г	Т+М+Г	ННО	ТПМ	немає відповіді
171	34	29	20	19	19	22	10	3	11	4
100%	19,9%	17%	11,7%	11,1%	11,1%	12,9%	5,8%	1,8%	6,4%	2,3%

Таблиця 4 у зрівнянні з таблицею 3 наочно вказує, що лише 3 студенти (1,8%) підтвердили думку про те, що шанобливе ставлення до людини не має національної ознаки. Не змогли дати відповіді на запитання 4 студенти (2,3%).

Цікаво, що 11 опитаних (6,4%) впевнені, що представник іншого етносу повинен володіти тими ж якостями, як і вони самі, або представники їх етносу.

Подібні висловлювання вказують на те, що ці особистості дорівнюють себе, або свій етнос до “ідеалу”.

Відповіді на четверте запитання анкети дали нам можливість уявити, які людські якості змушують студентів емоційно негативно ставитися до представників інших етносів (таблиця 5). Усього було спожито 113 слів та словосполучень. Найбільш популярними серед них були ті, що стосуються приниження особистісної гідності: образа (28 згадувань), хамство (23), приниження (14), нахабство (9) та інші. Вони зустрічаються у 52% опитаних (89 осіб).

Таблиця 5.

**Негативні якості представників різних етносів,
які не заслуговують на повагу:**

I – інтолерантність, А - агресія, ПГ – приниження гідності

усього	I	А	ПГ	I+A	I+ПГ	А+ПГ	I+A+ПГ	немає відповіді
171	52	15	54	9	13	12	10	6
100%	30,4%	8,8%	31,6%	5,3%	7,6%	7%	5,8%	3,5%

Друге місце займає прояв інтолерантності: неповага представників моєї національності (22 згадування), неприязнь до представників іншої національності (14), неповага моєї культури та релігії (11), неприязнь до власної національності (9), кепкування та образа за національною ознакою (8) та інші. Інтолерантність, як небажану якість людини відмітили 49,1% опитаних (84 особи).

На третьому місці у відповідях респондентів прояв агресії, що є протилежністю миролюбності: грубощі (16), расизм (12), агресія (7), злість (5), жорстокість (5), фізичне насильство (4) та інші. Вони зустрічаються у 26,9% опитаних (46 осіб).

Серед усіх респондентів одночасно інтолерантність та приниження гідності відмітили 13 осіб (7,6%), інтолерантність та агресію – 9 (5,3%), агресію та приниження гідності людини – 12 (7%). Разом три негативні якості зустрілися у відповідях 10 опитаних (5,8%). Не змогли відповісти на запитання 6 осіб (3,5%).

Аналіз даних, зібраних за допомогою нашого анкетування, дозволяє зробити висновок, що студентська молодь має уявлення щодо понять “шанобливе ставлення” та “шанобливе ставлення до представників різних етносів”, які створені ще в період їх навчання у шкільних закладах. Але їх знання недостатні. Велика розбіжність між когнітивним та емоційним компонентами цих уявлень може бути причиною непорозуміння у реалізації міжетнічних стосунків, міжетнічної взаємодії у суспільному середовищі. Отже завданням виховного процесу ВНЗ має бути коригування уявлень та емоційного сприйняття іншої людини студентами у поліетнічному просторі.

І. Бех підкреслює, що у вищій школі слід пропонувати не тільки цінність знання, а й цінність людини, яка полягає передусім у її унікальності. Головна цінність людини саме в тій унікальності, яку вона втілює. Виховний процес у вищій школі не може оминати питання національної ідентифікації особистості, треба визнати за національною належністю переважно соціально-культурне

самовизначення особистості, не надаючи йому вирішального значення в особистісних і ділових взаємовідносинах [1, с.251].

Наше дослідження охоплює лише деякі аспекти виховання у студентів ВНЗ шанобливого ставлення до представників різних етносів. Подальшого вивчення потребують рівні когнітивного та емоційного компонентів цього ставлення, а також їх реалізація у міжетнічній взаємодії студентської молоді.

1. Бех І.Д. Виховання особистості. / Іван Дмитрович Бех. – К.: Либідь, 2003. – 341 с. – (Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади; кн. 2).
2. Ильин Е.П. Психология общения и межличностных отношений/ Евгений Павлович Ильин. – СПб.: Питер, 2009. – 576 с.: ил. – (Серия “Мастера психологии”).
3. Куньч З.И. Універсальний словник української мови/ З.И. Куньч. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2007. – 848 с.
4. Ожегов С.И. Словарь русского языка / [под ред. Н.Ю. Шведовой]. – 19-е изд. исправл. – Москва: “Русский язык”, 1987. – 751 с.
5. Перетятко К.А. Теоретичні засади виховання у студентів ВНЗ шанобливого ставлення до представників різних етносів / К.А. Перетятко // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. пр. – Вип. 12. – Ін-т проблем виховання. – К., 2008. – с. 311–318.

The article considers the ideas of Crimean students concerning the content of the notion “the respectful treatment of different ethnics groups’ representatives”. On the basis of the opinion poll conducted, the main components of the above mentioned notion as well as the analysis of the respondents’ ideas on cognitive and emotional level were identified.

Key words: *students, ethnos, the respectful treatment of different ethnics groups.*

УДК 371.15

ББК 74.03

Олексій Рега, Любов Прокопів

ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА СУЧАСНОГО ВНЗ

У статті автори вивчають і аналізують найбільш важливі аспекти моральної культури студентів, проводять дослідження пріоритетних цінностей сучасного студента ВНЗ та вияв питомої ваги матеріальних цінностей у сукупності з загальними. Результати опитування, проведеного науковцями, дало можливість побачити зв'язок між особистісно-орієнтованою цінністю освіти та соціумом.

Ключові слова: *моральна культура, цінності, молодь, суспільство, матеріальні і духовні блага, духовність.*

XXI ст. принесло людству поряд з визначними відкриттями в галузі науки і техніки нову епоху – епоху невизначеності, тривоги і ризику. На тлі цих процесів ми стикаємося з невизначеністю у різних сферах життєдіяльності. Перед кожним постає широке поле вибору: на які ідеали орієнтуватися, на що сподіватися, як самоудосконалюватися?

Домінуючим чинником сьогодні виступає духовність. Століттями людську думку хвилювали питання вдосконалення моральної природи людини. За часів Сократа, Демокріта, Арістотеля у педагогіці стверджувалася думка про можливість навчити людину різних чеснот.

Незвичні, з позицій традиційного гуманізму, проблеми: зло і добро, людяність і ненависть, порядність і нищість ніби помінялися місцями. Молоді люди демонструють повну байдужість до етичних норм і правил. Негативний

вплив на сучасне юнацтво мають і засоби масової інформації, які пропагують жорстокість, аморальність. Чи це стало загальноприйнятою нормою, чи відхиленням від норм суспільства?

Сьогодні рівень морального і духовного розвитку сучасної людини значно знизився, що негативно позначається на моральній позиції особистості. Ця позиція починає складатися ще в дошкільному віці і є фундаментом для подальшого розвитку особистості. Актуальним завданням науки і практики у цьому контексті є забезпечення навчально-виховних закладів кадрами нового покоління педагогів, які будуть не лише яскравими виразниками нашої культури, а й духовності і моральності. У цьому контексті варто ще раз звернутися до найбільш важливих аспектів формування моральної культури, бо входження кожної людини в нове соціокультурне, політичне середовище неможливе без вирішення згаданої проблеми.

Вивченню питань моралі присвячені наукові дослідження Б. Додонова, М. Вебера, Д. Леонтєва, А. Маслоу, К. Роджерса, Е. Фромма та ін. У численних наукових працях (Н. Гармаш, В. Громовий, В. Кремень, Т. Левченко та ін.) українських фахівців звертається увага на духовні цінності сучасної молоді.

Однак недостатньо досліджені питання формування моральної культури студентської молоді, які на сучасному етапі особливо актуалізуються.

Метою статті є виявлення пріоритетних аспектів формування моральної культури сучасного студента ВНЗ.

За переконаннями науковців (В. Кремень, Т. Кривко, О. Поліщук та ін.) сьогодні в Україні спостерігається девальвація духовності, якій сприяє у першу чергу соціальна диференціація суспільства, що здійснюється в освіті, навчанні, культурі тощо.

Важливо зазначити, що традиційні гуманні цінності зазнали суттєвих змін, і тому ми не так часто зустрічаємо роздуми про “гуманітарну катастрофу”, “духовну кризу” тощо.

Засвоєння ж етичних норм і правил, як відомо, здійснюється через педагога, його особистість, його культуру і його етичну позицію. Звідси в центрі діяльності вищої школи повинні бути не тільки проблеми кваліфікації фахівця, але і культурно-етична сторона освіти і виховання, єдність професіоналізму та моральності як основи формування гуманістичного суспільства, здатного при інтенсивному технократичному розвитку не втрачати етичних орієнтирів.

Проаналізуємо сутнісні поняття проблеми. У Вікіпедії зазначено, що “Культура (лат. *colere* – “населяти”, “вирощувати”, “сприяти”, “успадковувати”) – сукупність матеріальних і духовних, нематеріальних цінностей, створених людством протягом його історії [1].

Моральна культура особистості – це засвоєння особистістю моральних норм, принципів, категорій, ідеалів суспільства на рівні власних переконань, дотримання їх як звичних форм особистої поведінки.

Структуру моральної культури складають знання, почуття, відношення, поведінка [1].

Моральна культура – це невід’ємна частина духовно-практичної культури суспільства, окремих соціальних груп, індивіда. Будучи, багатоплановим феноменом вона породжує, в процесі його пізнання різні цільові установки і наукові інтереси. Кожне трактування відображає ту або іншу грань етичної культури і охоплює частинку істини. Тому можна концентрувати увагу на цілком певних об’єктах моральної культури і будь-який дослідник має право обмежуватися ними.

Проблеми морально-духовної культури підростаючого покоління як невід’ємний аспект освіти мають глибокі коріння. При цьому слід врахувати, що багато авторів за рідкісним виключенням моральну культуру в основному оцінювали в плані дослідження моральної свідомості.

На жаль, у даний час відбувається зміна моральних цінностей. Головними вартостями сучасного соціуму, на думку Е. Фромма, є гроші, престиж, і влада [4, с.358], які стають домінуючими спонукальними мотивами і цілями в житті кожного, адже традиційний гуманізм втратив своє змістове значення.

Найпоширенішою в наш час є людина, на першому плані в якій є товарно-грошові відносини. А це тип хижака, котрий виживає з-за будь-яких обставин. Достатньо поширеною серед молоді є маніпулювання, аналізу, оперування розрахунковими категоріями [4, с.360]. Не заперечуємо, що це призводить до розвитку мислення, кмітливості. Все ж це є лише оперування фактами. А знання перетворюється на товар, інструмент, яким можна завоювати світ.

Людина залежить від того, чим вона володіє. А коли втрачає це володіння – втрачає все, тобто регресує. У залежності від розуміння кожним змісту людського існування і формується розуміння цінності [5].

Це ї є доказом того, що сьогодні перед усією освітою так гостро стоїть проблема формування життєвих цінностей, адже молодь обирає орієнтацію не на власні сили, таланти, здібності.

Аналіз теорії і реальної практики показує, що нові цінності формуються:

- по-перше, приймаючи форму цільової установки, ідеалу із-за відмови від тих цінностей, що панували до теперішнього часу;
- по-друге, на основі терпимості щодо ставлення до старих цінностей;
- по-третє, результаті пристосування старих цінностей до нових.

Придбання ж людиною моральних якостей здійснюється в таких формах: сприйняття людьми вже створених цінностей (засвоєння) і як вироблення їх в результаті власної активності (творчість).

У складній структурі моральних цінностей абсолютно особливе місце займає ідеал. Він є одним із видів моральних цінностей і їх вищою формою. Особливу роль мають ідеали і в духовному світі, що пояснюється їх природою, функцією, зв’язками з реальністю.

Оскільки ідеал – це уявлення про досконалий образ, про бажаний і належний, то він найтіснішим чином пов’язаний з цілями, які ставить людина перед собою. У цьому сенсі він представляє собою проєкцію сьогодення на майбутнє. Особистісний ідеал як квінтесенція уявлень людини про щастя і сенс життя [3, с.116].

Цікаві дані для нашого дослідження (щоб остаточно переконатися в ідеалі сучасної молоді, а, може, і розвіяти негативні тенденції) є опитування студентів Педагогічного інституту Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника. До анкети входили запитання:

1. Яким є Ваш ідеал?
2. Чим Ви збираєтесь займатися по закінченні університету?
3. Які життєві цінності Ви вважаєте визначальними в наш час?

Отримані результати дали ще раз підстави для розуміння проблеми, адже ідеалом у більшості студентів (45%) були чи то матеріальне забезпечення, чи мрії про “поїздки”, чи прагматичні бажання. Головне ж, щоб бути щасливим. Все майбуття після закінчення ВНЗ теж пов’язується з матеріальними цінностями.

Однак життя людини не вичерпується принципом щастя. Якби це було так, то життя стало б неможливим для тих, кому доля відмовила в щасті. Є в етиці вище поняття – поняття блага, в якому щастя є лише одним із моментів. Дійсне блаженство полягає в тому, щоб служити своєму “роду”. Як “родова” істота, людина повинна прагнути саме до блаженства, в якому щастя, як насолода життя, є одним із його моментів. Звідси найважливішим критерієм «етичної культури» особистості виступає ідея служіння людському роду.

Повна картина цінностей сучасного студента (за даними опитування) подана на рис. 1. Ми все ж бачимо, що домінуючими стали такі нематеріальні цінності: здоров’я, любов, чесність. Це позитивно.

Рисунок 1.



Деяке занепокоєння викликає те, що такі цінності як віра, сім'я опинилися чи не на останньому місці [5, с.96].

Ми вважаємо, що таке явище певним чином пов'язане з нестабільністю та нерозумінням студентами своїх ідеалів, низьким рівнем моральної культури. Зауважимо, що така тенденція є характерною для чималої кількості студентства загалом.

Проведені нами анкетування в різні роки (2007 і 2009 рр.) і зіставлення відповідей молоді дозволяють створити достатньо ясну картину щодо динамічних процесів, що відбуваються в духовній сфері студентів.

Результати анкетного опитування, усних бесід із студентами, які оцінювали такі цінності, як вихованість, непримиренність до своїх і чужих недоліків, почуття відповідальності, чесність, щирість, колективізм показували досить істотні зміни на користь їх непоширення серед студентства (з 45% до 30%).

Ці цифри підтверджують необхідність цілеспрямованої систематичної роботи в навчально-виховному процесі ВНЗ.

Результати опитування дали можливість побачити зв'язок між особистісно-орієнтованою цінністю освіти та соціумом, показали, що сучасна вища освіта має прагнути до реалізації гуманістично спрямованого навчання, формувати життєві цінності – здоров'я, гуманне ставлення до людей тощо.

Формування моральних переконань людини - це важливе завдання, як морального, так і естетичного виховання. Таким чином, розглядаючи їх в єдності, можна стверджувати, що вони мають загальну мету усвідомленого вироблення в людині моральних переконань.

Справжню цінність моральні почуття набувають тільки через моральну практику. Процес формування духовної культури особистості – це оволодіння насамперед, моральною культурою. Рівень моральної культури студента характеризують цілий ряд його якостей, відношень до інших людей і соціальної дійсності. Структура духовної культури є багатоскладовою, її можна вивчати, принаймні, з таких сторін: когнітивної, практично-діяльної, вольової, мотиваційної. Всі ці сторони взаємозв'язані.

Таким чином розуміння проблеми привело нас до узагальнення, що процес усвідомленого формування моральної культури складається в ідеалі з таких складових:

1. Вплив суб'єкта виховання на умови існування (середовище) вихованця з метою забезпечення позитивних впливів і усунення або нейтралізації негативних.
2. Пряма дія на свідомість вихованця з метою позитивної перебудови подальшої досконалості свідомості, а через неї і практичної поведінки (це найбільш важке завдання, що припускає опору саме на моральні засоби);
3. Організація діяльності вихованця так, щоб в цій діяльності він змінював і удосконалював самого себе.

Якими б песимістичними не були прогнози щодо нівелювання духовних цінностей, матеріальне стає показником успіху і самодостатності, сьогоднішня молодь впевнено вступає у сучасний світ, осмислюючи основи буття.

Отже, в сучасних умовах ціннісні орієнтації студентської молоді спрямовані на створення не лише матеріального, але й духовного. Однак моральна культура на сьогодні певною мірою орієнтована на комерційну, економічну спрямованість, формування конкурентоспроможної особистості

Дана стаття не претендує на повне і всебічне розкриття всіх аспектів проблеми. Ми лише намагалися простежити певні тенденції у межах одного ВНЗ. Це лише окремий випадок, але фактично матеріал, який служить приводом для роздуму. Тому перспективними напрямками подальших наукових студій вважаємо: виявлення загальних тенденцій формування моральної культури не лише у ВНЗ а й в ЗОШ I-III ступенів, ліцейх, гімназіях, аспект філософсько-педагогічний аспект вивчення особистісних цінностей тощо.

1. Вікіпедія. // uk.wikipedia.org.ua.
2. Гармаш Н. Молода людина в ролі студент: ідеал та реальність / Н.Гармаш // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: Зб. наук. п.– Київ-Житомир: ЖДУ, 2004. – Кн. II. – 356 с.
3. Дубко Е., Титов В. Ідеал, справедливість, щастя / Е.Дубко, В.Титов. – М., 1990 – 245 с.
4. Левченко Т. Розвиток освіти та особистості в різних педагогічних системах: Монографія / Т. Левченко. – Вінниця: Нова книга, 2002. – 512 с.
5. Прокопів Л., Рега Д. Ціннісні орієнтири студентської молоді / Л.Прокопів, Д.Рега. – Молодь і ринок: Фахове науково-пед. видання. – Дрогобич, 2007. – № 9. – С. 94–97.

In the article authors study and analyse the most essential aspects of moral culture of students, conduct research of priority values of modern student higher educational establishments and display of specific gravity of financial values in an aggregate with general. Results of questioning, conducted research workers, enabled to see connection between the personality oriented value of education.

Key words: *moral culture, values, young people, society, material and spiritual welfares, spirituality.*

УДК 378.1

ББК 74. 580

Оксана Титунь

УКРАЇНОЗНАВЧИЙ ЗМІСТ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ДО ПОЗАКЛАСНОЇ ВИХОВНОЇ РОБОТИ З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ

У статті досліджується українознавчий зміст підготовки вчителів до виховної роботи з молодшими школярами. Сформульовано визначення змісту українознавчої підготовки, а також проаналізовано дисципліни українознавчого характеру, що читаються у вищих навчальних закладах на спеціальності “Початкове навчання”.

Ключові слова: *українознавство, зміст, дисципліна, майбутній педагог, виховання.*

На кожному етапі суспільного буття зміст освіти залежить від рівня розвитку науки та економіки, специфіки системи народної освіти, теоретичного і практичного значення окремих галузей науки в загальній системі людських знань, а також від завдань держави в галузі політики, економіки та виховання.

Під змістом освіти розуміють систему наукових знань, практичних умінь і навичок, засвоєння й набуття яких закладає основи для розвитку та формування особистості. Говорячи про українознавчий зміст підготовки майбутніх учителів, ми розуміємо цілісну систему наукових знань про Україну, які спрямовані не проти когось, а на розбудову Вітчизни, на торжество правди, добра, справедливості, миру в Україні. На сьогоднішній день наповнення змісту освіти українознавчим матеріалом є основою кристалізації нації, її ментального одужання та духовного зростання.

У концепції національної системи освіти Петро Кононенко зазначає, що основним завданням вищих навчальних закладів України є підготовка національної інтелігенції, яка спроможна професійно розвивати матеріальну та духовну культуру народу. Тому за змістом підготовки вищі навчальні заклади повинні бути центрами освіти, науки, культури.

Вимогами до всіх вищих навчальних закладів є обов’язковою, насамперед, державна мова України та вивчення курсу “Українознавство” – синтез науко-

во-проблемних тем: етнос, природа, екологія; мова; історія (уроки); нація; держава; культура матеріальна і духовна; філософія; право, мистецтво; Україна у міжнародних відносинах; Україна – ментальність, доля, історична місія. Згідно концепції, метою побудови системи освіти є формування демократичного суспільства з поколінь особистостей, які б гармонійно поєднували в собі найвищий фізичний, духовний, інтелектуальний і психічний розвиток та були б спроможні втілювати в життя високі ідеали гуманізму, демократії та свободи, чесних і справедливих відносин між людьми. У концепції також зазначено, що кожен вищий навчальний заклад розробляє програму підготовки фахівців вищої і найвищої кваліфікації при цьому самостійно вибирає профорієнтацію, засоби та форми досягнення мети [1].

Для реалізації вище зазначених цілей потрібно готувати нову генерацію вчителів, які своєю відданою працею втілюватимуть у життя основні ідеї концепції національної системи освіти.

Мета нашого дослідження – аналіз змісту підготовки вчителів початкової ланки та її відповідності вищезазначеним цілям, а саме українознавчого змісту підготовки майбутніх вчителів до позакласної виховної роботи.

У Прикарпатському національному університеті ім. Василя Стефаника підготовка студентів за освітньо-кваліфікаційним рівнем “бакалавр педагогічної освіти” (початкове навчання) включає в себе наступні дисципліни українознавчого характеру: “Історія України”, “Ділова українська мова”, “Українська та зарубіжна культура”, “Сучасна українська мова”. Українознавча спрямованість передбачає використання українознавчого аспекту в наступних навчальних дисциплінах, а саме “Образотворче мистецтво”, “Релігієзнавство”, “Дитяча література”, “Методика виховної роботи”. Освітньо-кваліфікаційні рівні “спеціаліст” та “магістр” доповнюють українознавчий зміст підготовки наступними дисциплінами: “Сучасна українська література”, “Сучасна українська мова” та “Духовна культура України в контексті світової культури”. Проведемо докладніший аналіз дисциплін.

У 1, 2, 8 навчальних семестрах, у циклі гуманітарних і суспільно-економічних дисциплін читаються наступні навчальні дисципліни: “Історія України” та “Ділова українська мова”, “Українська та зарубіжна культура”.

Метою викладання навчальної дисципліни “Історія України” є ознайомлення студентів з особливостями соціально-економічного розвитку України, еволюцією політичної системи та процесами державотворення на різних етапах вітчизняної історії. Студент вчиться аналізувати політичні та соціально-економічні процеси історії України, оцінювати ступінь впливу на еволюцію України різних історичних суспільних, політичних, ідеологічних, економічних факторів, формувати власне ставлення до процесів, що відбувалися та відбуваються в Україні та висловлювати думку з цього приводу, а найголовніше, студент вчиться застосовувати знання, отримані у процесі вивчення курсу “Історія України” на інших предметах навчальної програми та у повсякденному житті.

Метою вивчення дисципліни “Ділова українська мова” є спрямування студентів на вдосконалення шкільних мовно-стилістичних знань, вироблення

навичок культури мовлення й оволодіння нормами літературної мови, ознайомлення з науковими основами орфографії та пунктуації, підвищення рівня грамотності, опрацювання ділових паперів і засобів ділового мовлення. В результаті набутих у процесі вивчення навчальної дисципліни знань студенти повинні вміти: 1. Реалізувати вимоги Конституції України та інших державних документів щодо державності української мови і використання її як державної у професійному спілкуванні. 2. Володіти навичками культури мовлення і нормами української літературної мови. 3. Ясно і точно висловлювати думки. 4. Правильно вимовляти слова, уживати нормативні наголоси.

Навчальна дисципліна “Українська та зарубіжна культура” тісно пов’язана з метою повернення менталітету українського народу у цілому та студентів зокрема до загальнолюдських цінностей, вона орієнтує молодь на поважне відношення до національно-культурних досягнень та особливостей розвитку матеріальної та духовної культури як української нації, так і інших народів зарубіжних країн. Вивчення курсу дозволяє більш успішно інтегрувати молоде покоління у загальноприйнятій європейській та світовій культурний простір.

Навчальний предмет “Сучасна українська мова” вивчається студентами у циклі природничо – наукової підготовки та має на меті надання студентам знань з теорії сучасної української мови та навчити їх практичному застосуванню лінгвістичних явищ і розбору основних одиниць у структурно-семантичному аспекті, показати нормативність явищ, тенденції їх розвитку й функціонування. Студенти поглиблюють свої знання та вчать володіти навичками вільного, комунікативно виправданого користування мовними засобами у різних формах і сферах мовлення, вільно оперувати базовими поняттями сучасної української мови, комплексно аналізувати тексти як складні системно-структурні утворення з розгалуженими зв’язками між елементами різних рівнів з погляду їх стилістичної диференціації, лексичного наповнення та синтаксичної будови.

На 5-му курсі у циклі гуманітарної та суспільно-економічної підготовки студентів, читається курс “Сучасної української літератури”, що має на меті дати глибокі системні знання української літератури ХХ–ХХІ століття, виробити практичні навички аналізу художнього тексту і забезпечити студентам досконале володіння вивченим матеріалом. Студенти повинні знати характерні риси літератури означеного періоду, особливості творчості авторів, жанрову специфіку творів, що вивчаються; вміти аналізувати тексти сучасної української літератури, застосовувати на практиці знання теорії літератури, характеризувати твори української літератури у світовому контексті. Крім того, студенти повинні вміти опрацьовувати наукову та критичну вітчизняну та зарубіжну літературу, використовувати наочні засоби навчання, застосовувати новітні технічні засоби навчання, аналізувати твори української літератури, критично оцінювати її стан.

Завершує цикл гуманітарної та суспільно-економічної підготовки студентів-магістрів дисципліна “Духовна культура України в контексті світової культури”. Курс покликаний забезпечити належний рівень знань студентської молоді про українську духовну культуру, що вражає розмаїттям та є складовою та невід’ємною частиною загальнолюдського культурного процесу. Вивчення дисципліни

утверджує національну самоцінність, сприяє усвідомленню українцями своєї ідентичності. Глибоке розуміння власної духовно-культурної автентичності можливе лише через усвідомлення плюралістичності традицій світової культури.

Особлива роль належить дисципліні “Методика виховної роботи”, що вивчається у 8 навчальному семестрі.

Основним завданням дисципліни є допомога майбутнім педагогам оволодіти мистецтвом виховання, а саме озброїти студентів знаннями теоретичних основ сучасної методики виховної роботи, уміннями та навичками, необхідними для успішного виховання учнів в умовах сьогодення.

Після закінчення вивчення курсу студенти повинні вміти: планувати педагогічну роботу, надавати допомогу батькам у сімейному вихованні через систему педагогічного навчання, пропагувати кращий досвід сімейного виховання, залучати батьків до організації виховної роботи, здійснювати діагностику вихованості школярів, проектувати розвиток особистості в колективі і поза школою [2].

Відповідно студенти-випускники мають достатню базу для організації та проведення збагаченої українознавчим змістом виховної роботи у школі. Удосконалити її можна, зацентрувавшись, наприклад, на таких темах:

1-ий клас. Розвиток мовлення першокласників на українознавчому матеріалі. Формування кращих рис української ментальності через вивчення народного дитячого фольклору.

2-ий клас. Екологічне виховання за народними традиціями. Роль родини як оберегу рідної мови.

3-ій клас. Реалізація виховних завдань через вивчення звичаїв, обрядів українського народу. Виховання патріотичних почуттів засобами вивчення символів реліквій традиційної української родини.

4-ий клас. Прилучення учнів до духовної культури, до скарбів українського народу через вивчення народної творчості. Відродження традицій, обрядів, звичаїв через колективну творчу діяльність.

Належна організація такої позакласної виховної роботи збільшує ефективність національного виховання й навчання.

Як бачимо, підготовка студентів напряму підготовки “Освіта” за спеціальністю “Початкове навчання” цілком відповідає поглибленню та професіоналізації мовної, філософської, культурологічної та українознавчої освіти. Значна частина дисциплін має українознавчий характер або містить теми українознавчого спрямування. Знання, набуті студентами у процесі вивчення цих дисциплін, є необхідними у подальшій їхній практичній діяльності і дають належну підготовку до проведення виховної роботи у школі.

1. Кононенко П.П. Концепція національної системи освіти. // <http://www.ualogos.kiev.ua/text.html?id=1293&category=41>.
2. Кланічка І.В., Червінська І.Б. Методика виховної роботи: Навчально-методичний комплекс. Частина 1. Методичні рекомендації. – Івано-Франківськ: Плай, 2005. – 50 с.
3. Українознавство: Конспект лекцій / П.П.Кононенко, А.Ю.Пономаренко. – К.: МАУП, 2005. – 392 с.
4. Українознавство в системі шкільної освіти. Навчальний посібник. – К.: Міленіум, 2004. – 312 с.

The article deals with the problem of would- be teachers` preparation for out-of-school activities. The definition of content of ukrainoznavstvo (Ukrainian study) is given. The courses of study bound up with ukrainoznavstvo in high schools of Ukraine (Specialty-Primary Education) are analyzed.

Key words: *ukrainoznavstvo (Ukrainian study), content, subject, would- be teacher, upbringing.*

УДК 378.12

ББК 74.580.42

Софія Томенчук

РОЗВИТОК КРЕАТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ВИКЛАДАЧІВ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН В УМОВАХ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

У статті обґрунтовано актуальність проблеми розвитку креативних здібностей викладачів природничо-математичних дисциплін, визначено сутність понять “креативність”, “креативні здібності педагога”, “педагогічна творчість”; виокремлено шляхи їх формування в умовах полікультурної освіти України.

Ключові слова: *креативні здібності, педагогічна творчість, полікультурна освіта.*

Актуальність проблеми. Процеси глобалізації, які характеризують сучасну освіту України, зумовлюють проблему переорієнтації виховних парадигм і підвищення вимог до навчання підростаючих поколінь в умовах полікультурності, формування людини, котра чітко усвідомлює “приналежність до українського народу, сучасної європейської цивілізації” і водночас готова до розуміння “реалій і перспектив соціокультурної динаміки”, про що акцентується в Національній доктрині розвитку освіти [3, с.6].

Чільне місце сьогодні належить питанням розвитку особистості, “творчої самореалізації кожного громадянина України”, здатного “оберігати й примножувати цінності національної культури та громадянського суспільства, розвивати і зміцнювати суверенну, незалежну, демократичну, соціальну та правову державу як невід’ємну складову європейської та світової спільноти”, що визначено метою державної політики України [3, с.6]. Це особливо стосується професійної діяльності педагога, де творчість слугує передумовою ефективності навчально-виховного процесу в закладах освіти.

Стан наукової розробки проблеми. Творчість у пізнавальній діяльності людини розглянуто в дослідженнях А.Брушлінського, В.Давидова, Г.Щукіної; сутнісну характеристику педагогічної творчості вивчали О.Бодальов, В.Ільїн, В.Загвязінський, В.Кан-Калик, А.Кравчук, М.Поташник та інші; вікові аспекти розвитку креативності в учнів середньої школи – А.Гарнаєва, М.Пущенко; психологічні особливості формування креативних здібностей у підлітковому віці – Є.Гергель.

На потребі розвитку творчої особистості вчителя акцентували відомі педагоги Ш.Амонашвілі, С.Лисенкова, А.Макаренко, В.Сухомлинський, В.Шаталов та інші. Проблемам формування творчої особистості вчителя, розвитку його педагогічного мислення та креативності присвятили низку наукових праць такі дослідники, як І.Зязюн, Р.Скульський, Н.Кичук, С.Мельничук, С.Сисоєва. Питання формування та розвитку професійно-педагогічної творчості в май-

бутніх учителів різного профілю представлені в публікаціях А.Войченко, Л.Кондрашової, В.Кушніра, О.Мороза, В.Сластьоніна та інші; окремі аспекти підготовки майбутнього вчителя математики до творчої професійної діяльності – В.Іванова, І.Шахіна, ін.

Однак постійна зміна соціальних умов, зростання суспільних вимог до професійної діяльності педагога, демократизація та полікультурність потребують нестандартного підходу до вирішення низки завдань навчання та виховання зростаючої особистості. Тому на часі – пошук креативних шляхів для вирішення завдань підготовки фахівців до самореалізації та успішної адаптації в іносередовищі, конкурентоспроможності в умовах полікультурної освіти.

Мета статті – на основі сутнісної характеристики змісту поняття “креативні здібності педагога” виокремити шляхи їх формування та розвитку в умовах полікультурної освіти України.

У своїх дослідженнях Р.Скульський застерігає від ототожнення понять “діяльність” і “творчість”, істотними ознаками творчої діяльності, за якими її можна відрізнити від репродуктивної (нетворчої), вважає новизну та соціальну значущість її результатів. Саме кінцеві результати такої діяльності слугують критеріями виявлення її творчого характеру [5, с.13].

Показником творчого розвитку людини є *креативність*. У психолого-педагогічній науці під креативністю розуміють комплекс інтелектуальних і особистісних характеристик індивіда, що сприяють самостійній генерації оригінальних ідей і нетрадиційному їх вирішенню.

На думку О.Туріної, *креативність* є сукупністю тих особливостей психіки, які забезпечують істотні перетворення в діяльності особистості, що разом із її провідними мотивами, виявляються у здатності до продуктивної зміни. Дослідниця небезпідставно зазначає, що для креативної особистості характерним є яскрава саморегуляція сприйняття, її спрямованість на вирішення будь-якої проблеми або завдання, високий рівень зосередженості, її тривалість і стійкість, висока чутливість до подразників, здатність сприймати неточності, відхилення, незвичайність та унікальність властивостей об'єкта, здатність помічати зв'язки між ознаками, яких формально не існує, здатність сприймати комплексно, помічаючи головне, істотне, уміння звільнитися від фіксованої установки, сприймати самостійно і неупереджено [6].

А.Гарнаєва, М.Пущенко досліджують вікові аспекти динаміки розвитку креативності та статеві відмінності її прояву в учнів середньої школи. Приміром, вчені стверджують, що з віком прояв креативних здібностей у дівчат має тенденцію до зменшення, а у юнаків навпаки (це стосується вікових категорій (12–13 та 14–15 років) [2].

Специфічною особливістю педагогічної креативності є те, що творчість реалізується викладачем через оволодіння ним знаннями вищого рівня складності й через узагальнення використання їх у конкретних педагогічних ситуаціях. Р.Скульський виокремлює три сфери педагогічної діяльності: *методичну творчість, комунікативну творчість і творче професійне самовдосконалення* (самовиховання, самоосвіту, розвиток педагогічного мислення і здібностей) [5,

с.56]. Дослідник переконливо доводить, що елементи творчості (а в нашому випадку креативні здібності) мають місце в педагогічному моделюванні навчального процесу, його аналізі, дослідженні та безперервному вдосконаленні.

Психологічними передумовами креативності педагога є його здібності (дидактичні, перцептивні, комунікативні, сугестивні, гностично-дослідницькі, пізнавальні). Саме здібності характеризують якісну сторону педагогічної діяльності людини і тісно пов'язані з всебічним опануванням знань і вмінь, тобто креативні здібності викладача детерміновані рівнем його професійного самовдосконалення.

Чільне місце в розвитку креативних здібностей педагога відводимо саме творчості в методичній роботі, яка включає теоретичний (когнітивний) та прикладний аспекти. Теоретична частина – це оволодіння науково-педагогічними знаннями, вивчення та узагальнення педагогічних інновацій, власні науково-методичні розробки; прикладний аспект методичної творчості – це застосування науково-педагогічних знань і результатів кращого досвіду викладання, власних методичних пошуків у практичній роботі. Такі види діяльності слугують засобом розвитку креативних здібностей викладача, приміром, вивчення прогресивного досвіду навчання чи виховання, який ще не є узагальненим, потребує застосування методів науково-педагогічного дослідження (спостереження, бесіда, анкетування, вивчення шкільної документації, творчих робіт вихованців тощо). І тільки на основі глибоких узагальнень педагог-дослідник вдається до самостійного моделювання навчального процесу задля його удосконалення та оптимізації.

Стосовно педагогів математично-природничих дисциплін, то до їх інтелектуальних корелятивів креативності відзначимо інтуїцію, передбачення, фантазію, скептицизм, критичність, високий рівень активності в розумовій діяльності. Для їх реалізації необхідна інтелектуальна ініціатива, що невіддільна від мотивації суб'єкта педагогічної діяльності, а саме: його прагнення до самого процесу творчості, володіння новою інформацією, відкриття, встановлення закономірностей, узагальнень, співробітництво, самовираження й самоствердження, захопленість змістом діяльності, схильність до аналізу і синтезу.

У цьому контексті нам глибоко імponує підхід відомого дидакта Ю.Бабанського, котрий виокремлює *три рівні прояву педагогічної творчості вчителя*: професійна майстерність; новаторський і дослідницький рівні. Вчений зазначає, що у творчо працюючих вчителів всі три рівні взаємопов'язані і фактично поєднані, але домінування того чи іншого аспекту зумовлює рівень прояву педагогічної творчості. Так, учитель-майстер характеризується вільним володінням професійної технології, творчим підходом до справи і досягає високих результатів у навчанні та вихованні. Вчитель-новатор має якості майстра, але, крім того, вносить у роботу нові форми, методи і засоби, що підвищують ефективність навчально-виховного процесу. Такому педагогові властиві оригінальність стилю діяльності, раціоналізаторство, прогресивні новації. Учителя-дослідника характеризують не лише майстерність і новаторський підхід до справи, але й цілеспрямована науково-дослідницька

діяльність, створення нових систем проектування навчально-виховного процесу [1, с.367–378].

У сучасній практиці набула поширення теорія діагностики педагогічної творчості С.Сисоевої в контексті п'яти основних підсистем: *дидактичної, виховної, організаційно-управлінської, громадсько-педагогічної та самовдосконалення* [4]. Дослідниця небезпідставно вважає, що методична підсистема опосередковано проходить через усі вказані вище підсистеми. Кожна із цих підсистем слугує об'єктом педагогічної творчості викладача. Так, дидактична підсистема зумовлена ступенем володіння вчителем змістом навчального матеріалу, формами, методами, засобами ефективної організації навчально-творчої діяльності учнів, а також педагогічної творчістю в процесі планування та здійснення навчально-виховного процесу. Виховна підсистема характеризує творчу педагогічну діяльність в аспекті забезпечення психолого-педагогічних умов для формування і розвитку кожної особистості через активну життєву діяльність, творчий розвиток, самореалізацію потенційних можливостей у різних видах діяльності. Організаційно-управлінська підсистема передбачає творчу педагогічну діяльність викладача у контексті самоуправління та комунікації, ступінь оволодіння формами, методами і засобами педагогічного керівництва творчою діяльністю вихованців. Підсистема самовдосконалення – це творча педагогічна діяльність у процесі підвищення власної професійної та загальної культури, самовиховання й саморозвитку професійно значущих якостей, створення власної творчої лабораторії. Громадсько-педагогічна підсистема включає професійний, громадський та особистісний рейтинг викладача, ефективність його взаємодії з батьками, колегами, громадськістю, іншими соціальними інститутами виховання, творчими спілками та об'єднаннями.

Саме на керівника навчального закладу покладається важливе завдання створення необхідних умов для розвитку креативності викладачів, відповідної позитивної атмосфери творчої діяльності, підтримки колег у їхніх педагогічних пошуках. Тому в окреслених вище підсистемах особливого значення надаємо організаційно-управлінській, що, на нашу думку, включає не лише педагогічну творчість викладача пізнавальною діяльністю вихованців, але й управлінську діяльність керівника навчального закладу задля забезпечення належних умов для реалізації творчих напрацювань педагогічного колективу, їх апробація та популяризація.

У процесі формування та розвитку креативних здібностей педагога виокремлюємо два аспекти – навчально-пізнавальний (передбачає професійне самовдосконалення) та творчо-перетворювальний, або прикладний (має метою вдосконалення навчального процесу). Чи не найповніше креативність викладача виявляється в його пошуку оптимального варіанта організації навчання, тобто такого, яке б забезпечило оптимально можливі за конкретних умов результати за мінімальних затрат часу та зусиль педагога й вихованців. Основою положенням принципу оптимізації навчального процесу є Ю.Бабанський.

Вважаємо доцільним відзначити той факт, що педагогічна творчість, креативні здібності викладача характеризуються певною специфікою залежно від

їх фахової навчальної дисципліни. Приміром, креативність педагога-математика виявляється, передусім, в його здатності до абстрактного, критичного й логічного мислення; гнучкості, швидкості, оригінальності, самостійності та просторовості мислення; розвинутої уяви, фантазії, інтуїції, ініціативності; високого рівня інформаційної культури, вмінь і навичок абстрагування. Водночас такий викладач і намагається розвивати творчість у своїх вихованців, зокрема навчає їх робити логічні висновки, порівнювати, зіставляти; накопичувати інформацію з різних галузей наукових знань; здійснювати пошук нових проблем, переносити досвід розв'язування на інші задачі, а також здатність до передбачення, самостійного здобуття знань.

Креативність викладача природничо-математичних дисциплін невіддільна від низки сформованих умінь: генерувати ідеї, гіпотези, здійснювати творчих пошук у процесі вирішення конкретних завдань; узагальнювати і систематизувати; послідовно, логічно обґрунтовувати власні дії; застосовувати набутий досвід у нових умовах, нестандартний підхід до педагогічного цілепокладання, вибору форм і методів досягнення мети; здатність до експериментально-дослідницької діяльності тощо.

Ураховуючи принципи полікультурності й поліетнічності, креативні здібності педагога значною мірою виявляються також у використанні етнографічних джерел у процесі моделювання та реалізації навчального процесу. Йдеться передусім про самостійне опрацювання вчителями першоджерел народної педагогіки та їх застосування в навчально-виховній роботі освітніх установ.

Елементи українознавства, які доцільно використовувати в процесі викладання природничо-математичних дисциплін, можуть виконувати різні педагогічні функції. Передусім, знання про свій народ, його історію, культуру, побут, вірування, світоглядні уявлення, народний календар, звичаї господарювання та інші слугують джерелом інформації для розробки цікавих дидактичних матеріалів, якими доповнюють зміст освіти на рівні навчального матеріалу з окреслених предметів. Так, викладачі біології використовують елементи народної медицини, фахівці з природознавства – народні прикмети, досвід прогнозування в господарюванні, вчителі математики – елементи народної математики та ін. Отож елементи українознавства в даному випадку виконують функцію оновлення навчального матеріалу, збагачення його змісту, посилення зв'язків навчання з життям тощо.

Водночас етнографічний матеріал варто використовувати в якості педагогічного засобу виховання й розвитку творчих здібностей молоді. У цьому аспекті творчі педагоги адаптують його до конкретних умов навчального закладу, контингенту вихованців, навчальних цілей і завдань.

Дієвим засобом розвитку творчих здібностей вихованців і педагогів є спільна самостійна пошуково-етнографічна діяльність, що передбачає збір уснопоетичної творчості жителів того чи іншого регіону України: народних пісень, казок, приповідок, байок, переказів, легенд та ін. Така робота передбачає певне тематичне спрямування, наприклад, фольклор про шанобливе ставлення українців до рідної природи.

Отож приходимо до висновку, що процеси глобалізації та міждержавної інтеграції зумовлюють проблему формування творчої особистості, здатної до самореалізації в полікультурному середовищі. Безумовно, що важливою в цій діяльності є роль педагога, його досвід творчої діяльності, вміння реалізувати свої креативні здібності задля педагогічного моделювання та здійснення навчально-виховного процесу, використання інноваційних освітніх технологій, вдало адаптованих до сучасних реалій України. Чільне місце в педагогічній діяльності креативної особистості викладача належить його методичній і комунікативній творчості, а також професійному самовдосконаленню.

Дотичними до нашого дослідження вважаємо різнобічні аспекти формування креативності у педагогів природничо-математичних дисциплін, зокрема питання про методи формування креативності в учителів іншої спеціалізації, вдосконалення навчального процесу з використанням інноваційних педагогічних технологій тощо.

1. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды. – М.: Педагогика, 1989.
2. Гарнаєва А.Ю., Пущенко М.С. Креативність як показник творчого потенціалу учнів середньої школи // Електронний варіант: http://www.rusnauka.com/18_EN_2009/Psihologia/45285.doc.htm.
3. Національна доктрина розвитку освіти // Нормативно-правове забезпечення освіти. У 4 ч. – Х.: Видав. гр. "Основа", 2004. – Ч. I. – С. 5–24.
4. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості вчителя: Навчальний посібник. – К.: ІСДОУ, 1994 – 112 с.
5. Скульський Р.П. Підготовка майбутніх учителів до педагогічної творчості: Монографія. – К.: Вища школа, 1992. – 135 с.
6. Туріна О.А. Музичне мистецтво як унікальний фактор формування творчих здібностей креативної особистості // Електронний варіант: <http://www.newacropolis.org.ua/ua/study/conference>.

The article gives the analysis of contents of the notions "creative", "creative abilities" and "pedagogical creativity". The author underlines the urgency of a problem of development of teachers' creative abilities. It is offered the ways of their formation under the conditions of polycultural education of Ukraine.

Key words: *creative abilities, pedagogical creativity, polycultural education.*

ТЕОРІЯ ВИХОВАННЯ

УДК 372.874

ББК 74.100.541.3

Наталія Заранська

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПРИЛУЧЕННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ ДО ДУХОВНИХ ЦІННОСТЕЙ НА ЗАНЯТТЯХ МУЗИКИ

У статті висвітлено актуальність проблеми духовного розвитку особистості дошкільника в сучасних соціокультурних умовах. Вона потребує посиленої уваги дошкільних навчальних закладів і суспільства в цілому, нових, нетрадиційних підходів до її розв'язання на рівні педагогічної науки і практики. Автор визначає роль музичного виховання у духовному становленні особистості, педагогічні умови прилучення дошкільників до духовних цінностей на заняттях музики.

Ключові слова: особистість дошкільника, духовні цінності, музичне виховання дітей.

У Національній доктрині розвитку освіти в Україні XXI століття зазначено, що виховання особистостей, які, володіють високою моральністю, виявляють національну і релігійну терпимість, поважають традиції і культуру інших народів, є основним завданням освіти в сучасному суспільстві. Вирішення цього завдання можливе лише шляхом внутрішніх змін особистості, переорієнтації людей на духовні цінності.

Сучасні вчені (Е.Абдулін, Ю.Алієв, В.Дряпіка, О.Олексюк, Г.Падалка, О.Рудницька та ін.) відзначають, що частиною глобальної кризи, яку переживає людство сьогодні, є криза в галузі теорії і практики виховання. Ця криза виявляється на всіх рівнях: ціннісно-смісловому, цільовому, змістовому, технологічному, результативному. В зв'язку з цим відбуваються зміни освітніх парадигм, що відображено в державних нормативних документах.

Важливу роль у духовному становленні особистості відіграє музичне виховання, яке спрямоване на розвиток духовного світу дошкільника.

Процеси духовного оновлення знаходять своє відображення у змісті уроків мистецтва і, зокрема, занять музики в дошкільному навчальному закладі. Спілкування через художньо-естетичну діяльність в умовах навчально-виховного процесу стає одним з найефективніших засобів прилучення дошкільників до духовних цінностей.

Проблему прилучення особистості до духовних цінностей, втілених у художній творчості, найповніше досліджено у філософському і соціологічному плані (М.Бахтін, М.С.Каган, Н.Крилова), соціальною філософією (В.Гречаний, Л.Олексюк, Ю.Пономарьов, В.Федотова та ін.) У своїх працях вчені розкривають основи гуманістичної духовності, в якій знаходять своє втілення вищі духовні цінності, інтегрують емотивні, пізнавальні та волюнтативні процеси практичного світовідношення.

Автори навчального посібника "Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва" [10] підкреслюють, що формування нової освітньої парадигми сьогодні відбувається відповідно до загальної філософської

та психологічної проблематики крізь призму як соціокультурного так і антропологічного виміру. Це дає змогу “з нових позицій осмислити сутність духовно-світоглядної свідомості та виробити підходи до її становлення під час навчально-виховного процесу. Стверджуючи ідею цілісності стосовно розуміння особистості, сучасна педагогічна наука виходить із загальнофілософського принципу внутрішнього взаємозв’язку і взаємозумовленості процесів і явищ навколишнього світу”. Щодо сучасних філософсько-педагогічних пошуків, пов’язаних із проблемою становлення і розвитку світоглядної свідомості особистості, то існує точка зору про те, що саме духовність є стрижнем в осмисленні цього феномена. Тому, на думку згаданих авторів, є всі підстави стверджувати, що “духовне становлення особистості у сфері мистецтва ґрунтується на досвіді інтегрування різних типів світовідношення. Саме повне злиття людини зі світом під час сприйняття творів мистецтва дає змогу особистості знайти вищий сенс свого існування, співвіднести своє життя зі “світом всесвітнього духу”, з вічністю, з Богом” [10]. Як специфічна форма духовної активності особистості, художнє світовідношення, вважають науковці, фокусує смисложиттєві установки й орієнтири людини, виражені в творах мистецтва.

Заслуговує на увагу розгляд цієї проблеми здійснений В.Черкасовим. Духовність, на його думку, це: “потреба і здатність особистості до творчості у різних сферах культури (матеріальної, духовної, соціонормативної); потреба і здатність “бути для інших”; потреба у свободі, у свободі самореалізації, здатність до самоосвіти і саморозвитку (результат педагогічної діяльності)” [7]. Н.Дмитрієва відзначає, що “духовність особистості – це система її цінностей, той стрижень, навколо якого формується неповторна людська сутність. Інакше кажучи, це наші уявлення про світ, про себе, про добро і зло, все те, що ми любимо або відкидаємо, чим надихаємося й від чого сумуємо. Це наш духовний світ” [7]. З огляду на вікові особливості дошкільників, це визначення є найбільш прийнятним.

У ході історичного розвитку сформувався ряд механізмів, за допомогою яких здійснюється виховання дітей в цілому і передача духовних цінностей від покоління до покоління зокрема. В.Андрєєв [1] пропонує такий механізм: 1) педагогічне стимулювання інтересу, показ особистої і соціальної значущості національних і загальнолюдських, духовних і матеріальних цінностей; 2) педагогічне інструментування, прилучення вихованця до різних видів діяльності й спілкування, щоб він усвідомив, випробував потреби у досягненні, оволодінні переліченими вище цінностями; 3) виховання, яке на окремих етапах переходило б у самовиховання, в ході якого критерієм життєдіяльності вихованця стали б не уявні, а реальні цінності.

Тріада цінностей, відома з XVIII століття, тобто “істина – добро – краса” за своїм значенням для людського існування є стабільною, і ці цінності правомірно називати вищими. Вони містять відповідно світоглядні етичні, естетичні ідеї.

Розглядаючи музику стосовно духовної культури, змістове ядро якої становлять цінності людського духу, можна говорити про присутність у ній загальнолюдських цінностей і про внутрішній діалог “ціннісного центру” осо-

бистості з ціннісним світом музики на основі загальнолюдських цінностей. Критерієм цінності музики як мистецтва є естетичний ідеал Прекрасного, оскільки він втілює ідею автономії від морального (доброго), приємного (красного), істинного. Музика як мистецтво існує для того, щоб людина реалізувала себе у вільній творчості, одержуючи високу духовну насолоду від співпричетності до великої таємниці народження музики з небуття. Поняття про красу музики включає такі моменти: 1) краса звучання як «природного закону» звуку; 2) краса музики – це “правильно створена” музика; 3) краса музичного твору, закладена в його формі.

Істина в музиці – це те, що ми знаємо про неї. Наприклад, обертонова побудова музичного звуку, закони класичної композиції, історичні відомості про композиторів та їхню творчість тощо. Слухаючи музику, ми досягаємо й інші істини: нескінченність простору і часу, ілюзорність межі між життям і смертю, всемогутність кохання. Для кожного ці знання є особистісними, але, виражені в музичних інтонаціях, вони стають надбанням усіх, хто розмірковує про музику, світ, про себе. В космологічному сенсі музика – це проекція світобудови, отже, досягаючи музичний Логос, людина пізнає істину світу. Факти про те, що коливання Землі і Сонця відповідають звучанню основних звуків “до” і “ля”, – не випадковість, а закон “гармонії сфер”.

Ідеал добра в музиці розкривається через глибоке досягнення духовної сутності феномена музики в процесі вищої духовної діяльності людини – творчості (композиторської, виконавської, слухацької, музично-педагогічної тощо). Музика підносить людський дух до вершин божественного, і тоді людина, мов Бог, творить з небуття. Музика – це створене боголюдиною буття.

Видатний педагог-гуманіст В.Сухомлинський [13] відзначав, що пізнання світу почуттів неможливе без розуміння і переживання музики, без глибокої духовної потреби слухати музику і діставати насолоду від неї. На його думку, без музики важко переконати людину, яка вступає в світ, у тому, що вона прекрасна, а це переконання, по суті, є основою емоційної, естетичної, моральної культури.

Викладене вище дає змогу намітити особливості прилучення дошкільників до духовних цінностей.

На залежність сприйняття твору мистецтва від віку, минулого досвіду, середовища та розуміння мови мистецтва вказував Є.Назайкінський [8], який присвятив дослідження питанням психології музичного сприйняття. В основі адекватного та ефективного сприйняття, що сприяє духовному розвитку дитини, вважає він, лежить набуття навичок прочитання виражальних засобів. Є.Назайкінський відзначає, що взаємодія суб'єкта та середовища – складний динамічний процес, який “обслуговує індивідуальність, неповторність особистості, накладаючись на її “тезаурус” (набір закріплених у пам'яті людини слідів минулих вражень, дій та їхніх різноманітних зв'язків та відношень, які можуть знову оживати під впливом художнього твору) та природні задатки” [8].

Ця теза науково обґрунтовує та безпосередньо вказує на необхідність продуманого, послідовно цілеспрямованого педагогічного керівництва процесом прилучення дошкільників до духовних цінностей. У спілкуванні з мистецтвом

та у творчому самовираженні під впливом художнього сприйняття дошкільників формується здатність передавати інформацію про індивідуальне бачення світу, роблячи свій творчий внесок у духовну культуру всього людства. За Є.Назайкінським, суб'єктивне світовідношення людини бере участь у створенні багатств загальнолюдської духовної культури, а також ідей, що “перевірялися багатьма поколіннями та поступово уточнювались в практичній діяльності, тобто стає об'єктивним, закономірно обґрунтованим і, що дуже важливо, загальнозначущим” [8].

Твори мистецтва, як особливий вид духовної цінності, становлять художню цінність. Досліджуючи природу естетичної цінності, Л.Столович [12] констатує, що естетичну цінність предмет набуває при сприйнятті його людиною, коли ми його споглядаємо та переживаємо. Вчений підкреслює, що мистецтво як естетична, художня цінність пробуджує в людині ціннісно значущі якості. Адекватність сприйняття, на його думку, залежить від естетичної компетенції людини, яка виражає свої оцінки, від її художньої ерудиції. Звідси випливає важливість виділення когнітивно-раціонального компоненту процесу прилучення дошкільників до духовних цінностей.

Відображення найбільш важливих стилістичних, жанрових, формоутворюючих особливостей музичної мови здійснюється через оволодіння естетичним категоріально-понятійним фондом. До цього входять знання, що стосуються як основоположних, фундаментальних категорій (до таких, згідно з більшістю естетичних концепцій належить піднесене і низьке, прекрасне і потворне, трагічне і комічне), так і категоріальних понять, пов'язаних з естетичним аналізом музичних творів (художній зміст, художня форма, художній образ, художній стиль, художня тема, художня ідея, композиція, структура, ритм тощо) [9].

Оскільки осягнення духовного змісту музичного твору пов'язане з музичним пізнанням, яке, на думку В.Остроменського [11], інтегрує основні види музичної діяльності, доцільно виділити власне пізнання як особливий вид естетичної, орієнтовно-дослідницької діяльності, що полягає в проникненні в сутність музичного явища на основі його присвоєння.

Цілеспрямований духовний розвиток дошкільників засобами мистецтва потребує вироблення еталонів, критеріїв цінності художніх творів. Це дає можливість відрізнити справжні зразки мистецтва від сумнівних “шедеврів”. Об'єктивним визначником цінності Л.Столович [12] вважає практику за участю свідомості і волі. Він вказує на оцінну здатність особистості як на основу формування ідеалів, потреб та смаків. Вчений підкреслює оцінну природу сприйняття, вважаючи смак і ідеал суб'єктивними критеріями естетичної оцінки та характеристикою цінності самої особистості.

Розвиток естетичного смаку є передумовою художнього смаку. Смак завжди ґрунтується на попередньому досвіді та пов'язаний з його осмисленням, з оцінкою почуття розумом” [2]. Через естетичне виховання, на її думку, не лише формується смак та творче начало в людині, а й засвоюється нею зміст духовного життя та естетичний ідеал конкретної історичної епохи. Отже, можна говорити про необхідність цілеспрямованого формування художнього смаку

як одного із засобів та компонентів духовного розвитку дошкільників засобами мистецтва.

Духовний розвиток особистості передбачає задіяння всіх функцій мистецтва в комплексі. Ми виділяємо функцію формування засобами мистецтва ціннісно-художніх орієнтацій як один з ефективних засобів духовного розвитку дошкільників на уроках художньо-естетичного циклу.

Ціннісно-художнє орієнтування дошкільників на сприйняття та створення справжніх духовних цінностей цілеспрямовано формує художній смак, ефективно впливає на розвиток емоційно-інтелектуальної сфери особистості дитини, підвищує рівень культури сприйняття та відбору художніх творів, виконуючи при цьому свою виховну функцію.

Ми погоджуємося із твердженням Є.Волкової про те, що “усунення естетичної безграмотності можливе завдяки піднесенню культурного рівня народу за допомогою різних засобів художнього виховання, а не через висування занижених вимог до мистецтва та художника” [4].

Це дуже характерно для деяких видів та жанрів мистецтва, що розвиваються в сучасних умовах, особливо для естрадної пісні та цілого ряду розважальних програм, що транслюються по телебаченню. Такий стан речей у сучасній культурі потребує підсилення ціннісно-орієнтуючих функцій мистецтва, які потрібно враховувати у разі добору художніх творів для уроків художньо-естетичного циклу та прилучення дітей дошкільного віку до художньо-творчої діяльності.

Ціннісне орієнтування дошкільників на заняттях музики на спілкування з кращими зразками вітчизняної художньої культури найефективніше сприятиме формуванню високого рівня сприйняття творів мистецтва, стимулюючи творче самовираження дітей, активно приймаючи участь в процесі їх духовного розвитку.

Одним із шляхів духовного розвитку дошкільників засобами мистецтва є активне виявлення їхніх творчих потенціалів (здатність до творчості, пізнання, оцінювання) та цілеспрямований розвиток цих потенціалів у процесі сприйняття творів мистецтва та художньо-творчої діяльності дітей.

Формування здатності до оцінювання художніх творів на основі розвитку естетичних ідеалів та художніх смаків – найважливіший фактор духовного становлення особистості дошкільника засобами мистецтва.

Одним з основних засобів та стимулів духовного розвитку дитини є її творча активність. Звідси випливає висновок про необхідність виділення творчо-діяльнісного компонента процесу прилучення дошкільників до духовних цінностей.

Види музичної діяльності, форми музичної поведінки багатогранні. Це: композиторство, виконання, слухання, пізнання, оцінювання, споглядання, уявлення, запам'ятовування, мислення, відтворення почутого, асоціативна музична діяльність, осягнення тощо. Асаф'євська тріада “композитор – виконавець – слухач” в педагогічному аспекті здійснює реальне буття музики у вигляді тріади творення – виконання – сприйняття (творення, художньо-

образне ставлення до музики – композиторство; творче ставлення при відтворенні музичного твору – виконавство, навички та вміння гри на інструментах, хорового та сольного співу; творче споглядання, сприйняття музики) [14]. Зазначене вище свідчить про необхідність визначення третього компонента механізму прилучення дошкільників до духовних цінностей – творчо-діяльнісного.

Таким чином, можна стверджувати, що процес прилучення дошкільників до духовних цінностей ґрунтується на компонентній структурі, яка включає когнітивно-раціональний, емоційно-емпатійний та творчо-діяльнісний компоненти.

З аналізу філософської та психолого-педагогічної літератури випливає, що духовні цінності дошкільників – це орієнтири в їхній поведінці, що дають змогу оцінювати явища, мотиви і вчинки оточуючих людей та формують вміння і навички моральної поведінки. Важливою ланкою системи виховання духовних потреб і ціннісних орієнтацій дошкільників є заняття музики.

Структурні компоненти процесу прилучення дошкільників до духовних цінностей успішно функціонують у разі забезпечення певних педагогічних умов. Це: інтеграція міжпредметних та міжхудожніх знань, умінь і навичок; організація навчально-виховного процесу на заняттях музики з використанням аксіологічного та особистісно-діяльнісного підходів; стимулювання потреби творчої самореалізації дошкільників у різних видах музичної діяльності.

Реалізація першої педагогічної умови може здійснюватись багатопланово, а саме 1) вироблення єдиних установок у ціннісно-художній та моральній орієнтації дошкільників на між предметній основі; 2) активізація процесу засвоєння міжхудожнього матеріалу та його систематизація; 3) розвиток загальної художньої ерудиції шляхом узагальнення міжпредметних елементів знань.

Друга педагогічна умова висуває перед музикантом-педагогом певні вимоги. Він має: уміти діагностувати і знати про реальний рівень сформованості таких якостей, як художньо-образне мислення, мотиви, інтереси, установки, спрямованість особистості, ставлення до життя, праці, ціннісні орієнтації, життєві плани тощо; залучати вихованців до посиленої художньо-естетичної діяльності, яка постійно ускладнюється і забезпечує прогресивний розвиток особистості.

Третя педагогічна умова проявляється у можливості дитини реалізувати себе, у роботі над собою під впливом внутрішніх спонукань. Вирішальну роль у процесі самовираження відіграє самосвідомість та самооцінка дитини. Доцільними видами творчого самовираження є використання міжсенсорних уявлень у процесі комплексної характеристики явищ навколишнього світу, їхньої вербальної естетичної оцінки та відтворення за допомогою різновидів мистецтва.

Сучасна українська освіта ставить за мету насамперед відновлення втрачених національних духовних принципів, утвердження загальнолюдських моральних норм, гармонії знання і віри. Найбільш сприятливим періодом емоційної безкорисливої взаємодії людини зі світом духовних цінностей є дошкільний вік, тому саме дошкільний навчальний заклад має формувати в дітях духовні цінності у сфері музичного мистецтва.

1. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития: инновационный курс. Книга 2. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1998. – 318 с.
2. Арчажникова Л.Г. Профессия учитель музыки. – М.: Просвещение, 1984. – 111 с.
3. Быстрицкий Е.К. Феномен личности: мировоззрение, культура, бытие. – К.: Наук. думка, 1991. – 200 с.
4. Волкова Е.В. Произведение искусства в мире художественной культуры. – М.: Искусство, 1988. – 240 с.
5. Гилфорд Дж. Структурная модель интеллекта // Психология мышления. – М.: Прогресс, 1965. – 205 с.
6. Гильбух Ю.З. Умственно одаренный ребенок: Психология диагностика, педагогика. – К.: НИИ психологии, 1992. – 276 с.
7. Дмитриева Н.Г. Основы духовно-нравственного развития личности // Проблемы становления и развития образовательного процесса УДОД: тез. и материалы науч.-практич. конф. – СПб, 1998. – 204 с.
8. Незайкинский Е.В. О психологии музыкального восприятия. – М.: Музыка, 1972. – 384 с.
9. Олексюк О.М. Формування духовного потенціалу студентської молоді. – К.: КПК, 1996. – 253 с.
10. Олексюк О.М., Ткач М.М. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва: Навч. посібник. – К.: Знання України, 2004. – 236 с.
11. Остроменський В.Д. Формирование музыкального познания. – Кишинев: Штиинца, 1988. – 158 с.
12. Столович Л.Н. Природа эстетических ценностей. – М.: Госполитиздат, 1972. – 271 с.
13. Сухомлинский В.А. Избр. Сочинения. – К.: Радянська школа. – 1976. – 337 с.
14. Шемшурина А.И. Основы эстетической культуры.: Кн. для учителя / Уч.-метод. пособие. – М.: Владос, 1999. – 111 с.

УДК 37.035

ББК 74.200.23

Алла Лопухівська

СОЦІАЛЬНЕ СТАНОВЛЕННЯ УЧНІВ У СОЦІОКУЛЬТУРНОМУ СЕРЕДОВИЩІ СІЛЬСЬКОЇ ШКОЛИ

У статті розкривається проблема соціального становлення учнів сільської школи. Розглянуто питання соціалізації учнів, що охоплює процес залучення їх до культурних цінностей. З'ясовано завдання вчителя в організації навчально-виховного процесу, що сприяють самореалізації і самовизначенню особистості.

Ключові слова: соціальне становлення, соціалізація, соціальний розвиток, сільська школа.

Переорієнтація завдань навчально-виховного процесу в навчальних закладах сільської місцевості на засади особистісно орієнтованої освіти, спрямованість на гуманістичну модель, що включає в себе моральні ідеали і громадянські цінності значно збільшує можливості вирішення проблеми соціального становлення учнів сільської школи.

Основна увага педагогів звернена на створення загальнокультурного простору навчання і виховання, який забезпечує принцип діалогу та взаємодії культур, їх багатогранності. Кожна школа має свій варіант соціокультурного простору, який нині стає однією з вирішальних умов соціального становлення особистості. Необхідно привчати дітей сприймати сучасний культурний простір як закономірну еволюцію багатьох людських співтовариств.

Як результат і передумова соціалізації, культура особистості є не просто сукупність знань і переконань. Це – якісно визначений спосіб життєдіяльності, який є втіленням внутрішніх якостей особистості. Діалектика процесу соці-

лізації полягає в тому, що особистість не є пасивною щодо соціокультурного середовища. Володіючи соціальною активністю та відносною самостійністю, вона вибірково ставиться до зовнішніх обставин у процесі засвоєння соціального досвіду.

Досвід поколінь, традиції передаються за допомогою прикладу старших, зв'язків, відносин. Становлення творчої особистості є невід'ємною частиною соціокультурного середовища, тому важливо допомогти учневі засвоїти загальнолюдські та національні цінності через розвиток соціальної активності.

Як зауважують вчені, “соціокультурне середовище – конкретний, наданий кожній дитині соціальний простір, за допомогою якого вона активно включається в активні зв'язки суспільства. Це сукупність різних (макро- і мікро-) умов її життєдіяльності й соціальної (рольової) поведінки, це конкретне природне, речове й предметне оточення, представлене як відкрита до взаємодії частина соціуму” [4, с.20].

Зазначимо, що кожна особистість має єдину рольову структуру, яка визначається загальною спрямованістю її діяльності. У своєму змісті соціальні ролі виступають у вигляді системи визначених дій, за допомогою яких учень залучається до життя суспільства. Педагогу необхідно створювати умови для засвоєння дитиною визначених норм стосунків і комплексу соціальних ролей. Створення таких умов здійснюється через включення дитини в різноманітні види соціальних відносин у навчанні, спілкуванні, практичній діяльності. Залучення учнів до участі в позакласній, позашкільній роботі, конкурсах, фестивалях, акціях сприяє набуттю ними соціального досвіду, тобто відбувається процес соціалізації особистості, підготовка її до життя в соціальному середовищі.

Як відомо, соціальне середовище і особистість постійно перебувають у взаємодії: середовище впливає на особистість, сприяє її формуванню; особистість, діючи в соціальному середовищі, налагоджує взаємини з іншими особистостями, через участь у діяльності різних спільнот утворює це середовище, надає йому певних соціальних якостей. Тому виникає потреба у створенні школи як соціокультурного центру, куди входили б усі інфраструктури села. Адже школа у сільській місцевості завжди відзначалася своєю поліфункціональністю. Ця функція освітніх закладів особливо посилилась саме тепер, в умовах недосконалої системи місцевого самоврядування, розбалансованого господарства, бездіяльності будинків культури та бібліотек.

Багатогранність життя сільської школи забезпечується спільними зусиллями колективу, місцевих господарств, громадськості. Для школи, як соціокультурного центру села, характерне розширення функцій (створення визначених умов для самореалізації як учнів, так і молоді, дорослого населення), кооперація з територіальною громадою, культурними закладами села (при збереженні за школою провідних позицій). Специфіка умов проживання в сільській місцевості виявляється в тісному взаємозв'язку всіх сфер життя. Культурні традиції гармонізують взаємостосунки особистості з навколишнім світом та сприяють її душевному і духовному здоров'ю.

Важливо підкреслити, що “свобода в житті соціальному повинна давати кожній людині реальну можливість не тільки підтримувати своє життя, але й виявляти творчу енергію, здійснювати своє покликання, проявляючи соціальну активність, як у помислах духовних, так і в діяннях на благо людства” [1, с.64]. Таким чином, учень активно залучається до процесу соціалізації, використовуючи соціальний досвід попередніх поколінь, враховуючи особливості ментальності українського народу, культурні надбання інших народів світу.

Вагомим у соціальному становленні особистості є оволодіння навичками поведінки, сприйняття та засвоєння загальнолюдських та національних цінностей. Село залишається джерелом національної свідомості та природним середовищем збереження національної ментальності, традицій, мови. Соціальне становлення учнів має свої особливості, обумовлені специфікою навчально-виховного процесу з урахуванням обмеженого соціально-культурного простору.

Соціальне становлення учнів сільської школи характеризується позитивними чинниками, що сприяють розвитку соціальної активності. Це реальна можливість залучення до праці, дотримання народних традицій, життя у тісному зв'язку з природою, психологічна захищеність дитини від стресових ситуацій. Проте такі чинники, як відносна замкненість сільського життя, складні соціально-побутові умови, втрата багатьох культурних та духовних традицій визначаються як негативні.

Отже, **соціальне становлення** визначаємо як процес розвитку потреби й готовності особистості до участі в різних системах соціальних стосунків. Процес соціального становлення передбачає практичне застосування набутих знань у вирішенні соціальних проблем.

Соціальне становлення учнів сільської школи здійснюється шляхом засвоєння суспільного досвіду через спеціально організовану діяльність і безпосереднє емоційне спілкування. Саме “в емоційно насиченому спілкуванні з однолітками ефективніше йде процес соціалізації” [2, с.42]. Система взаємодії між ровесниками або спілкування у різновіковому колективі сприяє встановленню суспільних відносин між ними, створює можливості особистісного зростання та розширює соціальні контакти учнів сільської школи, закладаючи основи успішної соціальної адаптації.

Проблема адаптації сільської дитини тісно пов'язана із задоволенням її потреб, що забезпечують умови для життєдіяльності, оскільки соціальний розвиток, цінності та запити сільських школярів мають специфічні ознаки. Організація спільної діяльності забезпечує реалізацію таких завдань, як засвоєння учнем системи соціальних знань: правил, норм, цінностей; розвиток умінь і здатності до соціальної орієнтації у стосунках із людьми. Адже, чим менше село, тим тіснішим є спілкування дітей із дорослими. Всі види й форми спільної діяльності педагогів, учнів, батьків доповнюють одне одного, сприяють оптимальному розв'язанню поставлених задач.

Пріоритетними напрямками навчально-виховної роботи в сільській школі є забезпечення активної участі кожного учня в суспільному житті; створення умов для виявлення себе у практичній діяльності, яка потребує як теоретичних знань, так і прояву соціальних якостей. За теорією соціального контексту “го-

ловними чинниками, що впливають на соціальний розвиток сільської дитини, є сім'я, освітній заклад, найближче соціальне оточення, сільська праця, природа, традиції та народні звичаї" [3, с.19].

Організація традиційних сільських свят, відродження народних ремесел, вивчення історії села, проведення краєзнавчої, екологічної робіт дозволяє учням відчувати свою причетність і взаємозв'язок з довкіллям, органічно увійти в систему стосунків, усвідомити відповідальність за збереження історії і культурного багатства краю. З метою розширення народознавчої роботи вчителі залучають учнів до проведення дослідницької роботи: збирання оповідань, легенд, казок, підготовки альбомів з пошукової роботи (вивчення історії села, традицій своєї сім'ї тощо). На якості виховної роботи позначаються також рівень збереження національної культури (фольклор, народні традиції, свята, обряди, звичаї) та характер спілкування, взаємини між вчителем і учнями, між школою і громадою села.

Зауважимо, що одним із основних чинників соціального становлення є обмеженість кола спілкування і одноманітність зв'язків учнів через малочисельність класів і невелику кількість педагогів, що працюють у школі. Специфіка малочисельної школи потребує особливої уваги до організації позакласної діяльності, що враховує запити та інтереси дитини. Цьому слугують різновікові предметні й художні гуртки, клуби, творчі групи, читацькі конференції, виставки творчих робіт. У цих школах до будь-якої позаурочної роботи залучають усіх учнів.

Наприклад, у Жуківцівській школі 1-11 ст. Обухівського району Київської області (директор В.А.Басенко) на основі пошукової роботи школярів, збирання фольклорного, народознавчого матеріалів діє краєзнавчий музей, який створювали учні, батьки, вчителі. Він залучає школярів до глибокого вивчення історії, культури, побуту, звичаїв і традицій рідного краю. У школі діють гурток м'якої іграшки, спортивні секції, гурток юннатів, ансамбль ложкарів, виставки дитячих малюнків. Завдання педагогічного колективу – організувати навчально-виховний процес так, щоб він сприяв розвиткові активності, самовдосконаленню, здобуттю власного досвіду.

Доцільно створювати мережу гуртків для опанування традиційними народними промислами, зокрема з навчання учнів рукоділля, ткацтва чи лозоплетіння, різьблення по дереву. Оскільки характерною особливістю життєдіяльності сільських школярів є систематичне залучення їх до трудової діяльності.

У процесі впровадження творчих проєктів розвитку соціально активної особистості необхідно враховувати педагогічні традиції певного регіону, виховувати учнів на прикладі історії села, району, спиратися на краєзнавчий матеріал і культурне багатство краю. Рівень соціального розвитку особистості залежить від успішності послідовного оволодіння нею цінностями сімейного, етнічного, суспільного, регіонального існування. Здатність успішно взаємодіяти з іншими дає змогу виявляти активність, зумовлює соціальне становлення учнів сільської школи. Усвідомлення учнями своєї причетності до розв'язання важливих суспільних справ є ознакою їхньої активної позиції у дорослому житті.

1. Бердяев Н.А. О человеке, его свободе и духовности. Избранные труды. М.: Педагогика, 1999. – 311 с.
2. Бодалев А.А. Личность и общение. – М.: Педагогика, 1983. – 272 с.
3. Слюсаренко В. Лукашевич М. Соціальна адаптація людини: сутність, функції, процес (Соціальна педагогіка і адаптивність особистості). – Суми, 1994. – 137 с.
4. Степанов В.М. Инновационная школа: опыт организации единого образовательного пространства: Монография. – Иркутск: ЗАО “Восточно-Сибирская издательская компания”, 2000.– 152 с.

The article deals with the problem of social development of the rural school pupils. The author looked out the pupils socialization as the process of their united to the cultural values. The teacher's tasks in the educational process, which assist the person's realization and determination are lighted out.

Key words: social becoming, socialization, social development, rural school.

УДК 378.147:39(045)

ББК 74.580+74.6

Світлана Маховська

ТРАДИЦІЙНА ЕТНОКУЛЬТУРА УКРАЇНЦІВ ЯК СВІТОГЛЯДНИЙ ОРІЄНТИР СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

У статті аналізується виховний, світоглядний потенціал традиційної етнокультури українців, зокрема фольклору. Виховання засобами усної народної творчості (на прикладі казки) передбачає заглиблення в його сутність як своєрідного явища, носія багатопланової інформації – філософської, космогонічної, історичної, морально-етичної, естетичної тощо. Сучасна молодь має глибоко осягнути вершини народно-педагогічної мудрості, що допоможе у формуванні високоосвічених, національно свідомих, духовно багатих і морально стійких особистостей, достойних громадян України.

Ключові слова: фольклор, етнокультура, сучасна молодь.

Сучасна українська педагогіка наполегливо шукає ефективних засобів впливу на навчання і виховання підростаючого покоління, формування особистості з активною життєвою позицією. Існуючі підходи до освіти не вдовольняють процес сьогодення. Тому формування національної основи навчання і виховання в сучасних умовах – справа честі і гідності національної педагогіки, її неминуча перспектива.

Національною педагогікою для української національної школи є українська народна педагогіка, яка, на думку Г.Сковороди, є джерелом формування власного “Я” на основі пізнання народу і себе.

Ґрунтуючись на міцних підвалинах народної культури рідного народу минулих епох і сучасності, національна система освіти й виховання відтворює емоційно-естетичний, художньо-творчий, моральний та інтелектуальний потенціал українського народу, створює умови для росту й розвитку природних задатків і талантів кожного громадянина України, формування духовного потенціалу як найвищої цінності нації, держави [6, с.5].

У сучасних умовах світоглядні уявлення і переконання молоді формуються у контексті переоцінки нашого історичного минулого, утвердження плюралізму, розмаїття думок, поглядів на різні аспекти суспільного життя. Щоб не блукати у лабіринтах нових суспільних процесів, правильно зорієнтуватись, збагнути смисл свого існування, людині, особливо молодій, потрібна духовна вісь, якою є народна культура, зокрема фольклор.

Наше завдання якнайповніше використати цей багатющий скарб. Фольклор – безпосередній спадкоємець найдавніших форм людської культури, що зберігає в кожному історичному епоху значення первинної художньої переробки сукупного життєво-практичного досвіду і є складним естетичним, соціальним і художнім явищем. Він – втілення народної виховної практики, дієвий засіб формування світоглядних орієнтирів особистості.

Особливого значення набуває усвідомлення дидактичної вартості, світоглядності фольклору в роботі вчителя, який закладає фундамент духовності школяра, започатковує залучення дитини до національної культури. Тому студентство – майбутні учителі – має глибоко осягнути вершини народно-педагогічної мудрості, що допоможе у формуванні високоосвічених, національно свідомих, духовно багатих і морально стійких особистостей, достойних громадян європейської держави [6, с.7].

Саме тому у статті на прикладі казки як складової духовної культури спробуємо дослідити виховний досвід українців, з'ясувати можливості й шляхи реалізації ідей, світоглядних орієнтирів, метафорично втілених у фольклорних творах, намалювати основні напрямки використання народнопедагогічних засад у практиці роботи освітніх закладів.

За останні роки видано ряд праць, присвячених використанню народної педагогіки у загальноосвітній школі і сім'ї. Це праці С.Бабишина, Т.Мацейків, В.Скутіної, публікації Т.Алексеєнко, П.Ігнатенка, В.Коротєєвої, Т.Люріної, В.Постового, Ю.Руденка, З.Сергійчук, Р.Скульського, Г.Сутріної, В.Струманського.

Концептуальні засади прилучення зростаючого покоління до етнокультурних цінностей українського народу обґрунтовано в працях В.І.Борисенко, О.І.Вишневського, М.Б.Євтуха, В.О.Коротєєвої, В.Г.Кузя, Ю.В.Тимофієнко, Г.Г.Філіпчука, М.М.Чепіль.

Чимало досліджень стосуються теорії культурно-історичного розвитку особистості (Л.С.Виготський, О.Г.Асмолов), ідеї етнокультурного середовища як детермінанти формування особистісних якостей індивіда (Ж.Піаже, Т.Парсонс, Б.Ф.Поршнев, В.Ю.Хотинець), питань впровадження елементів народної культури в освітній процес (С.Ф.Русова, О.П.Усова, В.О.Сухомлинський, К.Д.Ушинський), положення про необхідність актуалізації етнокультурного потенціалу народу в умовах сучасної української освіти (А.М.Богущ, В.Г.Кузь, Н.В.Лисенко, М.Г.Стельмахович).

Впровадження у практику підготовки вихователів дітей дошкільного віку для національних дошкільних виховних закладів навчальної дисципліни “Етнопедагогіка” відповідає потребам часу. Народові, який буде незалежною державою, необхідні справжні патріоти своєї країни. Завтрашні громадяни України сьогодні ще відвідують дошкільні заклади, але їм належить будувати майбутнє нашої держави, ґрунтуючись на знаннях про історію і культуру. Основна мета етнопедагогіки – розкриття високої духовності і народної мудрості та її ролі у формуванні національно-свідомого покоління незалежної України.

Курс національної педагогіки покликаний ввести студентів у світ людських взаємин, що століттями формувались у суспільній свідомості, народнопедагогічних принципів і норм виховання дітей в сім'ї.

Прилучаючи студентську молодь до живого народного джерела, зокрема фольклору (складника національної культури), маємо усвідомлювати: тим самим ми духовно пробуджуємо людину, розширюємо її світоглядні обрії.

Духовне начало фольклору – у слові. Сучасна людина тільки вчиться розуміти асоціативно-художні образи і зчитувати закладену в символічно-образній системі інформацію. І хоча інформація про світ і людину, якою володіли наші пращури, далеко не примітивна, на рівні загальноосвітньої та вищої школи спостерігається обмеженість стереотипно-ортодоксальних поглядів на Природу, світ і на такий унікальний пласт культури, яким є фольклор.

Казки – це ж найглибший пласт дохристиянської культури, який сучасний і сьогодні: там немає таких речей, що не були б співзвучні сучасним категоріям добра, любові і т. д.

Казкова проза – ефективний засіб виховання особистості будь-якого віку. У чому ж її пізнавальна й світоглядна ідея, виховний потенціал?

Українська казка – це метафорична формула, в якій закодовані дивовижні знання. Її доступність, лаконічність, простота і поетичність допомогли донести до нас глибоку мудрість народу. Символічна образність – ключ до викладу тих високих духовних матерій, котрі в прямому викладі або не були б достатньо зрозумілими, або не дійшли б до наступних поколінь у всій сукупності і цілісності. Тому виховання засобами фольклору передбачає заглиблення в його сутність як своєрідного явища, носія багатопланової інформації – філософської, космогонічної, історичної, ритуальної, оберегової, лікувальної, морально-етичної, естетичної, культурологічної [1].

Скажімо, казки про тварин в алегоричній формі розкривають суспільні явища, побут людей. Казка, як писав І.Франко, розповідаючи про звірів, “підморгує однією бровою на людей”.

Скажімо, відома з дитинства, досить проста за змістом та сюжетом казка “Колобок” має глибокий виховний, світоглядний потенціал, допомогти розкрити який має дитині той, хто її розповідає – мати, вихователь, вчитель...

Як правило методика роботи над казкою зводиться до виокремлення характерних особливостей твору (захопливого сюжету, образності, дидактизму та виховної мети казки, головних рис дійових персонажів тощо).. Традиційно розглядаючи казку, обов’язково наголосили б на тому, що головні герої згаданого твору уособлюють певну домінуючу рису характеру чи вдачу людини: заєць – боягуз; вовк – голодний хижак, невдаха; ведмідь – вайлуватий, незграбний і тугодумний, лисиця – хитра, підступна, улеслива.

А якщо спробувати виокремити мудрий, повчальний й філософськи глибокий контекст згаданого твору, алегорично схований у сюжеті твору. Поставивши собі за мету пошук світоглядної концепції казки, студенти можна віднайти у казці чимало завуальованих положень з життєвого досвіду народу. Пошук може рухатись приблизно так. У традиційній селянській родині, де найстарші представники – дід і баба – постає звичайне побутове питання: треба щось їсти.

У коморі знаходяться залишки борошна (“У коморі метений”), інших інгредієнтів, з яких Баба місить тісто. Для слухача, як і для малої дитини, хід подій

простий і зрозумілий. Тісто підходить, його саджають пектися на припічок. А коли приходить пора – готовий виріб (Колобок) виймають і кладуть стигнути. І не будь куди, а на вікно. Чому саме туди? Чи випадковий це збіг?

Можна припустити, що мудрий народний геній уособлює головного героя казки Колобка (новонародженого, невеличкою, рум'яного, недосвідченого та неповороткого – без рук, без ніг) із малюком, який, щойно народившись, бачить крізь вікно хати прекрасний та безмежний, проте невідомий світ.

Народні педагогічні засоби, втілені у фольклорі, звичайно багатofункціональні й високоемоційні, оскільки і розважають слухачів і задовольняють їхню допитливість, естетичні потреби, невтомне прагнення до руху, творчого мислення. Вчимо студентів, аби розповідаючи дітям казку, разом із ними (або й самі) домислювали її, сприяли формуванню найкращих людських якостей, розвиткові естетичних смаків та уподобань.

Вочевидь, виникає природне дитяче бажання його пізнання, розкриття усіх таємниць довкілля. Тому Колобок стрибає з підвіконня на лавку, з лавки до порога, а потім – через поріг і ... Позаду залишається дитинство й хата, де він народився, люди, що мали відношення до його народження, і перед Колобком відкривається безліч доріг.

Художній образ життєвого шляху дитини ототожнюються зі стежкою, ще вузькою й не втоптаню, але й вона може привести до лісу – багатолюдного місця, невідомого та незрозумілого.

Поступово дитина знайомиться з життям довкола, природою, людьми, праобразами яких стають чотириногі лісові мешканці: Заєць, Вовк, Ведмідь, Лисиця. Вони – різні за характером, зовнішністю, звичками тощо.

Вибудовуючи міркування згідно сюжету казки, студенти розуміють, що матеріалом для казок слугувало життя людини: побут, стосунки, природа, світогляд, вірування, звичаєвість, символічно та метафорично завуальовані у простому сюжеті. Тому глибше розуміють етнічну сутність українського народу, його матеріальної та духовної культури.

Казки про тварин – великі помічники в справі пізнання дітьми навколишнього світу. І.Франко зауважував: “Гола, повна правда життя – то тяжка страва. Старші можуть заживати її, вона для них смачна і здорова. Але дітям не можна давати її так, як старшим; треба приготувати її в ріденькім стані, в об'їзках, в байках. І вони так приймають її” [3, с.189].

Тому сюжетна канва казки розгортається за простим принципом. Спочатку Колобок зустрічає Зайця, наймилішого, найприємнішого та найменшого серед тварин. Він із цікавістю, дитячою безпосередністю й без остраху хоче познайомитися із вухатим. Проте дитяча безпечність і доброзичливі наміри Колобка завершуються крахом: його хочуть з'їсти. Намагання залагодити ситуацію (“Не їж мене, я тобі пісеньку заспіваю”), закінчуються втечею Колобка – далі, в ліс.

Те ж саме повторюється і при зустрічі із Вовком та Ведмедем. Один одного більший, небезпечніший, вони раз у раз цікавляться не внутрішнім єством Колобка (який він кмітливий, що втік від Діда з Бабою, Зайця, Вовка, як гарно співає), а його смаковими якостями тощо.

Колобкові знову щастить. Він утікає від страшних, голодних та зовні небезпечних звірів. І несподівано в дрімучому лісі зустрічає приємну, улесливу та гарну Лисицю. Її хитрі наміри розпізнати недосвідченому малюку важко: приємний голос, пухнастий стан, доброзичливий тон аж ніяк не натякають на підступність хижої натури. Тим паче, що Лисиця високо оцінює співочий талант Колобка, недооцінений ніким із дійових осіб до того. От тільки біда, що руда недочуває. Тому без краплини сумніву Колобок сідає на носик Лисиці для виконання сольної партії. Відсутність життєвого досвіду, вміння аналізувати й узагальнювати, призводить Колобка до несподіваної смерті.

Здавалося б, чому у дитячій казці про тварин, яку розповідають з раннього віку фактично усі батьки, вихователі та вчителі, такий сумний кінець. А де ж добро, яке має перемогти зло?

Казка – алегорично зображене суспільне життя в мініатюрі. Вона закликає молоде покоління до активності у пізнання світу, а не пасивного споглядання. Саме казка вчить розрізняти людей не за ознаками зовнішності, одягу, статі. Головне – який ти всередині, бо потворне не завжди погане, а красиве – не обов'язково добре і т.д.

Ситуації, в яких діють герої і розкривають свою сутність, образи, характери мають як буквально, так і переносне (алегоричне) значення. У зв'язку з цим згадаймо зауваження І.Франка: “Діти люблять звірів, чують себе близькими до них, розмовляють з ними і розуміють їх: от тим-то й оповідання про звірів їм такі цікаві, особливо коли ті звірі в байці ще починають говорити, думати і поводитися, як люди...” [3, с.188].

Втілення у казках позитивних рис народу зробило казки ефективним засобом передачі світоглядних орієнтирів на формування найкращих рис характеру та висміювання негативних моментів у поведінці людини. Казки – скарбниця педагогічних ідей. Тут просто і природньо вирішуються проблеми формування моральних рис і норм поведінки у соціумі, відповідності думок і вчинків особи загальнонародським критеріям тощо.

Казка розкриває безмежний світ уяви (наприклад, стежкою до лісу Колобок милується неозорим небом, буйноцвіттям трав, красою квітів, насолоджується співом птахів і т.д.), вчить фантазувати, критично мислити, формує ідеал людини.

Тому використання українського фольклору, в тому числі казкової прози, не повинно обмежуватися лише дитячою аудиторією слухачів. Її, як багатогранний етнопедагогічний засіб, можна й необхідно використовувати й у студентському середовищі, в навчальній та позаурочній діяльності Вузу, школи, дитсадка, а опрацювання фольклорного матеріалу не повинно обмежуватись лише художнім аналізом твору, інсценуванням тощо. Тоді прихована у казках світоглядна концепція формування гармонійної й всебічно розвинутої, мислячої особистості стане могутніми підвалинами духовного зростання молодого покоління.

Дуже важливо, аби відбулося збагачення сучасних шляхів розвитку особистості кращими здобутками української етнопедагогіки, а формування Людини, її світоглядних орієнтирів здійснювалось через актуалізацію народного досвіду, опанування фольклором, народним мистецтвом тощо.

Кожна людина є особистістю настільки, наскільки вона дотична до культури, тобто наскільки вона пізнала різні прояви духовного життя свого народу – його історію, мистецтво, фольклор, науку, звичаї, традиції, обряди, мораль, вірування.

Ось такий підхід спрямовує сучасну педагогічну науку і практику на відновлення незаслужено забутих принципів гуманізму, народності, природовідповідності. За цих умов процес виховання набуде природного стану, бо ґрунтуватиметься на кон'юнктурних проектах, штучно нав'язаних зверху, а на міцній основі загальнолюдських приписів, на полярності установлених понять добра і зла, правди і кривди, красивого і потворного.

1. Батюк З.С. Символічна образність українського фольклору як чинник формування цілісного світовідчуття // Науковий вісник ПДПУ, спецвипуск. – Ч. II. – Одеса, 2007. – С. 26–32.
2. Виховний потенціал українського народного мистецтва, фольклору, обрядовості та звичаїв у роботі навчально-виховних закладів: Матеріали Всеукраїнського науково-методичного семінару (Хмельницький, 12 березня 2008 р.). – Хмельницький: ХГПА, 2008. – 290 с.
3. Дмитренко М. Українська фольклористика: історія, теорія, практика. – К.: Ред. часопису “Народознавство”, 2001. – 576 с.
4. Етнопедагогічна складова процесу формування компетентності молодших школярів: навчально-методичний посібник / За ред. О.Будник. – Київ-Івано-Франківськ, 2009. – 448 с.
5. Йовенко Л.І. Пошукова фольклорно-етнографічна діяльність у процесі підготовки студентів філологічного факультету вищого педагогічного навчального закладу до родинного виховання // Наука і сучасність: Зб наук. пр. Національного пед. універс. ім. М.П.Драгоманова. – К.: Логос. – 2002. – Том XXXIV. – С. 72–79.
6. Кіт Г.Г., Тарасенко Г.С. Українська народна педагогіка. Курс лекцій: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. – Вінниця: ПП “Едельвейс і К”, 2008. – 302 с.
7. Лаппо В.В. Методологічні аспекти активізації етнопедагогіки в умовах педагогічного вузу // Педагогіка: Вісник Прикарпатського університету імені В.Стефаника. – Вип. X. – Івано-Франківськ: Плай, 2004. – С. 73–78.
8. Лаппо В.В. Місце етнопедагогіки в системі підготовки магістрів у сучасному педагогічному ВУЗі України // Вісник Київського міжнародного університету. Серія: Педагогічні науки. Психологічні науки. – 2004. – № 5. – С. 113–123.
9. Савченко Н. Українське мистецтво в полікультурному просторі // Рідна школа. – 2007. – № 4. – С. 56–58.

Educational, world outlook potential of traditional Ukrainian ethnoculture, folklore in particular, has been analyzed in the article. Upbringing by means of oral folk creative work (by the example of fairy tale) purports deepening into its essence as a unique phenomenon, carrier of multilevel information – philosophic, cosmogonical, historic, moral-ethic, aesthetic etc. Modern young people has to realize the heights of folk-pedagogical wisdom, that will help them in formation of highly educated nationally-aware, spiritually rich and morally steady personalities, worth-while citizens of Ukraine.

Key words: *folklore, ethnoculture, modern young people.*

УДК 372.461
ББК 74.102.12

Аліса Павлюк

ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ДІТЕЙ НА ЕТНОГРАФІЧНОМУ ТЛІ В УМОВАХ ІНТЕГРАЦІЇ І ГЛОБАЛІЗАЦІЇ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

У статті обґрунтовано необхідність формування мовної особистості дитини на етнографічному тлі.

Ключові слова: *етнореґіон, мовна особистість, діалектне оточення, фольклор.*

Зміни громадсько-політичного устрою, економічного життя нашої держави, психології громадян потребують серйозної перебудови системи освіти. Освіта повинна набути ознак національної, включати в себе всю сукупність морально-духовного і загальнокультурного розвитку народу, створювати канали для передачі рідної культури новим поколінням.

В епоху загальної інтеграції та глобалізації екологічний і культурний потенціал гірських територій Карпатського регіону на початку XXI століття є цілком унікальним. Культура життєдіяльності горян, зафіксована у їхніх традиціях, способі життя, мові і світосприйнятті, являє надзвичайну цінність. Відтак стає зрозумілим підвищений інтерес науковців до наявних в Україні етнографічних утворень, в яких традиційно-побутова культура збереглась у живій формі. Пізнання таких спільнот завжди актуальне, оскільки уповільнення суспільного розвитку на їхніх теренах дає можливість збагнути, що саме втрачає людина у стрімкому поступі прогресу.

Положення сучасної України у часі є таким, що дає їй можливість критично оцінювати результати прогресивного розвитку інших країн і, з огляду на це, вибудовувати власний шлях. Активно прагнучи інтеграції з розвиненими країнами світу, і ще не цілком втративши зв'язок з традиційною культурою, українці мають шанс зробити свій внесок у збалансування раціональності і духовності, прагматизму і романтизму, підприємливості і природолюбності людини XXI століття [1, с.10].

Як відомо, найціннішим надбанням кожної окремої людини та найбільшою суспільною цінністю є мова. Вона, як і передбачали філософи і лінгвісти минулого і що підтвердилось в ході новітніх наукових досліджень, закладена в людині на генетичному рівні. Подальше засвоєння мови людиною відбувається як розшифровка певного генетичного коду. У мові відбивається своєрідне бачення людиною навколишньої дійсності, так звана мовна картина світу. Це поняття тлумачиться науковцями як національно своєрідна сукупність знань про світ, що фіксується в специфіці організації лексики, головним чином фразеології, граматики конкретної мови. Тому не викликає подиву те, що кожна етнічна група виробляє свою особливу, властиву лише її світобаченню говірку. Адже кожна етнічна група проживає в особливих ландшафтно-географічних умовах, по-різному відчуває на собі вплив геомагнітного поля Землі (так як його потужність в різних місцях не є однаковою) та інших природних процесів, по-різному пристосовується до господарювання в своєму природному середовищі. Все це зумовлює витворення особливого менталітету, складу психіки і мови, як одного з психічних процесів. Таким чином, можна зробити висновок, що між середовищем, де сформувався і живе етнос, його цивілізацією і культурою та психікою і мовою існує неминуча відповідність. Жодна мова, крім рідної, не в змозі передати особливості і нюанси матеріального й духовного буття етносу.

У цьому контексті стає зрозумілою підвищена увага науковців до мов етнічних груп, бажання зберегти їх чистоту, автентичність. Для людських спільнот взагалі, і для українського етносу зокрема, такі етнічні групи є важливими з точки зору збагачення загальної культури, мовної палітри, звичаїв, способів господарювання та інших рис.

Найбільший скарб народу знаходиться у народній розмовній мові і становить основу словесної культури етносу. Найдавніші вербальні зразки мистецтва, загубивши у віках імена окремих авторів, стали народною творчістю, зокрема її словесними жанрами. Це замовляння, казки, загадки, обрядова пісенність, які є зразками колективного міфологічного мислення та сприйняття. Тому ефективно вирішувати навчально-виховні завдання можна тільки з урахуванням самобутності кожної дитини, етнічного стереотипу її поведінки, культури. Адже етнічна культура відтворює архетипний досвід нації, сформований під впливом природогеографічного середовища, економічних, соціальних, релігійних та інших обставин. Кожний етнос утримується в цілості завдяки етнічному полю, яке сприймається відчуттям і відтворюється в емоціях. Етнічне поле формується у дитини протягом перших 3–5 років життя – періоду інтенсивного формування її особистості, стереотип поведінки засвоюється від батьків, ровесників.

На формування етнічної ідентичності в шкільному віці впливає багато факторів, серед яких педагоги та психологи виділяють особливості етнічної соціалізації в сім'ї, школі, близькому соціальному оточенні, а також характерні культурні ознаки етноконтрактного середовища. Ми повинні усвідомлювати, що культура не є якоюсь сталою ознакою. Вона постійно розвивається, змінюється. Твориться вона і зараз, тому кожен з нас повинен бути причетним до культури свого народу і відповідальним за неї. Від нас залежить, яких рис набуде наша національна культура – цілком асимілюється з загальносвітовою чи збереже свою самобутність, століттями виточену різними етнічними групами українського народу. Адже тільки збільшуючи культурне надбання предків, можна його зберегти. Саме тому в основу проектування навчально-виховної системи організацій освіти необхідно включати етнокультурний компонент, закладати ідеї народної педагогіки.

Ідею народності у вихованні і навчанні підростаючого покоління вважали головною К.Д.Ушинський, В.О.Сухомлинський, С.А.Рачинський та інші. Ушинський вважав (і це повністю збігається з нашою думкою), що загальної системи народного виховання для всіх народів не тільки не існує на практиці, але не може існувати і в теорії. В.О.Сухомлинський у багатьох своїх творах радив учителям та батькам користуватися народною педагогікою, яка століттями діяла в родинах.

Народ залишив нам у спадщину прекрасні зразки поетичної творчості, дитячого фольклору. Сьогодні наше завдання – відродити їх. Фольклор – одне з найцікавіших явищ духовної культури народу, в якому проявляється його етнічна специфіка. Фольклор бере витoki з народних традицій, своїми коренями сягає у давнє минуле. Завдяки йому забезпечується нерозривний зв'язок між минулим і сучасним. Фольклор є скарбницею народних звичаїв, стимулятором їх подальшого розвитку. Використання творів фольклору на уроках допомагає кращому засвоєнню матеріалу, розвитку творчих здібностей, пошукової діяльності, пізнавальних інтересів учнів. Використання творів усної народної творчості на уроках також дає можливість вчителю продемонструвати учням особливості територіального діалекту по відношенню до норм літературної мо-

ви, допомагає диференціювати сфери вжитку діалектної та літературної мов. Це, в свою чергу, дає можливість сформувати грамотну мовну особистість в умовах діалектного середовища, що включатиме в себе розмаїття варіантів мовленнєвих особистостей. Адже мовленнєва особистість (за Ю.Карауловим) – це мовна особистість у парадигмі реального спілкування, в діяльності.

Безпосереднє ознайомлення з усною народною творчістю, спостереження за її живим побутуванням, використання в повсякденні надзвичайно збагачує дитину як мовну особистість, розвиває уяву, сприяє вихованню національної свідомості, патріотичних почуттів.

Таким чином, в умовах етнорегіону необхідно формувати високорозвинену особистість, що вільно спілкується діалектною, літературною та іншими мовами в полікультурному просторі, адекватно застосовує набуті знання, мовленнєві вміння й навички у процесі міжкультурного спілкування з різними категоріями населення.

Освіта, як один із найважливіших видів культурної діяльності, не повинна виховувати нігілістичного ставлення до місцевих діалектів та інших елементів традиційної культури. Від її характеру залежить чи будуть збережені культурні надбання етнічних спільнот, кращі традиції, норми, територіальна мова. Відсутність місцевого компонента в шкільній освіті, неврахування регіональних особливостей і потреб, робить її відірваною від специфіки життєдіяльності етнографічних спільнот, не сприяє збереженню традиційної матеріально-духовної культури, а навпаки, призводить до втрати культурних особливостей, недбалого ставлення до територіального діалекту та інших елементів місцевої культури, прищеплюючи загальні стереотипи культури індустріалізованого суспільства.

Таким чином, сучасна освіта повинна бути регіонально спрямована. Крім чинника прогресивного розвитку, вона повинна бути і засобом цілеспрямованого збереження найяскравіших рис самобутності етнічних груп, виховувати національну і крайову свідомість. Головне завдання школи – відроджувати, поглиблювати, кріпити, ростити народний характер, витворювати національну культуру шляхом збереження поліваріантних етнічних культур українського народу.

Ще Сократ вбачав необхідність збереження зв'язку з етнічним полем: “Людина, щоб бути морально повноцінною істотою, має відчувати своє коріння, свою причетність до певного спільнотного життя, повинна піклуватися про своїх ближніх і дбати про продовження традицій, з якими прив'язана осмисленість власного її існування” [2, с.60].

Відтак, в умовах загальної інтеграції і глобалізації сучасного суспільства взагалі і освіти зокрема, нашим першочерговим завданням є збереження автентичності етнічної культури, мови, створення умов для гармонійного розвитку дітей в етновиховному просторі.

1. Лаврук М.М. Гуцули Українських Карпат (етнографічне дослідження): Монографія. – Львів: Вид. центр ЛНУ імені Івана Франка, 2005. – 288 с.
2. Малахов В. Етика. – К., 1996.

The article proves the necessity of forming child's speech personality on the ethnographic side.

Key words: *the ethnic region, linguistic personality, dialectal environment, folklore.*

ОБРЯДОВІСТЬ ЯК ЕТНОВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ФОРМУВАННЯ МОЛОДІ

У статті розглядається функціонування традицій та звичаїв українського народу. В основі роботи закладено глибокий аналіз ритуалів і свят та їх національних традицій як основних етнопедагогічних заходів родинного виховання. Фольклорна музична спадщина українців – це унікальне джерело збереження історико-культурних досягнень, що має ознаки самобутності.

Ключові слова: звичаї, обряди, вертеп, різдвяні видовища, фольклорна спадщина, музична етнопедагогіка

Освітньо-виховна система України постійно перебуває в стані реформування і відповідно вимагає нових інноваційних упрощень. Але без відродження і трансформації успадкування духовних скарбів українського народу, етнопедагогічної спадщини ми не можемо планувати майбутнє. Національне виховання має базуватися на вивченні і залученні дітей до звичаїв, обрядів, традицій, інших культурних надбань, які збагачені народним виховним досвідом. Функціонування традицій та звичаїв забезпечують психологічний механізм наслідування. Наслідування в музичній етнопедагогіці являє собою цілеспрямований вплив однієї людини на іншу чи на групу людей. “Для того, щоб оживити традицію, зробити її відчутною для громадського життя, відтворити гостроту колективних емоцій і колективних почуттів, у розпорядженні суспільства є певні соціальні механізми. Передусім йдеться про ритуали і свята” [7, с.132], стверджується в навчально-методичному посібнику “Українська етнопедагогіка”. Ритуали українців тісно пов’язані й виражають соціальні й культурні взаємовідносини та дії, у яких важлива роль відводиться музичному мистецтву.

Видатний український учений І.Огієнко стверджував, що світ іде вперед, а з ним і діти наші потребують поступу [4, с.134]. Він доводив важливу роль рідної мови, історії, народного мистецтва, народних ігор, національних традицій, звичаїв та обрядів як основних етнопедагогічних засобів родинного виховання. У його теорії воно має базуватись на вітчизняному фольклорі, літературних і мистецьких засадах. Це сприяє формуванню основних складових духовного світу особистості: національного мислення, естетичних смаків, етичних навичок, правосвідомості тощо.

Пісня, звернута до дитини, стає художнім втіленням однієї з найважливіших концепцій народного світогляду – неподільності добра і праці, краси й праці, чесності й праці. Прості і водночас мудрі народні твори не вдаються до прямої дидактики, а через яскраві, колоритні образи, використовуючи найхарактерніший для дитячого фольклору художній прийом – олюднення якостей та дій персонажів пісень, – малюють захоплюючу, цікаву і повчальну картину [2, с.8].

Музичне виховання у силу свого покликання не може ґрунтуватися на абстрактних ідеях, положеннях і бути відірваним від культурно-історичних традицій і звичаїв народу. Звертаючись до звичаїв, які охоплюють всі сфери родинного, громадського й суспільного життя, ми прослідковуємо тісний зв'язок із музичною етнопедагогікою. “Звичаї – це ті неписані закони, якими керують-

ся в найменших щоденних і найбільших всенародних справах. Звичаї, а також мова – це ті найміцніші елементи, що об'єднують окремих людей в один народ, в одну націю. Звичаї, як і мова, виробилися протягом усього довгого життя і розвитку кожного народу” [1, с.5], – відзначає Олекса Воропай. Виховувати дитину ізольовано від народних звичаїв та обрядів неможливо. Обряди мали на меті через позитивні емоції дати людині вміння боротися з негативними емоціями, вчити долати страх. Люди, виконуючи обряди, морально заспокоювалися, вірили, що божество захистить їх у важку хвилину, психіка цих людей ставала більш стійкою. Виховання емоційної сфери молодого людини на національних традиціях та обрядах, без сумніву, має велике значення для формування емоційної сфери як складової частини національної самосвідомості.

“Дотримання звичаїв свого народу – суттєва ознака духовної культури особистості. Ось чому всіх видатних діячів українського народу завжди хвилював (і хвилює) стан дотримання підростаючими поколіннями своїх національних звичаїв” [6, с.37]. Музична етнопедагогіка виховує і розвиває корисні звички, народні традиції, які формують досвід, погляди, смаки, норми поведінки, що склалися історично і передаються з покоління в покоління. Без традиції не має родинного виховання, яке зводиться до передачі досвіду різних видів етнопедагогіки “Звичаї і традиції, як два крила одного птаха, забезпечують кожній людині злет до осягнення духовності. Одне без одного бути не може” [6, с.42].

На думку музикознавця А.Іваницького зразки пісенної творчості українського народу таять у собі великий пласт народнопедагогічних ідей і їх відтворюють, формують і розвивають.

Серцевиною української музичної етнопедагогіки, її навчальної і виховної систем є принцип зв'язку навчання і виховання з життям нації. Формування особистості є складовою і невід'ємною частиною історичного, матеріального й духовного буття народу, одна з галузей його музичного мистецтва, його культури. У силу своєї природи й покликання музичне виховання не може ґрунтуватися на абстрактних ідеях, положеннях і бути відірваним від культурно-історичних традицій і звичаїв народу. Зміст, характер, форми виховної системи музичної етнопедагогіки тісно пов'язані з історичними, національними, мистецькими особливостями життя народу в минулому, сучасному й науковим прогнозуванням на майбутнє розвитку нації.

Фольклорна музична спадщина українців – це унікальне джерело збереження історико-культурних досягнень, що має ознаки самобутності. У ньому виражені в концентрованій формі музичні образи й моральні ідеали, які є безцінним джерелом збагачення сучасної педагогіки як у теорії так і практиці виховного процесу [3, с.111].

Музична етнопедагогіка, закладена в колядках і щедрівках, позитивно впливає на розвиток і виховання людини, особливо дітей та юнацтва. Вона організовує діяльність, у якій розвивається і формується особистість; у ній закладено зміст навчання та виховання, який сприяє формуванню особистості; усуває впливи, які можуть негативно позначитися на розвитку й вихованні особистості. До таких обрядів на Різдвяні свята відноситься “Вертеп”, “Маланка”.

Що несуть у собі дійові особи вертепу та яке їх соціальне призначення? Князь (царі) – уособлення державності народу, форми й системи управління; воїн (козак, рицар) – засіб захисту держави, а варіанти козака, рицаря (лицаря) підкреслюють благородність духу, опору у захисті на власні сили, на досконалість власного бойового мистецтва, на активну оборону від ворогів, а не розбійницькі напади; ангели – поєднання з небом, його покровительство; пастушки – робітний, незалежний, вільний духом мистецький народ; жид, сура – попередження про хитрість і підступність, наївну довіру до обіцянок і запевнень, наочний приклад присвоєння плодів чужої праці; чорт – друга натура українця, що постійно вибирає, хитається, меркантильно мислить, бореться сам із собою; смерть – перемога духу над тілом, одна із форм кінечного пізнання Христа. Зауважимо, що ці дійові особи (чорт і смерть) вертепу, попри їхню чітко виражену соціальну дію, не є злими, вони дають себе перемагати, вони не страшні як сила, хоч не з цього, а з “того” світу [5, с.30]. Вважаємо цю особливість суттєвою, оскільки це зайвий раз підкреслює оригінальність та унікальність життєвого соціуму українця.

Вертепне дійство супроводжується танцями та піснями. адже воно відтворює характер всенародного свята з приводу народження Ісуса Христа. Вертеп має всі ознаки справжньої народної творчості з її безмежною фантазією, сатирою, через яку виразно розкриваються характери персонажів, їх вдача. У ньому багато завзяття і гумору, особливо в танцювальних номерах.

Найбільш репрезентативними у живому вертепі, що представляють національні меншини, є Жид і Жидівка. Ці персонажі акумулюють у собі весь спектр відносин до них місцевого населення. Вони характеристичні наслідуванням їхньої мови, музичного побуту (пісенного та танцювального), одягу, зовнішнього вигляду, поведінки. Часто-густо Мошко виступає персонажем комічним, або просто надто ретельним комерсантом, котрому не має діла до Сина Божого, коли йдеться про прибуток. Комізм цього персонажу, не беручи до уваги його зовнішній вигляд, досягається у діалогах з Іродом, його воїнами, і, особливо, з Сурою.

Комізм у пересічному вертепі створюється цілим арсеналом різноманітних засобів, зокрема, широко використовуються оксюмори (навмисне поєднання контрастних, протилежних понять), гра омонімами та синонімами, інтонаційне переосмислення деяких слів і зворотів [8, с.25]. Між окремими групами маланкарів і вертепників йде негласне змагання в тому, хто виготовить кращу атрибутику, маски, костюми, зуміє найбільш образно і вдало їх обіграти, хто краще виконає колядки і щедрівки, драматичні сценки, кому вдасться краще поздоровити і розвеселити своїх односельців. Такий підхід відкриває широкий простір для виявлення артистичних талантів і здібностей, художньої фантазії і пошуку.

В останні роки намітилася тенденція до посилення естетичної сторони народних карнавальних костюмів. На Буковині й Гуцульщині їх спеціально вишивають і оздоблюють різними прикрасами.

Вертеп, на нашу думку, є ключиком, що зв'язує минуле і сьогоденне у його житті, і, – таким чином, є підтвердженням свого феномену [9, с.254].

Аналізуючи історію українського народу, можна констатувати, що його свята й обряди, його музична етнопедагогіка поділяються на сімейну й календарну. Про сімейні звичаї й обряди та їх народну педагогіку, що освячені народною піснею, можна говорити як про важливі моменти в житті людини, що дозволяє з дитячого віку перейти всі періоди життя.

Фольклорна музична спадщина українців – це унікальне джерело збереження історико-культурних досягнень, що має ознаки самотності, У ньому виражені в концентрованій формі музичні образи і моральні ідеали, які є безцінним джерелом збагачення сучасної педагогіки як у теорії, так і практиці виховного процесу.

1. Воропай О. Звичаї нашого народу. – Харків: Фоліо, 2004. – С. 5.
2. Довженко Г.В. Дитячий фольклор. – К.: Дніпро, 1986.
3. Доронюк В.Д., Вовк М.В. Українська музична етнопедагогіка. – Івано-Франківськ: Плай, 2009. – С. 535.
4. Митрополит Іларіон. Книга нашого буття на чужині: Бережимо все своє рідне: – Вінніпег: Українське наукове богословське товариство, 1956. – С. 168.
5. Савчук В.Я. Український живий вертеп: генеза і способи ретрансляції. – Івано-Франківськ: І.Я.Третяк, 2009. – С. 320.
6. Стельмахович М.Г. Українська народна педагогіка. – К.: ВІПОЛ, 1996. – С. 37.
7. Українська етнопедагогіка / За ред. акад. АПН України В.Кононенка. – Київ - Івано-Франківськ: Плай, 2005.
8. Хланта І.В. Закарпатський вертеп. – Ужгород: Закарпаття, 1995. – 235 с.
9. Яценко В., Хаварівський Б. Соціальні ролі вертепу // Духовні скарби українського народу в житті молоді: Збірник статей та матеріалів науково-практичної конференції – Тернопіль: МП “Чумацький шлях”, 1994. – С. 254.

The functioning of Ukrainian traditions and customs are considered in the article. The deep analysis of rituals, holidays and its national traditions as main ethnic pedagogical actions of family upbringing are examined. In the work, The Ukrainian folklore musical inheritance is unique source of preservation historical cultural achievement, which has features of originality,

Key words: *customs, rituals, vertep, Christmas spectacles, folklore inheritance, musical ethnic pedagogic.*

УДК 373.21:39 (045)

ББК 74.6+74.100.5

Галина Сігінішина

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ НАРОДНОЇ ПЕДАГОГІКИ У ВИХОВАННІ У ДОШКІЛЬНИКІВ ЛЮБОВІ ТА ПОШАНИ ДО СІМ'Ї

В статті розглядаються особливості використання засобів народної педагогіки у вихованні у дошкільників любові та пошани до сім'ї. Акцентується увага на таких засобах: рідна мова, фольклор, традиції та обряди, приклад дорослих, праця.

Ключові слова: *сім'я, народна педагогіка, рідна мова, фольклор, традиції та обряди, приклад дорослих, праця.*

Постановка проблеми. Першоосновою життя на землі є сім'я. Сім'я в Україні завжди розглядалась як святиня. “Без сім'ї немає щастя на землі” – мовиться у народному прислів'ї.

Шанобливе ставлення народної педагогіки до сім'ї оспіване в піснях, де члени сім'ї, сімейна трійця образно порівнюється з красним сонцем, ясним місяцем та зірочками на небі. Як без небесних світил неможливе життя на Землі, так неможливе воно і без сім'ї.

Сім'я має певні обов'язки, виконує певні функції, однією з яких є виховання дітей. У дітей свій обов'язок – любити і шанувати батьків: “Шануй батька й неньку, то буде тобі скрізь гладенько”. Невдячність дітей до батьків суворо засуджується у моральному кодексі нашої педагогіки. Шанобливе ставлення дітей до батьків та вияв їхньої невдячності з наступним осудом описано в багатьох творах художньої літератури (В. Осєєвої “Сини”, В. Сухомлинського “Сьома дочка” та ін.) [1].

Прерогатива у вихованні у дітей любові та пошани до сім'ї належить саме сім'ї. Але й дошкільні заклади можуть прилучитись до цього. Звичайно, дати батькам, вихователям “педагогічні рецепти” на всі випадки життя неможливо, та й навряд чи це доцільно. Адже кожен педагогічний крок у вихованні належить тому, хто його робить.

Аналіз останніх досліджень. Над проблемою етнопедагогічних основ виховання та використання засобів виховання в народній педагогіці працювали видатні педагоги: К.Ушинський, С.Русова, В.Сухомлинський, М.Стельмахович. На сучасному етапі проблему використання народної педагогіки у вихованні дітей дошкільного віку досліджують А.Богущ, Н.Лисенко, Л.Калуська, О.Макаренко.

Мета статті – висвітлення потенціалу засобів народної педагогіки у вихованні у дошкільників любові та пошани до сім'ї.

Виклад основного матеріалу. Одним із засобів виховання в народній педагогіці є *рідна мова*. Вона є найважливішим, найбагатшим і найміцнішим зв'язком між нинішнім і майбутнім поколіннями народу.

Дорослі розповідають дітям казки, історії, бувальщини, розмовляють про все, що викликає дитячу цікавість. Як тут не розповісти малюкам про те, як мама і тато були малими, як вони ходили в школу, як допомагали дорослим, в які ігри полюбили грати. А якою красунею була колись бабуся, як вона гарно співала, часто виступала на сцені. А ще вона працювала вчителькою, навчала дітей. Колишні її учні виростили, стали відомими людьми. Вони часто провідують бабусю, бо поважають її. Тепер бабуся старенька, у неї мало сил. Вона все робить повільно, а тому потребує нашої допомоги.

За допомогою слова можна звернути увагу дітей на важливий момент, підказати, спонукати, наголосити, зауважити, похвалити тощо.

Слово вихователя – регулятор дитячої поведінки. Але воно може виховувати, а може викликати і опір дитини.

Чому так буває, що наші найкращі поривання не мають успіху?

Причин тут безліч, але всі вони, мабуть, зводяться до сліпої віри в магічну силу слова, коли ми починаємо зловживати словесними методами виховання. Буває, що ми забуваємо про такі “дрібниці”, як невідповідність наших слів справам, нестійкість наших слів, що виражається в непостійності вимог, сло-

весній муштрі, і тоді свідомо чи мимоволі ми втомлюємо дитину, притуплюємо її чутливість до слова. Воно перестає нести в собі словесний заряд. Відомо, що коли дорослі постійно обрушують на дитину зливу повчань, повторюють сто разів на день те саме, в неї виробляється імунітет до наших “сентенцій”.

Найчастіша наша помилка – зловживання наказовою формою в звертанні до дітей: “Не смій!”, “Перестань зараз же!” і т. ін. Дитина звикає жити за підкакуванням. І коли слово-милиця перестає фігурувати в її житті, виявляється, що дитина не спроможна зробити самостійно жодного кроку.

Це в одному випадку. В іншому – діти настільки звикають до “керівних вказівок”, що в них настає адаптація до нашого слова. Вони просто не сприймають його. І це найгірше: контакт вихователя з дітьми порушений.

Виявляється, слово виховує, коли ним не зловживають, коли воно перекоксує, зачіпає струни дитячої душі, підкріплюється на ділі, вимовляється доброзичливо, серйозно, дохідливо.

Мова є одним із наймогутніших вихователів дитини, але вона не може замінити собою знань, набутих безпосередньо із спостережень та досвіду [1].

Одним із засобів виховання в народній педагогіці є *фольклор*. Усна народна творчість узагальнює багатовіковий людський досвід, вона є носієм і втіленням народної мудрості, народного світогляду, його ідеалів. У ній відбиваються національна психологія, національна свідомість народу, це його історія, філософія, мораль, правові закони.

Узагальнені форми життя, виховання, навчання, спостережливості втілювались у рідному слові, закріплювались, передавались із вуст у уста, шліфувались, набували значущості “народних перлин”, яке одне покоління передавало іншому як найдорожчу спадщину.

Серед творів усної народної творчості є багато, які можна успішно використати з метою виховання любові та пошани до сім’ї. Це і казки відповідного змісту; приказки, прислів’я, використані у відповідний момент; мирилки, промовлені для зняття конфлікту тощо.

Для усної народної творчості характерне поєднання колективного й індивідуального. Індивідуальне, яке сприймається гуртом, стає колективним творінням. Фольклорною ознакою є імпровізаційність. Ці дві ознаки ми можемо використати переробляючи, перефразовуючи деякі фольклорні твори, щоб посилити їх вплив на формування у дітей любові та пошани до сім’ї.

Ще одним важливим засобом виховання в народній педагогіці є *традиції та обряди*.

Скільки б не розповідали дітям про рід, родовід, але якщо в сім’ї немає традицій, не зберігаються сімейні реліквії, листи, рушники, одяг, вони ростуть без поважного ставлення до батьків, до старших.

Про це з сумом розмірковує засновник сучасного українського народознавства В.Скуратівський. В книзі “Берегиня” він пише: “... чи в багатьох сучасних сім’ях знайдеш на стіні батьківські фотокартки. Зате скільки співаків, футболістів, колекцій етикеток з-під винних пляшок і цигаркових коробок! Старі фотокартки близьких людей припадають пилюкою в безладно напханих

альбомах, а прибраний домотканим рушником портрет батька чи мами вважається ознакою старомодності, несмаку. Еталоном комфортності, обличчям сучасної оселі стало натомість масове колекціонування кришталю, неужиткового посуду, розкішних меблів...” [4].

Ефективним засобом прилучення дітей до шанування свого роду є національні свята, звичай, традиції, в обрядовості яких закладено вірування свого роду. Це традиційні храмові свята, де обов’язково збирається вся родина.

На святвечір перед Різдвом кожен має бути з рідними та близькими, якщо ж десь забариться, то буде “поневіряться поміж людей цілий рік”. Існують єдині традиції родинних розговин, коли після відвідування храму вся родина збиралась у батьків, старійшин роду. Та й сучасні традиції відзначати родиною, разом з усіма родичами дні народження, хрестини, інші свята сприяють вихованню любові і пошани до рідних.

Протягом перебування дітей у дошкільному закладі потрібно викликати у них інтерес до свого родоводу. Бажано, щоб кожна дитина при закінченні перебування у дошкільному навчальному закладі мала свій альбом – родовід чи родинне дерево, виготовлене своїми руками під керівництвом вихователя. А в ньому – фотографії прадіда, прабабусі, дідуся, бабусі, батьків, братів, сестер.

Нехай стануть шанованими й у дошкільних навчальних закладах прабабушки, дідусі, бабусі та самі батьки. Зустрічі з ними напередодні національних свят, їхні розповіді обов’язково викличуть у дітей інтерес до історії родоводу, любов і пошану до рідних [1].

Не менш важливим засобом виховання в народній педагогіці є *приклад батьків, дорослих*. Батьки, вихователі завжди є еталоном для дітей, взірцем для наслідування. Дитина усвідомлює не тільки те, чого ми її навчаємо. На неї справляє вплив особистість дорослого, його стиль роботи, манера триматися, уміння розмовляти з дітьми та іншими дорослими.

Дитина розвивається всебічно під впливом людської особистості, яку К.Д.Ушинський порівнював з життєдайним променем сонця. Виховувати власною вихованістю – таким повинен бути девіз кожного, хто причетний до справи виховання. Вміти звертати на себе критичний погляд, об’єктивно оцінювати власні досягнення та прорахунки, завжди пам’ятати, що кожен твій крок, жест, слово під невідступним контролем.

Ми весь час впливаємо на дітей: і тоді, коли розмовляємо з одним, а чують усі інші, і тоді, коли робимо зауваження одному, а другий вслухається в наші слова, і тоді, коли одного хвалимо, а інші при цьому присутні, і тоді, коли щось робимо в оточенні цікавих, ведучи з ними розмову. Тільки сама присутність дорослого з дітьми неодмінно чогось учить їх. Навіть тоді, коли дорослий не ставить перед собою певного завдання, він так чи інакше впливає на них.

Поганий той вихователь, той батько чи мати, який весь час дратується. Роздратування – показник педагогічної неспроможності, безпомічності, невміння рахуватися з особливостями віку, розуміти мотиви дитячих вчинків.

Дітям притаманна надзвичайна властивість визначати наш настрій, вловлювати, як ми ставимось до них – всерйоз сприймаємо їхні справи чи поверхо-

во, формально; по-доброму робимо зауваження, чи за сухим безстороннім тоном криється наше розчарування.

На жаль, далеко не завжди у взаєминах з дітьми ми беремо до уваги дитячу проникливість.

Ще одним важливим засобом виховання дітей в народній педагогіці є *праця*. З перших років життя дитину оточує трудова атмосфера сім'ї. До змісту трудового виховання дітей в сім'ї входять самообслуговування, побутова праця, праця в природі. У кожному з цих видів праці батькам треба визначити коло обов'язків дітей, запровадити певну систему їх виконання. На цьому наголошував А.С.Макаренко, який підкреслював, що кожна дитина в сім'ї повинна мати свої обов'язки.

Дорослі в сім'ї, вихователі в дитячому садку постійно повинні наголошувати на тому, що дорослим потрібно допомагати. Тоді у них з'явиться більше вільного часу, який можна присвятити відпочинку, цікавим справам разом з дітьми.

Слід залучати дітей до виконання різних доручень, пов'язаних із задоволенням потреб дорослих: наприклад, принести й подати старшим газету, книжку, хустку, окуляри, черевики, відчинити двері, коли мати несе щось важке, й зачинити їх; допомогти прибрати постіль тощо. Виконання таких доручень виховує в дітей чуйне й уважне ставлення до батьків, бажання виконати будь-яке доручення дорослих, завжди допомогти їм, відповідально ставитися до всякої дорученої справи.

Дітям дуже приємно дарувати на день народження своїм рідним хусточку, серветку, зроблену або вишиту своїми руками. Наслідки праці, яких діти досягли самостійно, зі своєї ініціативи, бувають особливо дорогі батькам, братам і сестрам. Це привчає дитину з ранніх років виявляти піклування, увагу до своїх близьких, бажання принести їм радість і задоволення.

У сім'ї має бути трудове оточення, загальний порядок у домашньому господарстві. Коли діти бачать, що дорослі дружно, добре працюють, допомагають одне одному, дбайливі, уважні одне до одного, то і в дітей збільшується інтерес до роботи, любов до праці, бажання самому в ній брати участь і допомагати дорослим [2].

Вихователі в дошкільному закладі також використовують працю, як засіб виховання, любові та пошани до сім'ї. До 8 Березня всі діти готують мамам і бабусям подарунки. Батьків запрошують на заняття, де вони розповідають про свою працю на підприємствах та установах. Бабусі під час зустрічей з малюками розповідають про минувшину. Під час такої роботи у дітей виникають та закріплюються почуття любові та пошани до членів сім'ї.

1. Богуш А.М., Лисенко Н.В. Українське народознавство в дошкільному закладі: Навч. посіб. – К.: Вища школа, 2002. – 407с.
2. Борисова З., Введенська Т. Виховання в праці. – К.: Радянська школа, 1997. – 78 с.
3. Стельмахович М. Українська родинна педагогіка: Навч. посіб. – К.: ІСДО, 1996. – 288 с.
4. Скуратівський В. Берегиня. – К.: Радянський письменник, 1887.– 276 с.
5. Швадяк О. Пошана і любов до батьків // Розкажіть онуку. – 2002. – № 17. – С. 75.

The peculiarities of using the means of folk pedagogics in upbringing love and respect to the family in children under school age are revealed in the article. A special atten-

tion is given to such means as: mother tongue, folk-lore, traditions and customs, example of grown-ups, labour.

Key words: family, folk pedagogics, mother tongue, folk-lore, traditions and customs, example of grown-ups, labour.

УДК 372.48

ББК 74.100.507

Molnár Katalin

“ERDŐT TANUL” A GYERMEK ÉS A SZÜLŐ, A TERMÉSZETTUDOMÁNY IRÁNTI ÉRDEKLŐDÉS ALAPJAI

У публікації подані рекомендації, щодо виховання у дітей дошкільного віку любові до природи, позитивного, гуманного ставлення до лісу. Розроблені рекомендації стосовно співпраці дошкільного закладу та сім'ї, залучення батьків до екологічного виховання їхніх дітей, вимоги щодо організації прогулянок у ліс.

Ключові слова: екологічне виховання, діти дошкільного віку, екскурсії, прогулянки лісом.

Pedagógiával, környezet- és természetvédelemmel, erdőszettel, vadgazdálkodással, foglalkozó szakembereknek már a cím is furcsa és talán még érthetetlen is. Miért kell ezzel foglalkozni? Nem kérdéses. Persze, hogy lehet tanulni a természettől, a természetben. Azonban kutatjuk, miért fontos ez napjainkban?

Mert olyan ismeretnyújtó és közvetítő területeket keresünk, ahol az emberek észrevétlenül tanulhatnak, jártasságot szervezve a tudományokban. Úgy bővíthetik, rendszerezhetik ismereteiket, hogy közben egész személyiségük is fejlődik.

A tanulás élethosszig tartó folyamat. Megszervezését számtalan nemzetközi és magyar szakirodalom részletezi. Az emberi értékrend évezredes alapja a tudás. Az ismeretek mennyisége pedig évente tízszeresére nő. Ezt a hatalmas tudásanyagot képtelen az ember még segédeszközeinek közreműködésével is befogadni. Napjaink jelentős kérdése: mit, mennyit és hogyan kell tudni az élet sikeréhez, az ember önmegvalósításához. Az egész életünk a siker megszerzéséről szól.

Mi is a siker, amiért mindenki egyéni képességei szerint hajt, dolgozik egy egész életen át?

- Személyes boldogulás, a célok elérése,
- Önállóság, szabadság - a gondolatok, cselekedetek felszínre kerülésének igénye,
- Egyéniség – társakkal való együttlét, együttes munka,
- Megfelelés önmagának és másoknak, - szakszerű munka
- Helyzetfelismerés, cselekvés,
- Problémamegoldás és döntésképeség,
- Megélhetés, biztos anyagi háttér megteremtése.

Mindenhol és mindenből lehet tanulni – a “Jó pap is holtig tanul” mondja egy magyar mondás.

Annak átgondolása, hogy a tanulási folyamat eredményessége és használhatósága miként alakul a természettudományok, az erdőpedagógia területén – a pedagógiai tudományterületek dolga. Azonban, az ismeretek az emberi tudatban nem rendeződnek – különösen gyermekkorban – kategorikusan. Így több tudományterület (diszciplína) egymásra gyakorolt hatása is kedvezően befolyásolja a tanulási folyamatot. Ezt emelem ki leginkább – ezt az együttességet, egymásra gyakorolt hatást! Ta-

nulni tehát mindenhol és mindenkor lehet – nem az iskola az egyedüli hely az ismeretek megszerzésére.

Ember (különböző életkor)

Család

Rokonság

Környezet

Személyi környezet

Természeti környezet

Épített környezet

Tevékenységek

Játék

Munka

Tanulás

Szabadidő

Így jutunk el odáig, miért ne szélesíthetné a lehetőségek sorát az erdő?

Az erdő a világ és az ember tüdeje. Létünk alapja. A szárazföldi növénytakaró legösszetettebb megjelenési formája. Az erdők bonyolult, folyamatosan változó életközösségeket alkotnak. Ez egyrészt az embertől független természeti tényezőknek (amelyek az idők folyamán szintén változnak), másrészt az emberi beavatkozásoknak köszönhető. Az erdők alapvető szerepet játszanak a bioszféra globális folyamataiban éppúgy, mint a helyi környezeti viszonyok kialakításában. Bonyolultságuknál fogva óriási mennyiségű növény- és állatfaj élőhelyeként szolgálnak, miközben számos szolgáltatással járulnak hozzá az emberi társadalom jólétéhez és biztonságához is.

Miért megyünk erdőbe? Mi vonzza a turistákat? Az erdők rejtélyes mesevilága?

A fa, az erdő jelkép, amely gyermekkorunk meséitől ível mindennapjainkig? Az erdő varázslatos hely volt a népek kultúrájában. Titkokat rejtő erdőrengeteg erdei kunyhóval, anyókával, boszorkányokkal. Az emberiség története az erdőből indult. Kezdetben az erdő táplálta a gyűjtögető embert. Az erdőből szerezte be építőanyagát, tüzelőjét, az erdő oltalmát kereste, ha ellenség dűlta fel otthonát. Az erdőben forrásvízzel csillapíthatjuk szomjunkat. Bogyót, gyümölcsöt, gombát szedhetünk kosárukba. Az erdő gyógynövényei gyógyírt nyújtanak sebeinkre. Ezen kívül lehet fára mászni, nagyokat hancúrozni. Nyáron szalonnát sütni. Tiszta levegőt szívni, hegyet mászni, túrázni. Meglesni egy vadat vagy egy madarat, amint éppen párjának udvarol vagy falatozik. Vagy egyszerűen csak elheveredni a földön és figyelni a sok apró hangját, bogarat, amint szorgoskodnak. Vagy felfelé nézni és csodálni a hatalmas, fölénk meredő fákat rezgő levelű, csillogó lombjukkal. Emberi kéz neveli erdeinket, emberi kéz vet véget hosszú, küzdelmes életüknek is. A fából készült tárgy magában hordozza a természet üzenetét. Szükségünk van a fára, melegebbé teszi hideg, fagyos téli napjainkat. Az erdőt egyre több kiránduló, természetbarát, gyűjtögetni vágyó keresi fel. Egyre jobban felértékelődik az erdők közjóléti szerepe. A jelen kor embere egyfajta természetes elvágyódást érez az erdőbe, a természetbe - talán az ösztönéből fakadóan.

Tehát a tanulás minden erdőben végzett tevékenységgel is kapcsolatba hozható. Eredményessége, a megszerzett ismeretek tartóssága attól függ, miként vett részt a folyamatban az ember (gyermek, szülő, család), hogyan tudja a megszerzett ismerete-

ket belsővé (sajátjává) alakítani. Mikor lesz lehetősége arra, hogy a megszerzett tudást átdolgozva (érelve) egy másik tanulási folyamatban gyakorolhassa, átdolgozhassa.

A tanulás, mint már említettem sok összetevőből áll. Ennek egyik területe az ember világképének alakulása. Ez pedig tapasztalatain alapul. A természet napjainkban sok (főleg városi) család, gyermek számára csupán hétfégi kirándulás, vagy a nyári táborok színhelye. A mindennapi életükhöz semmi köze sincs. Bár megtanulják, hogy az ember létfeltétele a tiszta levegő, melyet az erdő termel számára, magától érthető szükségszerűségnek érzik, ha az erdőt egy új városrész, vagy ipartelep létesítése miatt kivágják.

Az erdőbe a szülők és gyerekek magukkal hozzák mindennapjaik számos terhét: a hangos beszédet, a figyelmetlenséget, az elfojtott mozgásigényből adódó nyugtalan-ságot, a harsogó géppen eltompult érzékszerveket. Bár az erdő valamikor az ember természetes közege volt, ma már "át kell állnunk" a hullámhosszára, ha szeretnénk, hogy titkait feltárja, hogy igazi élményekkel ajándékozzon meg minket.

Az erdőben a gyerekeké a főszerep: a szülő csupán előzetes felkészültsége alapján irányítja/irányíthatja a közös ismeretszerzést. Szükség esetén segítséget ad, de végig háttérben marad. Bár jól tudjuk – közben Ő is tanul. Feladata nagyon fontos: a gyerekeknek kiadott feladatokat, tevékenységeket úgy kell megtervezni, hogy a kérdésekre adott válaszokból végül összeálljon az ismeretanyag, melynek megtanítását az erdei, természeti közeg szinte követeli. Az ilyen típusú pedagógiai munka, bár talán kevésbé látványos, a szülőtől lényegesen magasabb szakmai és pedagógiai tudást, (rengeteg háttérmunkát) felkészültséget igényel.

A gyerekek számára már az is óriási élmény, hogy a természetben lehetnek. A szülők által tervezett-szervezett-irányított erdei séta, túra azonban lényegesen több mint egyszerű kirándulás. Megpróbáljuk a gyerekeket megismertetni a természetközeli élet természetességével: megismerhetik a vadon termő ehető és mérgező növényeket, a fűszernövényeket, a gombaszedés szabályait, milyen növényekkel festettek annakidején, melyek a gyógyító növények, és hogy milyen használati és ajándéktárgyak készíthetők házilag a természet adta anyagokból.

Megbirkóznak ezzel napjainkban a szülők? Van átadásra szánt tudásuk e témából?

A gyermek neveléséért elsősorban a szülők felelősek. Ezt a nevelést egészíti ki (majdan) az intézmény. Minkét közegben tehát zajlik - témánk szempontjából kiemelten – természetközpontú, (természet tudományos alapokat nyújtó) nevelés. Ennek feladata éppen az, hogy lehetőséget biztosítson a gyerekek számára, hogy megtapasztalhassák, megismerhessék és megszerethessék a természetet. A természet védelmét alapvető értékeik közé kell beépíteni. Ehhez egy újfajta hozzáállást kell kialakítani, melynek elemei: a megértés, a szeretet és a felelősségérzet. Éppen ezen érzelmi rész miatt lesz ez a terület más, mint az erdő- vagy vadgazdálkodás egyéb területei. Ezért kell összefogni: mérnököknek és pedagógusoknak, szakembereknek és szülőknek, családoknak.

A szülő dolga tehát nagy elvárás: szakszerű erdővezetés. Együtt közvetlenül szerezzon élményt gyermekével. A közös cselekvés alapján, önállóan fedezhessék fel, figyelhessék meg a természetet, az erdő életét. Hogyan valósítható ez meg, van ennek realitása?

A tanulást leginkább az utánzási kedv alapozza meg. Különösen kisgyermekkorban jellemző a folyamatos utánzás. Nem csak embert, hanem állatot, tárgyat, jelenségeket is utánoz a gyermek. Nincs olyan gyermek, aki nem szeret utánozni. Véleményem szerint napjainkban sok felnőttre is jellemző az utánzás. Mondhatjuk a gyermekek legtöbbször, – addig, míg a szülői teljesítmény orientáltság, az összehasonlítási kényszer meg nem jelenik, született tanuló. A tanulási folyamatot ebben a korban folyamatos tudásvágy és öröm jellemzi. A felnőtteknek csupán az érvényesülés lehetőségének biztosításával kell a háttérben állni. E korban – tehát mindent megalapozva – a tanulás nem más, mint a világ megismerése: a természet, a zene, a mozgás, a színek, az emberi kapcsolatok, jelenségek stb. megtapasztalása.

A későbbi tanulási folyamatok eredményessége is attól függ, milyen élményekkel, tapasztalatokkal rendelkezünk a tanulásról. Tudjuk-e a tanultakat hasznosítani? Ez befolyásolja későbbi tanulási kedvünket is.

Éltünk-e meg sikereket azzal, hogy valamit megfelelő időben és módon tudtunk magunk és mások elé tárni? Ez inspirál a további gondolkodásra.

Kaptunk-e pozitív megerősítést, dicséretet, biztatást? Ezzel nyitunk a nyilvánosság, a közösség felé.

Fel tudjuk-e dolgozni a “tudatlanság” hiányát, az abból fakadó kudarcokat, sikertelenségeket? Ez is inspirálhat is, de ez egyénekenként másképp jelentkezik.

Ebből is láthatjuk, hogy nem az iskola az egyedüli hely, ahol az említett folyamatokon keresztül alakul személyiségünk! Az örömmel végzett tanulást, gyermek és felnőtt az élet számtalan területén megtapasztalhatja. Sikerei hozzájárulhatnak az iskolai, szervezett tanulási folyamatokban lévő eredményekhez is.

Azonban napjainkban hiátusok sokaságát látom az eddig felvázoltakban. Mintha elfelejtődött volna, hogy a tanulni jó! Ellentétet érzek az élet, a média, a társadalom tanulásra felszólító készítésén és az emberek fogékonysága között. Mintha a tanulás megszervezése csak és kizárólag a tanulás-szervezők: pedagógusok, képzési helyek, oktatóközpontok dolga lenne, nem beleszámítva azt, hogy a folyamat kölcsönhatások sokaságából áll.

Saját élmény, vagyis: “Önmagamnak kell tanulási folyamatot terveznem, szerveznem, a látottakra felkészülni és a látottakat feldolgozni”

Nem kis feladat! Egyszerre, átgondolás nélkül megvalósíthatatlan. Ugyanis felkészületlenül (ráhangolódás nélkül) hajlamosak vagyunk a látnivaló, tanulnivaló mellett elmenni, a fontos dolgokat emlékezetünkben nem megtartani. Ki kell várni az időt, míg mindenki kedvére ízelegetheti a feladatot. Ismerkedik a szavak jelentésével, próbálja lefordítani mit is jelenthetnek a szavak, a mondatok. A feladat megértése a tanulási folyamat eredményességének alapja. A megértés indítja el a feladat elvégzéséhez szükséges kreatív ötleteket (ötletezés), az egyéni megvalósítás menetét. Ehhez elengedhetetlen a tanuló (legyen bármilyen életkorú) beszéd- és beszédértési képességének megfelelő szintje. A megértés után a tanuló felépíti tanulási környezetét, majd megtalálja a feladat elvégzésében saját helyét és szerepét. Ehhez alakítja majd a munka, a feladat elvégzése során viselkedési repertoárját (igényeit, szükségleteit, képességeit stb.) is. A feladat teljesítése közben kompromisszumokat is köt: saját magával épp úgy, mint a segítő, támogató (vagy gátló) környezettel, tehát a szülővel. Meg-

választja a megfelelő időpontot és helyszínt; időbeosztást készít; egyeztet családjával; eltervezi az útvonalat; kitűzi a célokat. A feladat átgondolása már megteremti az elkészítéshez szükséges alapot, motivál, – hiszen egyre jobban körvonalazódik: Olyan feladatot látok el: melyhez tájékozódnom kell; amivel képes vagyok megbirkózni; aminek a végeredményét magam előtt látom; sikere biztat.

Ekkor van kész az egyén a szülő a koncentrált munkára, az egyéni stílusú feladatmegvalósításra.

Az erdei séta, kirándulás, túra megtervezésének szempontjai:

1./ Jelölje ki a helyet

A hely kiválasztásán a feladat sikere is múlhat, sőt érzelmi alapja is van.

Célirányosan körül kell járni annak a természeti környezetnek az értékét, ahol a tanulási folyamat zajlik. A tájékozódó képek érdekesek, érdeklődést ébresztenek: fasorról, erdőrészeletről, kibúvó virágokról, tópartról, vízi életről, apró részletekről.

Öröm, ha az út előtt a szülők jeles természet-íróktól is tájékozódnak.

A 2./ szempont arra vonatkozik: **Gondolja át a szülő, miért ezt a területet, lát-nivalót választotta.** Milyen tervekkel indul gyermekével a sétára. Ez a lelkesedés felébresztése önmagában és gyermekeiben.

- mit fogunk megtapasztalni,
- mire fogunk odafigyelni,
- milyen tervekkel indulunk el,
- mit fogunk együtt tanulni.

Az indoklásnál gyermekkori élmények, nyaralások emlékeire kerülnek felszínre – vagyis az az ismeret, amit már tudtak a szülők. Ide csatlakozik az az ismeret is, amit a kutatómunka során tanultak meg. Tanulást motivál az is, ha a felnőtt ismeretet akar átadni gyermekének.

Példák a mese-történetekre: az özek csoportban élnek, növényevők, megfigyelésük nehéz, mivel kiváló a szaglásuk és bizalmatlanok.

3./ A tanulás feltétele az **összpontosított figyelem**. Ez a munka 3. szempontja. Tervezze meg a szülő mit fognak megfigyelni:

- fajok,
- tervezett fakitermelések, azok jelzései,
- állatok, hangok, nyomok – vajon milyen információkat hordoznak,
- növények, talált termések összehasonlítása,
- környezetvédelmi szabályok és hiányosságok.

Itt alkalom nyílik szakkifejezések megismerésére:

populáció, termőhely, faj, lombkorona, lágyszárú növények stb.

Bármit is választanak megfigyelésre a tanulás szempontjából az a legeredményesebb, ha figyelmük egyéni adottságaiknak megfelelő irányokban mozdulhat, s a megfigyeltet emlékezetükben rögzíteni is tudták.

A 4./ rész a **Közvetlen tapasztalás pontja**, melyben összefoglalják

- mit vettek észre,
- mi volt más, mint előző sétájukon
- mit nem tudtak eddig.

A tervezett feladatok megvalósítása során az ember kénytelen elgondolkodni, - tanulni. Megváltozik véleménye, hiszen több összefüggést lát meg, mint addig.

Példák:

Be kell látni, hogy a hóvirágok leszedésével is vannak dilemmák. Védettségére, tiltására vonatkozó információt ugyan nem sok helyen lehet találni, azonban eszünkbe kell jutni, hogy minden "kihalt virág" így kezdhetett egykor. Tehát, mire oda jut egy növény, hogy védetté nyilvánítják, értelemszerűen már sokszor bajban van.

A sétánk kapcsán átélt érzéseinket végig áthatja a hála, hogy itt lehettünk, hogy egészségesek vagyunk, és különösen jól esik ez a kikapcsolódás, a jó levegő, a csend.

A reális tapasztaláshoz a negatív változások is hozzátartoznak. Talán ezek is lehetnek serkentőek, tette készítetők! Sajnos a sok jó tapasztalat mellett rosszal is találkoztunk, ami nagyon elszomorító.

Példa: Gyermekkorunkban felfedezett táj fokozatosan megváltozott és nem előnyére. Az érintetlenség már a múlté. A mérhetetlen erdőirtás, az újraterelítés hiánya, az ezzel járó talajerózió. A kitaposott, eltűnő hóvirágokat, a gépek borzalmas rombolását az aljnövényzetben. Mindezzel a táj szépségének elmúlását is észrevehetjük.

Magunkon is tapasztalhatunk változásokat:

- jó volt friss levegőt venni,
- mélyen beszippantani a tó illatát, j
- ó volt úgy sétálni, hogy nem szólt mellettünk rádió vagy tv,
- még a mobilokat is otthon hagytuk, jó volt hallani a csendet, a természet

zaját.

5./ szempont: Az **élmények megosztása másokkal**.

Mit mesélnek el családjuk többi tagjának, barátaiknak.

Milyen változásokon mennek keresztül a séta során

milyen természeti képek és mozzanatok maradnak meg emlékezetükben,

Mit tanultak ebben a pár órában a természettől.

Példák: Esőre áll az idő, ha:

- erősödik a virágok illata,
- sok földigiliszta bújjik ki a földből,
- az erdei pitypang izgága,
- a legyek elviselhetetlenül szemtelenek,
- a kakas napnyugta után kukorékol.

Jó idő lesz, ha:

- a pókok szorgoskodnak,
- a füstifecske magasan vadászik,
- a növények kinyitják szirmaikat,
- a pacsirta magasan repül.

A tanulást, a feladat teljesítésének komolyságát semmi sem gátolhatja.

Jó, ha a séta, kirándulás végén így összegezhet magában a szülő:

Azt hiszem ez a séta egy kicsit megváltoztatott engem is. Eddig is jártunk a gyerekekkel erdőben, vízparton, de eddig a célunk az volt, hogy friss levegőt szívjunk, mozogjunk. Most megtanultuk, hogyan kell a természetben nyitott szemmel

járni s látni. Meglátani mindazt, amit a természet tanít, észrevenni apró mozzanatokot, melyek elgondolkodtatnak.

A tanulás minden életkorban játékkal, játékossággal alátámasztottan eredményes. Nézzünk egy példát:

Miért van szükségünk a fákra? Játékot a következő szabályok szerint játszhatjuk:

A családtagok játéka a szabadban

A játék célja, hogy bemutassa mennyi élőlény élete függ a fáktól, és hogy milyen fontosak a fák a többi élőlény számára.

Kellékek: olyan élőlények listája, melyek léte a fáktól függ. (erre is előzőleg fel kell készülni)

Világszerte fogy az erdő, pedig a fák sok madárnak és más állatnak adnak otthont. A fák termelik a földi élet számára nélkülözhetetlen oxigén nagy részét.

A játék menete:

1. pár gyerek és felnőtt “fa lesz”: álljanak egymástól néhány méterre. A többiek olyan élőlényeket képviselnek, melyek élete a fákhoz kötődik. (madár, mókus, rovar, hernyó....) Minden élőlény álljon egy-egy fa mellé.

2. Ha a játékvezető (egyik szülő) azt kiáltja: gyerünk! – mindenkinek új fához kell szaladnia, de úgy, hogy eközben ne vegyen levegőt – csak akkor, amikor odaér a másik fához.

3. A játék nehezebbé válik, ha egy-két fát kivágnak, ettől a megmaradtak egyre távolabb kerülnek egymástól.

4. Végül, amikor mindenki az utolsó megmaradt fa körül szorong, kérdezzük meg a gyerekeket: miért van szükségünk a fákra?

Kórusban fogják kiabálni: hogy levegőt kapjunk!

Márkus szekrénye

0-100 éves korig mindenki játszhatja

A játék célja, egy legenda kapcsán bemutatni a hely nevezetességét: a “Márkus szekrény hegyet”

Kellékek: tárgyak az elrejtéshez – ezek lehetnek a helyszínen talált termékek, kövek stb.

A játék megkezdése előtt a következő történetet meséljük el: (magyar mese nyomán)

A “Márkus szekrény” név Mátyás király udvari bolondjának nevéből származik. A néphagyomány szerint Mátyásnak Márkus nevű udvari bolondja volt. Márkus nagyon szerette a csillogó tárgyakat, amit csak lehetett megszerzett, “elemelt” magának és eldugta. Egy alkalommal a király serlegét szerezte meg, amit észrevettek és bejelentettek Mátyásnak. A király kérdőre vonta bolondját, aki tagadta a vádat, azt mondta: “Nem loptam, csak eltettem a szekrényembe!”

“Add csak elő mindjárt!” – kiáltott rá a király. “Előadnám, ha valaki ide tudná hozni a szekrényemet, de olyan erős legény még nem született! Még Kinizsi Pál Uram sem tudná megmozdítani!” A király mellett álló Kinizsi Pál hajlott a fogadásra, amelynek a tétje a király ezüst serlege volt. Ha a bolond megnyeri a fogadást – Övé a serleg, a büntetéstől is megszabadul. Ekkor Márkus kivezette az egész királyi udvart a Pusztapalota feletti hegy lábához, és a hegyet mondta el szekrénynek, melynek egyik köve

alól elő is szedte az ezüst serleget meg a többi odarejtett kincsét. Kinizsi Pál persze nem tudta megmozdítani ezt a különös “szekrényt”, így a bolond megnyerte a fogadást. Mátyás király jót nevetett bolondja tréfáján és a hegynek a “Márkus szekrény” nevet adta.

A tanulási folyamat akkor eredményes, ha személyre szabott, saját képességekhez és igényekhez igazodott. Ehhez szükség van a célirányosságra, a konstruktivitásra, a tanuló önszabályzó és társas viselkedésmódjaira.

Meggyőződéssel állíthatom, hogy szülők és gyermekek együttes erdőjárása eredményeként tudásban gazdagodnak. A folyamat alatt megtanult ismereteket bármilyen másik helyzetben is képesek lesznek előhívni és használni. És ez adja a sikert.

Jó érzéssel tölt el, hogy egy modern tanulásszervezési módot tapasztalhatnak meg szülők és gyermekek együtt. Tudásban és élményekben egyaránt gazdagodnak.

Dolgozzunk együtt azon, hogy ne szoktassuk le magunkat, a tanulni kész gyermekek és szüleiket a felfedezés örömeiről, ezzel is hozzájárulunk természettudományos ismereteink rendszerezéséhez és bővítéséhez.

In this published work presents recommendation as to preschool age children education in love with nature, positive and human attitude to the forest. The recommendations are developed in reference to collaboration of pre-school institute and the family, the parents attraction to their children ecological education, demands as to organization going on an excursions to the forest.

Key words: *the ecological education, pre-school age children, excursions, the forest airing (walk).*

УДК 372.874:78.087.68

ББК 74.100.541.3

Hovánszki Jánosné

A KÓRUSÉNEKLÉS POZITÍV HATÁSMECHANIZMUSAI

Завдання музичного виховання привернути увагу людей на важливу роль хорового співу в формуванні всесторонньо розвинутої особистості, розвитку позитивних емоцій.

З погляду музичного виховання вказати на важливість хорового співу як варіанту культурного проведення дозвілля, яке сприяє згуртуванню колективу, об'єднаного спільними інтересами та переживаннями.

Ключові слова: *аматорський хоровий рух, вплив музики, суспільна діяльність, вільний час.*

Napjainkban az individualitás áll a középpontban és nem a kollektívizmus, de a közösség utáni vágy minden korban emberi igényként jelenik meg, de csak akkor, ha kényszer hatása nélkül, önként választható.

A XXI. század emberének is igénye, hogy főleg az irodalom, a vizuális művészet és a zeneművészet területein működő művelődő-alkotó közösségekben tevékenykedjen. Ez az igény kimutatható fiziológiai haszonnal is jár, mert “Talán paradoxnak tűnik, de mégis könnyen belátható tény, hogy minél több mindenre használja valaki az agyát, annál több mobilizálható tartaléka marad a központi idegrendszerében”⁵ (Viktor [1972]) 213.old.)

A zeneművészet területén belül az egyik legismertebb tevékenységi forma a kórus. A kóruséneklésben fontos emberi igények jelennek meg: a belső szükségletre

⁵ Viktor András dr. [1972]: A Kodály-koncepció pszichológiai-fiziológiai alapjai. In. K.Udvari Katalin [2002]: “Psalms Humanus” Hagyomány és megújulás a kodályi zenepedagógiában. Püski Kiadó Kft., Budapest, 213-217.old

épülő éneklés igénye, a szabadidő értelmes eltöltésének igénye, az izoláltságot oldó közösségi igény.

Az énekkar, mint a “legtökéletesebb hangszer” olyan társas tevékenység, amelyet hasonló emocionális készségű emberek a vokális zene kifejezésére hoznak létre, amit a művészi szintű produkció sikerélménye és a kollektív élmény tart életbe. Ebben a zenei közösségben valamennyi résztvevőn egyaránt áll vagy bukik a siker, ugyanakkor minden egyén teljesítménye megsokszorozódik. Minden kórus működésében kulcsfontossága van a kórusvezetőnek, akinek a zenei és pedagógiai felkészültsége és szuggesztivitása az egyik legfontosabb tényező, hisz együttést kell létrehoznia a zenével, és zenét kell teremtenie az együttessel.

“Zenében a megbízható őanyag: az énekhang, Ennek feltűnő sajátosságai: mint emberi orgánium magában birtokolja a rezgő érzést, amiből zene születik. Közvetlen érzelmi tolmács tehát. Mivel hanghatárokhoz kötött, megszabja az emberi zenélés természetes területét. Nem nyúlik át a mesterségesbe mindig igaz marad, az éneklő személy hamisítatlan megnyilvánulása⁶. (Molnár [1976] 175. old.).

Az éneklés terminológiáját az ismeri meg igazán, aki maga is énekel és ezáltal zenei élményhez jut, éneklés alatt a testét átjárják a hangok. Aki aktívan nem énekel, az csak külső megfigyelő lehet.

Tehát fizikai, biológiai meghatározottságában, szándékaiban az éneklés egyetemes.

A szép éneklés vágya biológiai adottságként él az emberekben, de az egyedül éneklés gyakran feszültséget, félelmet, szorongást okoz az egyénnek, hisz:

— az énekhang szerves része az embernek és nem mindegy, hogy a külső hallgató hogy ítéli meg,

— a hang másodlagos nemi ösztönként jelenik meg, ezért van az, hogy a szép és nagy hangok akkor is hatásosak, ha a művészi értékük megkérdőjelezhető,

— az éneklés komplex tevékenység, hisz a szép éneklést kifogástalan anatómiai és lelki adottságok összessége határozza meg, aminek megfelelő muzikalitással kell párosulnia.

Az énekkar igen fontos **zenei ismérve**, hogy *aktív zenei tevékenységet* folytatnak a kórustagok. Az aktivitás azért lényeges, mert hozzájárul a szellemi kapacitás bővüléséhez, az éneklés során pedig fejlődik az emocionális készség.

Ez utóbbi tény fontosságára azért érdemes figyelni, mert a társadalmi gondolkodás középpontjában ma is az intellektuális készség áll az első helyen és az emocionális készséggel nem, vagy alig törődünk. A kóruséneklés ezt a hiátust minden életkorban pótolni tudja.

Fontos pozitívuma még az énekkari éneklésnek a *figyelemmegosztás képessége*. Ez kifejezést nyer abban, hogy egyszerre kell kottára, karmesterre, kifejező éneklésre, másik szólamra, hangszer vagy zenekar kíséretre stb. figyelni.

Az énekkari éneklés gyakoroltatja és fejleszti az agykéreg *analizáló-differenciáló képességét* is, amikor hangmagasságok, hangközök, ritmusképletek, tonalitás stb. megkülönböztetésére figyelünk. (Viktor [1972])

⁶ Molnár Antal [1976]: Eretnek gondolatok a muzsikáról. Gondolat Kiadó, Budapest

A zenei szempontokon túl érdemes rávilágítani arra, hogy az énekkari éneklés életkortól független tevékenység és a **szabadidő** előltés egyik legkulturáltabb módja a közoktatás és közművelődés területén egyaránt.

Az énekkari tevékenységet általában 6 évesen lehet kezdeni és az élet végéig lehet művelni.

A különböző generációk zenehasználatát megfigyelve következtetni lehet az érzelmi világrépre, viszonyrendszerre, magatartásformára.

A *közoktatásban* működő iskolai kórusoknál fontos figyelembe venni a fiatalok felfokozott érzelmi igényét, hisz az útkeresés időszakában tapasztalatokat gyűjtenek és keresik a kifejezés lehetőségeit, szeretnének minél több alternatíva közül választani. Ezt az elkötelezettség előtti állapotot ki kellene használni, hisz a korai évek zenevilága, és a külső szülői, tanári, stb. – befolyás döntő fontosságú lehet.

A *közművelődés* területén működő kórusok felnőtt tagjaira már a biológiai, pszichikai érettség jellemző, ami társadalmi tapasztalattal párosul. A felnőttet önmaga képességeiből lehetőségeiből kiindulva szokásrendszere, szükségletei határozzák meg. Ennél a korosztálynál a külső befolyás már belső szükségletté vált, itt már saját orientálódású, zenehitű emberekről van szó.

Napjainkban a szabadidő mértéke és fontossága megnőtt. A **szabadidő** nem pusztán a munkaidőt kísérő mellékes idő, hanem ennél több. Így a szabadidőnek a munkaidővel azonos rangú, önálló idődimenziója, időtartama van. Kiemelt jelentősége van a lelkiállapotnak, a mentális kapacitásnak, a lelki tudati fejlődésnek.

A valódi szabadidő attól függ, hogy társadalmilag garantált-e a szabad tér a munka és szabadidőben egyaránt.

A tudásalapú gazdaság és társadalom korszakában a szabadidő önálló gazdasága-társadalma részben piaci /posztpiaci tevékenység marad, részben pedig nem piaci jellegű, önkéntes egyéni és kisközösségi, szabad teret és időt teremtő polgári tevékenység⁷ (Varga [2008]).

A munkaidő és a szabadidő, a munkatevékenység és a szabadidős tevékenység végképpen egyenrangúvá válik. Az emberi élet mindkét tevékenységében általános feladattá válik a szervezett és spontán tudásbővítés és tudáshasznosítás.

A szabadidőben létrehozott művészeti tevékenység elsőként az énekkari mozgalomban testesült meg. Művészeti alkotással egy amatőr kórus kulturális szolgáltatást nyújt, művészi értéket közvetít, annak ellenére, hogy az amatőr kifejezést a köztudatban dilettáns szinonimájaként aposztrofálják. A latin amator=szerető szóból ered, vagyis művészetet szerető emberek közössége. Az **olasz** dilettante szeretetet, gyönyörködést, élvezetet, szórakozást jelent. A **francia** nyelvben az amateur és a dilettante kifejezések ugyanazt a tartalmat takarják, mint az olaszban. Az **angol** nyelvben a francia eredetű amatőr kifejezés honosodott meg.

A nemzetközi gyakorlatban a nem hivatásos, non-professional kifejezés terjedt el. Használatos még a műkedvelés meghatározás is, amely kedvvel, örömmel végzett művészeti tevékenységre utal.

⁷ Varga Csaba [2008]: Az új tanulás filozófiája és módszertana. In: A média szerepe az egész életen keresztül tartó tanulásban. CEO Konferenciák 2008, Budapest 25-39. old.

Az amatőr szinonimájaként időnként megjelenik az autodidakta kifejezés is, de ez tévesen használják, hisz ez a szó azt jelenti, hogy önállóan tanulta meg a művészet alapvető fogásait.

Az amatőr kórusban éneklő kórustagokra nem lehet azt mondani, hogy dilettáns, képzetlen, hisz a közoktatásban mindenki részesül zenei nevelésbe. De ha hiátusok támadnak, akkor zeneiskolai tanulmányokkal, önképzéssel, csoportos képzéssel stb. lehet pótolni a zenei felkészültséget. A kórusokat pedig mindig képzett szakmai vezető, a karnagy vezeti és ő felelős a létrehozott produkció színvonaláért.

Az amatőr mozgalom önmaga is védekezik a degradáló dilettáns megbélyegzés ellen és szóhasználatukban egyre gyakrabban megjelenik a nem hivatásos, az alternatív, szabad, független kifejezés is.

Az amatőr művészeti tevékenység fontos szerepet játszik a művészeti és kulturális közéletben hisz minden amatőr együttes művészi alkotást hoz létre. Ha ebből a tételből indulunk ki, akkor egy amatőr és egy hivatásos kórusnak is ugyanazokat a technikai, stiláris, műfaji értelmezésbeli problémákat kell megoldani. Az amatőr is körülbelül azokat a szakmai ismereteket sajátítja el, illetve tudja, mint a hivatásos. Az eltérés a tanulási folyamatban, a személyes attitűd vonatkozásában, és a tevékenységre fordított idő mennyiségében keresendő.

Tehát az amatőr kóruséneklést nemcsak az emberek muzikalitása határozza meg, hanem a társadalmi körülmények is nagymértékben befolyásolják, mert függ a társadalom értékrendjétől, szokásaitól. Bár az furcsa igazságtalanság, hogy nem a nagylétszámú amatőr együttesek alapján terjed el egy országról hogy zeneileg tehetséges, hanem arról, hogy milyen világhírű profi együtteseket és muzikus egyéniségeket tud felmutatni.

Ezért az amatőr kórusok fennmaradását elsősorban a minőség szelekciója határozza meg, hisz csak azok léteznek hosszú távon, akik képesek professzionális produkciókra. A fennmaradás másik kritériuma a működéshez szükséges anyagi háttér biztosítása. Az amatőr kórusok kisebb hányadát önkormányzat vagy művelődési intézmény tartja fenn, de kb. 80 % önfenntartó, akik egyesületi vagy alapítványi formában működnek, pályáznak és próbatermet bérelnek⁸. (Baross [2001]).

Minden emberbe genetikailag kódolt készség egyrészt a művészi alkotás létrehozásának vágya másrészt a szép, az esztétikum felismerése befogadására. Az amatőr művészetben, jelen esetben a kóruszenében ez a kettős irányultság vagyis az alkotó és befogadó-műélvező, egyszerre jelenik meg. A művészet alkotása és befogatása mindig teljes embert, a teljes személyiséget mozgatja és a teljes ember harmóniáját szolgálja.

Az alkotásban egyszer az énekkari tag gazdagítja önmaga személyiségét, másrészt azt a közösséget ahol a mű megszületik és a közönséget, aki az élményt befogadja.

A kórustag a zenéhez való viszonya alapján olyan alkotó, akinek a tevékenységét az éneklés szeretete, az öntevékenység, a megmutatás a tanulás és befogadás vágya ösztönzi, de képes esztétikai érték, művészet létrehozására is.

Az amatőr, a művészi alkotás létrehozását nem iskolarendszerű képzésben tanulja, hanem az alkotás folyamata közben válik alkotóvá, de általában nem önmaga alkot, mert az amatőrtevékenység közösségi tevékenység.

⁸ Baross Gábor: [2001] Nem hivatásos kórusművészet In: Alkotó emberek Nemzeti Kulturális Örökség Minisztériuma, Budapest, 129-142. old.

Az amatőr művészeti tevékenységben résztvevő ember jellemzője általában tudatos, pozitív életszemlélet.

Az alkotókészségnek két szintjét különbözteti meg a szakirodalom⁹ (Vitányi-Sági [2003]): a generatív alkotókészséggel rendelkező ember képes a meglévő formák, elemek, szabályok alapján új variációkat létrehozni. Az innovatív alkotókészséggel rendelkező egyén pedig új elemek és szabályok létrehozására is képes.

A generatív alkotóképesség minden emberben megtalálható, emberi tulajdonságnak tekinthető, az ember ontológiai lényegéhez tartozik.

Az amatőr művészeti csoportok többsége is a generatív szintnek felel meg, vagyis készenkapott elemekből építkeznek, tanult, felidézett műveltségelemekből esztétikumot hoznak létre. Csak egy szűkebb réteg éri el az új minőséget létrehozó innovatív szintet.

A kórus művészeti tevékenységének **közösségi funkciója** úgy nyilvánul meg, hogy a kórustag szembesül önmaga képességeivel és mód nyílik a társas kapcsolatok megélésére is. A közösséggé válás folyamatában az egyén azonosul a csoport feladatával, értékrendjével, szokásaival és így az egyén és a csoport céljai azonosá válnak. A közösséghez való tartozás kötelezettséget és egy sajátos életmódot jelent, hisz a tevékenység időigényes: pl. próbák, szereplések, és egy tanulási folyamatot igényel: pl. adott mű megtanulása.

A kórus közösségéhez tartozás közben az emberi kapcsolatok hatására formálódik a kórustag személyisége, amely érését, fejlődését a kapcsolatokban szerzett ismeretek és az együtt átélt közös alkotás eredményeként létrejött közös élmények határozzák meg. Az önként szerveződő, főleg felnőtt kórusokban az érzelmi odatartozás élménye, a kölcsönösség és együttség érzése erős kötelékként működik. Az együttműködés során kialakul egy közös szokásrend és norma, melyek idővel hagyománnyá rögzülnek és valamennyi kórustag önként és kölcsönösen vállalt szabályává erősödik.

A kórus tehát önmagát fenntartó és szabályozó, közös érdeklődési és belső önfejlődési folyamat útján létrejövő csoportképződmény¹⁰ (Bagdy-Telkes [1988]).

1. Viktor András dr. [1972]: A Kodály-koncepció pszichológiai-fiziológiai alapjai. In: K. Udvari Katalin [2002]: „Psalmus Humanus” Hagymány és megújulás a kodályi zenepedagógiában. Püski Kiadó Kft., Budapest, 213-217. old.
2. Molnár Antal [1976]: Eretnek gondolatok a muzsikáról. Gondolat Kiadó, Budapest.
3. Varga Csaba [2008]: Az új tanulás filozófiája és módszertana. In: A média szerepe az egész életen keresztül tartó tanulásban. CEO Konferenciák 2008, Budapest 25-39. old.
4. Baross Gábor: [2001] Nem hivatásos kórusművészet. In: Alkotó emberek Nemzeti Kulturális Örökség Minisztériuma, Budapest, 129-142. old.
5. Vitányi Iván-Sági Mária [2003]: A zene generatív szerepe. Akadémiai Kiadó, Budapest.
6. Bagdy Emőke-Telkes József [1988]: Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

My career as a music teacher and a choir conductor as well as my professional interest inspired me to carry out research on the importance of choir singing among a population of over one hundred samples.

In my research paper I try to find the reason why choir members choose to sing in a choir, and the influences this activity has on the choir members.

Key words: *choir singing, motivation to making music, personality development, cooperation, investigation/examination.*

⁹ Vitányi Iván-Sági Mária [2003]: A zene generatív szerepe. Akadémiai Kiadó, Budapest.

¹⁰ Bagdy Emőke-Telkes József [1988]: Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

УДК 316.6:372.2

ББК 74.1

Світлана Гусаківська

ДО ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ДОШКІЛЬНИКА

У статті висвітлено результати аналізу теоретичних підходів щодо впливу дорослого на розвиток дитини дошкільного віку та значення дитинства як соціально-педагогічного явища для формування особистості дошкільника.

Ключові слова: дошкільне дитинство, закономірності психічного розвитку, фактори формування особистості, виховання в сім'ї.

Постановка проблеми. Питання розвитку дитини дошкільного віку широко розглядається в психолого-педагогічній теорії і практиці й залишається актуальним для наукових досліджень, оскільки серед науковців ведуться дискусії та суперечки щодо значення виховного впливу дорослого на розвиток особистості дитини, визнання дітьми самоцінності дитинства, гуманістичної спрямованості виховання на розвиток особистості. Відсутність батьків поруч з дітьми з ряду різних обставин часто обертається трагедією для дітей. Сучасні соціальні умови – один із чинників відсутності уваги батьків до виховання дітей, яке принесли в жертву матеріальному благополуччю, кар'єрі чи власним амбіціям. У цій ситуації долю дитини варто розглядати в аспекті держави, сім'ї, суспільства, зважаючи на те, що відповідальність за виховання дітей – конституційний обов'язок батьків, а також завдання спеціалістів дошкільної освіти.

Якщо дитини не чують батьки, то вона шукає співрозмовника. Добре, якщо ним стає фахівець – педагог, або психолог. Як зазначають фахівці з даної проблеми (Е.Л.Кононко, Л.С.Виготський), сьогодні у житті дорослих панують дещо інші цінності – кар'єра, страх втратити свій соціальний статус, матеріальні турботи, а на все інше вже не вистачає часу. Батьки, які приділяють дитині увагу час від часу, рано чи пізно замислюються над тим, що не знають, як далі виховувати власне чадо. Звільнившись від меркантильних проблем, вони раптом помічають, що не розуміють власної дитини, а вона – батьків [2; с.25].

Мета статті – аналіз останніх наукових досліджень і практики розвитку дітей у період дошкільного дитинства та значення дорослого для соціалізації особистості. У вітчизняній психолого-педагогічній науці зазначену проблему досліджували В.О.Сухомлинський, М.Г.Стельмахович, Л.С.Виготський, А.С.Макаренко, К.Д.Ушинський, С.Ф.Русова, І.Д.Бех та інші. За твердженням психологів, у період дитинства людина оволодіває необхідними для життя формами поведінки, досягає високого рівня розвитку, порівняно з іншими істотами (О.В.Запорожець, С.Д.Максименко). Цей досвід людина набуває у процесі соціалізації, яка зумовлена багатьма чинниками, найважливішими з яких є виховання, навчання, приклад дорослого.

Видатний вітчизняний педагог В.О.Сухомлинський наголошує на тому, що дитинство – це не підготовка до майбутнього життя, а справжнє, яскраве, самобутнє, неповторне життя. Від того, яким воно було, хто супроводжує ди-

тину в дитячі роки, що увібрали її розум і серце з навколишнього світу, залежать якості її як особистості. Як зазначає В.О.Сухомлинський, – “...кожну людську рису в дитині природа закладає, а не відшліфовує. Відшліфовувати їх належить батькам, педагогам, суспільству” [4; с.128]. Очевидно, тому в народі кажуть, що людина двічі живе на світі: перший раз – у дитинстві, другий – у спогадах про нього. Підтвердженням цього є слова російського письменника і педагога Льва Толстого, який відзначав, що за все доросле життя не набув і сотої долі того, що в дитинстві. Цієї думки дотримувався педагог Костянтин Дмитрович Ушинський, який стверджував, що характер людини формується в перші роки її життя і те, що “лягає” на характер у ці роки, стає її другою влачею. Все, що вона засвоює згодом, не має такої глибини, як те, що засвоєне у дитячі роки [6; с.96].

Російський соціолог Ігор Кон у книзі “Дитина і суспільство” зазначав, що світ дитинства є невід’ємною частиною життя кожного народу, кожний дорослий несе у собі спадщину дитинства і не може звільнитися від неї. Тому суспільство не може пізнати себе, не пізнавши закономірностей свого дитинства [3; с.76].

Виховний вплив світу дорослих, вписуючись у певний соціальний, культурний та історичний контексти, формує свою педагогічну парадигму дитинства – сукупність характерних для суспільства на певному історичному етапі установок, цінностей, шляхів і механізмів їх реалізації в галузі педагогічної підтримки, освіти і виховання дітей. За твердженням французького демографа Філіппа Арієса, сутність дитинства пов’язана не з біологічним станом незрілості, а з певним соціальним статусом, сукупністю доступних форм і видів діяльності [5; с.108].

З розвитком суспільства змінюється і ставлення до дітей. Науковці зазначають, що дитинство – це складний організм, у якому кожна клітинка виконує свою, тільки їй притаманну роль, задачу, робить свій внесок. Це організм, що має свою історію. Діти користуються унікальним плодом цивілізації, до якого історія підходила важким шляхом проб і помилок. У сучасних європейських культурах виділяють такі етапи дитинства:

1. Вік немовляти (0–1 р.)
2. Раннє дитинство (1–3 р.)
3. Дошкільний вік (3–7 р.).

Перехід від етапу до етапу відбувається плавно. Але в цілому все дитинство включає в себе два цикли: цикл навчання і цикл виховання. Дитина з перших днів життя відчуває і переживає все те, що роблять з нею дорослі [1; с.54]. Родина – природний осередок найглибших людських почуттів, де дитина засвоює основи моралі серцем і душею, коли розвивається почуття доброти, чуйності, совісті, правдивості, любові до всього живого. Виховання дитини починається від її народження. Батьки в родині мають виконувати функції педагога: освітню (передача життєво значущої інформації), виховну (засвоєння норм життя в людському суспільстві) та розвиваючу (підвищення індивідуального потенціалу). Один із найсприятливіших чинників у формуванні особистості дитини дошкі-

льного віку – це виховний клімат сім'ї. Рідна домівка – не тільки місце притулку, дах над головою, а й родинне вогнище, місце захисту від життєвих негараздів. Батьки є першим суспільним середовищем дитини, а родина – провідним інститутом соціалізації. Через життя в сім'ї формується ставлення до людей, речей, самого себе, виробляються ідеали та цінності [2; с.43].

Любов дитини до батьків, як стверджують дослідники В.Т.Кудрявцев, М.Г.Стельмахович, забезпечує безпеку, виступає гарантом емоційного благополуччя. Дитині мало просто того, щоб її любили. Вона потребує підтримки дорослих на всіх періодах дитинства. Глибокий, постійний контакт з дитиною – необхідна умова виховання у будь-якому віці. Але тісний контакт і взаєморозуміння не виникають самі по собі. Батьки їх будують і творять, починаючи з віку немовляти. Проте на сьогоднішній день психологи констатують факт депривації батьківської любові. Мати любить свою дитину за те, що вона є. Батько любить свою дитину такою, яка вона є, тому він уміє критикувати вчинки, але особистість дитини залишає недоторканою. Любов до дитини – це не лише приємна емоція, це передусім розумність у стосунках із нею, це турбота про неї і відповідальність за її майбутнє.

Поява Конвенції ООН “Про права дитини” відіграла велику роль у процесі гуманізації освіти, і дошкільної зокрема тому, що цей документ вплинув на сферу професійної етики педагогів [3; с.21]. Практика свідчить, що Конвенцію в школах та інших навчальних закладах України і педагоги, і батьки знають недостатньо. Але жоден державний документ не замінить дитині чуйного, дбайливого ставлення до її проблем з боку батьків. Якщо дитину вдома сприймають, а головне – люблять з усіма “плюсами” і “мінусами” — вона соціально захищена. Якщо батьки цікавляться життям дитини, радіють за неї, підтримують її у різних життєвих ситуаціях, тоді й віддача буде відповідною, і посіяне зерно проросте багатим на вдячність врожаєм.

Висновки. Аналіз теоретичних підходів щодо соціалізації дошкільника дає підстави стверджувати, що дошкільне дитинство – важливий період становлення та розвитку особистості. Основними чинниками, що зумовлюють психічний розвиток дітей дошкільного віку є цілеспрямоване виховання, навчання, спілкування дитини з ровесниками і дорослим. Старший дошкільний вік, як стверджують Л.С.Виготський, О.В.Запорожець, – перше народження особистості. У цьому віці розвиваються всі структурні компоненти особистості, самосвідомість та самооцінка дитини. Встановлено, що на цей процес впливають дорослі, які є носіями і зразком соціального досвіду. Прогрес у даному аспекті пов'язаний з визнанням самоцінності дитинства, гуманною спрямованістю виховання на розвиток особистості дитини, визнанням дорослими внутрішнього світу, інтересів, потреб дитини, забезпечення її життєвого простору спілкуванням, враженнями, можливостями до творчої діяльності.

1. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2-х кн. – К., 2003.
2. Выготский Л.С. Проблема возраста // Собр. соч.: В 6 т. – Т. 4. – М., 1984.
3. Державна національна програма “Освіта. Україна ХХІ століття” // Освіта. – 1993. – № 44–46.

4. Кононко Е.Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника. – К., 2000.
5. Костюк Г.С. Розвиток і виховання // Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – К., 1989.
6. Кудрявцев В.Т. Смысл человеческого детства и психическое развитие ребенка. – М., 1997.
7. Стельмахович М.Г. Українська родинна педагогіка. – К., 1996.

The article describes an analysis of theoretical approaches to influence the development of adult children of preschool age and significance of childhood as social and educational events for the formation of individual children.

Key words: *preschool child, regularities of mental development, the formation factors of personality, upbringing in a family.*

УДК 37.035.6

ББК 74.100.25

Тетяна Кудярьська

УСНА НАРОДНА ТВОРЧІСТЬ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Усна народна творчість – невичерпне джерело розвитку мовленнєвої особистості дітей дошкільного віку. З казок, пісень, прислів'їв, приказок, забавлянок дошкільник отримує перші уявлення про культуру, побут та мовлення свого народу. Малі фольклорні жанри активізують інтелектуальну, емоційно-вольову та фізичну сфери дитини, а читання або слухання фольклорних творів, промовляння їх разом із дорослими розвивають фонематичний слух, формують уміння усвідомлювати й відтворювати почуте. Зразки народної спадщини спрощують та урізноманітнюють формування мовлення дітей у ранньому віці.

Ключові слова: *діти дошкільного віку, усна народна творчість, розвиток мовлення.*

У дошкільному дитинстві починають формуватися, набирати знань і морального здоров'я наші діти, онуки; і чи стануть вони громадянами, гідними своєї країни й свого часу, залежить від сучасної сім'ї та навчального закладу, які повинні плекати творчу особистість, створювати умови для повноцінного фізичного, духовного й інтелектуального розвитку дитини, піднесення її культури й духовності.

Розкриваючи значення рідної мови, К.Д.Ушинський виділяв у ній насамперед народність. Він вважав, що мова кожного народу створена самим народом, а не кимось іншим. З мови народу народжується і поет, і музикант, і художник. У цьому зв'язку великий педагог закликав любити і не забувати ніколи рідну мову [3, 40]. Оскільки мова є універсальним засобом спілкування, накопичення й передачі інформації, навчання, виховання та формування духовного світу, вона немислима без мовлення.

Усна народна творчість – невичерпне джерело розвитку мовленнєвої особистості дітей дошкільного віку. Відомі українські письменники Тарас Шевченко, Марко Вовчок, Іван Франко, Леся Українка високо цінували усну народну творчість, радили використовувати її для виховання майбутніх поколінь. З казок, пісень, прислів'їв, приказок, забавлянок дошкільник отримує перші уявлення про культуру та побут свого народу.

Скарбниця усної народної творчості надзвичайно багата. Це й ніжна щира мамина пісня над колискою немовляти, яка заспокоює дитину, зігріває її теп-

лом і ласкою. Це і чарівна бабусина казка, яка вчить жити й працювати, боротися й перемагати, захищати добро й ненавидіти зло. Це і цікава дідусева приказка, скоромовка чи загадка, які розвивають кмітливість і мислення. Це і відповідь на тисячі “Чому?”, які дитина одержує від рідних, близьких, педагогів, задовільняючи свою природню допитливість.

Годі й перелічити усі різновиди художньої творчості, яку ми по праву вважаємо високо художнім скарбом культури й мистецтва нашого народу. Так звані малі фольклорні жанри (забавлянки, лічилки, скоромовки, заклички тощо), коли малюк промовляє їх, активізують інтелектуальну, емоційно-вольову та фізичну сфери. Проте, на жаль, молоді батьки часто не знають народних дитячих потішок. Та й швидкий розвиток комп’ютерних технологій, новітніх засобів масової інформації дещо знизив роль книжки в навчанні та вихованні дітей. Між тим читання або слухання фольклорних творів, промовляння їх разом із дорослими розвивають фонематичний слух, формують уміння усвідомлювати й відтворювати почуте.

Цікаві й зрозумілі малятам забавлянки, коротенькі пісеньки або віршики жартівливо-гумористичного характеру дають можливість одночасно з промовлянням виконувати певні дії, завдяки чому розвивається й коригується не лише мовлення, а й моторика дітей. У них змінюється емоційний стан; малята стають уважнішими, тішаться з того, що з ними спілкуються. А маніпуляції руками, пальцями, ногами, головою допомагають дошкільникам зрозуміти будову свого тіла, орієнтуватись у ньому.

Щодо дитячих забавлянок Л. Смолінська зазначала: “Національна інформація, що передається вербальними засобами спілкування, закріплюється у мові і передається наступним поколінням завдяки мовленнєвій та музичній інтонаціям. Її засвоєння є закономірним процесом та необхідною умовою ранньої соціалізації дитини” [2; 113].

Мова забавлянок, потішок є лаконічною, образною і багатою такими звуковими зіставленнями, які допомагають дітям визначати їх відмінність. У римах слова різні за змістом часто відрізняються лише одним – двома звуками (“лапці – бабці”, “тупоче – хоче”). Своєчасний розвиток фонематичного слуху сприяє здатності до оволодіння правильною звуковимовою надалі.

Звертання до народних пісень, потішок, забавлянок під час режимних процесів (умивання, одягання, годування, сну) викликає у дітей позитивне ставлення. Наприклад, під час умивання доцільно використовувати потішку “Водичко-водичко”, а процес одягання буде більш цікавим, коли його супроводжувати примовкою “Чок, чок, чобіток”. Забавлянки та потішки можна цікаво розігрувати та перетворювати на гру.

У молодшому дошкільному віці словниковий запас дітей тісно пов’язаний із розвитком дрібної моторики пальців рук. На заняттях та у повсякденному житті доцільним є використання пальчикового театру, за допомогою якого можна розігрувати з дітьми потішки, казочки. Це буде сприяти збагаченню мовлення, розвитку м’язів рук, викликанню радісних емоцій. Наприклад, розглянемо забавлянку “Наші пальчики”:

Наші пальчики маленькі, І рівненькі, і гладенькі Можемо із пальчиків Ми зробити зайчиків	(діти показують свої пальці). (стиснувши пальці обох рук у кулаки, ви- ставляють вказівні та середні пальці).
Вушка в зайчика тремтять, Слухать пісеньку хочать	(ворушать цими пальцями, й далі всі разом співають пісеньку про зайчика).

Народні пісеньки, потішки, забавлянки потрібно промовляти весело, емоційно, з дотриманням ритму.

Під час прогулянок, спостерігаючи за різними явищами природи для збагачення словника дітей молодшого шкільного віку слід використовувати календарний фольклор – заклички. Наприклад, сонце заховалось за хмаринку, а дорослий, звернувшись до дітей, пропонує їм “покликати його”:

Вийди, вийди, сонечко,
На дідове полечко,
На бабине зіллячко,
На наше подвір’ячко і т.д.

На прогулянках можна використовувати народні хороводні ігри, в яких правила й слова прості й доступні. Це такі ігри як “Подоляночка”, “Квочка і курчата” тощо.

В дошкільному віці більш поширеною стає тематика та зміст дібраного фольклорного матеріалу у збагаченні словника дитини, поглибленою стає робота над мовними особливостями.

До неоціненних можливостей усної народної творчості належать прислів’я та приказки. Вони є своєрідним кодексом моральної поведінки, в них можна знайти пораду, осуд, підтримку без зайвого пояснення і без зайвих слів. Найкраще вживати їх у момент, коли обставини наочно ілюструють прислів’я, і тоді схований у ньому зміст стає для дитини зрозумілим. Обравши певну ситуацію, у дітей запитують “Чому так кажуть?”, “Що відбулося?”, “Спробуй пояснити своїми словами.” Усі ці вправи спонукають дитину до висловлення власної думки, розвивають спостережливість, кмітливість, почуття гумору.

Приказці завжди знайдеться місце в спілкуванні з дитиною. Під час сніданку, обіду, вечері доцільно використати такі прислів’я:

- Каші маслом не зіпсуєш.
- Дорога ложка до обіду.
- Так їсть, аж за вухами лящить.

Якщо дитина виконує трудові доручення неохоче, нашвидкоруч чи відмовляється від них, можна використати такі прислів’я:

- Поспішиш – людей насмішиш.
- Силою не хвались – краще трудись.
- Метушиться багато, а робить мало.
- Що посієш, те й пожнеш.

Вихідний день батькам бажано проводити з дитиною на природі. Вона відкриває багато можливостей для поповнення знань і словника дошкільника прислів'ями.

Наприклад:

- Де багато пташок, там немає комашок.
- Синиця пищить – зиму віщить.
- Зимою сонце світить та не гріє.
- Без вітру і трава не шелестить.

Завжди будуть доречні прислів'я морального плану:

- Краще гірка правда, ніж солодка брехня.
- На злодієві шапка горить.
- Не хвали сам себе, нехай тебе інші похвалять.

Багато спільного з прислів'ями та приказками мають загадки, які допомагають збагатити словник дітей, розвинути їхнє мовлення, а також перевірити знання та кмітливість.

Кожному відомо, що для дітей найулюбленішим жанром усної народної творчості є казка. Софія Русова зазначала: “Казка і дитина щось таке споріднене, і вони так одне з другом зрослися, що якби педагоги не намагалися вигонити казку з дитячої хати, вона таки там пануватиме, бо природно відповідає вимогам дитячого розуму”.

Розповідання казок завжди приносить малютам велику радість. Сила впливу казки залежить не лише від змісту, а й від уміння яскраво й образно її розповісти. Тому, розповідаючи казку, потрібно виразно розповідати, вживаючи характерні казкові фрази, епітети, створити теплу й задушевну обстановку. Під час слухання казки дитина є не тільки пасивним слухачем, але й активним оповідачем. Такі питання, як “Розкажи, чому...”, “А як би ти вчинив(ла) на місці героя?” – дають можливість дитині висловити власну думку.

Почуття та свої переживання, викликані казковими образами, проявляються в іграх – драматизаціях. Вони допомагають дитині глибше сприймати зміст твору. У драматизації дитина безупинно обігрує різні ситуації: то вона повинна запитувати, то відповідати, то розповідати, говорячи від імені іншого. Таким чином діти поповнюють і збагачують свій словник за допомогою казки, яка практично сприяє засвоєнню потрібної форми мови.

Для розвитку мовленнєвої культури дошкільника багато може зробити сім'я, адже перші слова, перші речення маля вимовляє в колі близьких їй людей – батька, матері, бабусі, дідуся. Якщо родина любить свою дитину, бажає їй добра та світлої долі, невже байдуже поставиться до труднощів, які згодом спричиняють вади мовлення?! Мовленнєві вади призводять до затримки загального розвитку дитини, спричиняють труднощі у сприйманні та аналізі як навчального матеріалу, так і реальних подій. Деякі батьки вважають, зазначає А.М.Богущ, що дитина починає вчитись мові тільки в школі і не звертають достатньої уваги на розвиток мовлення своїх дітей у дошкільному віці [4; 18].

Не можна залишатися байдужим до мовленнєвих недоліків дитини. В колі сім'ї дорослі розуміють дитину з півслова, і вона почуває себе спокійно. Але

проходять роки, поступово розширюється мовленнєве спілкування дитини, і недоліки мовлення перешкоджають швидкому встановленню контактів із ровесниками, виникають перші образи, перші прізвиська, перші дитячі гіркі сльози.

Допомогти батькам у вихованні чистого й правильного мовлення дітей – обов'язок вихователя дитячого навчального закладу. Спілкуючись із батьками він повинен розповідати про значення усної народної творчості у формуванні словника дитини, збагачення мовлення. Залучаючи батьків до спільної роботи можна провести консультації, бесіди, наприклад, на тему “Не позбавляй дитини найціннішого” чи “Граємось з дитиною всією родиною”; підготувати пам'ятки, папки-пересувки “Мовний дощик” чи “Мовленнєва бібліотечка”; проводити анкетування, “Школи свідомого батьківства”.

Організовуючи конференції, “круглі столи” щодо мовленнєвого розвитку дітей вихователь повинен наголошувати батькам, що постійне використання усної народної творчості сприяє збагаченню словника зразками народної мудрості, знайомить дитину з усім, що її оточує, сіє в душу добро, виховує повагу й любов до рідної мови.

Тож нехай стежина, з якої починається шлях у цікавий світ життя, складається з ніжної маминої колискової, з мудрої батьківської поради, з бабусиної казочки, з дідусевої байки.

1. Базовий компонент. Сучасні підходи до розвитку мовлення дітей // Дошкільне виховання. – 2004. № 7. – С. 22–23.
2. Богуш А.М. Дошкільна лінгводидактика. Навчальний посібник. – Запоріжжя, 2000. – 275 с.
3. Богуш А.М. Методика навчання української мови в дошкільних закладах: Навч. посібник. – К.: Вища школа, 1993. – 327с.
4. Богуш А.М. Мова ваших дітей. – К.: Рад. школа, 1989. – 126 с.
5. Богуш А.М. Мовленнєвий розвиток дітей: сутність та шляхи реалізації. // Дошкільне виховання. 1996. – № 6.
6. Гаврик Н. Розвиток зв'язного мовлення. // Дитячий садок. – Київ, 2006. – ст. 4–8.
7. Гавриш Н. Слово – образ.// Дошкільне виховання. 1994. № 9 – С. 8.
8. Калмикова Л. Збагатити дитяче мовлення допоможуть словосполучення.// Дошкільне виховання. 2001. № 7. – С. 12–15.
9. Кушнерук Т. В ігрі грай – свою країну знай. // Дошкільне виховання. 2006. №8. – С. 26–27.
10. Низковська О. Вчити мови та розмови. / Дошкільне виховання. 2000. № 7. – С. 10–12.
11. Рибцун Ю. Граємо з дитиною всією родиною. // Дошкільне виховання. 2005. № 9. – С. 26–27.
12. Рубальська Н. Обжинкові ігри й забавлянки для Миколки та Оксанки.// Дошкільне виховання. 2005. № 8. – С. 30–31.
13. Українське народознавство: Навч. посібник / Павлюк С.П. 3-тє вид., випр. – К.: Знання, 2006. – 568 с.
14. Чарівна скринька. Загадки, народні прикмети, звичаї, колядки, щедрівки та колискові. / Ярешко Л.Є. – Чернігів: Деснянська правда. 1993. – 56 с.

The article describes the usage ethnopedagogical means in the process of speech formation of senior preschool children age. The definition of every small folklore genre is proposed in the article. The author points to the possibility of grammatically correct speech formation by means of folk creation. The work contains some models examples of their usage in the process of education.

Key words: senior preschool children, small folklore, grammatically correct speech.

МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАЦІЯ В КОНТЕКСТІ ПОЛІКУЛЬТУРНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

У статті досліджуються проблеми спілкування і взаємодії людей, які належать до різних етнічних й інших культурних груп, а також особливості пошуків механізмів соціалізації особистості в ситуації контакту культур. Аналізується міжкультурна комунікація як важлива складова полікультурності особистості.

Ключові слова: комунікація, культура, етнічні групи, спілкування.

Культурна різноманітність суспільства вимагає нового мислення в загальнодержавному і планетарному масштабах, що зумовило виникнення парадигми полікультурної (мультикультурної) комунікації. В умовах розширення міжнародного економічного, наукового і культурного співробітництва, швидкого зростання комунікативних мереж, масовій міграції населення найважливішим чинником розвитку особистості сучасної людини стає культурний плюралізм.

Суспільство, що демократизується, не може залишатися закритим. Прагнучи до відвертості, воно неминуче долає “монологічність буття” і розвиває діалогічність способу життя, налагоджуючи зв'язки між різними державами, культурами і народами, соціальними групами і релігіями.

Міжкультурна комунікація в контексті здійснення її в складноорганізованому і багаторівневому просторі суспільного життя була предметом дослідження багатьох учених. Варто виокремити ідеї П.Сорокіна й П.Бурдьє про соціальний простір, теорію взаємодій культур Ю.М.Лотмана, концепцію У.Бека про необхідність створення “просторів соціального для діяльності, життя і сприйняття” різних акультурних спільнот [2, с.34], визначення просторових характеристик існування етносів (С.Леві) і протяжності комунікативного простору (Е.Холл).

Сучасні глобалізаційні процеси кардинально змінюють не тільки економічний і політичний ландшафт планети, але й впливають на міжкультурні зв'язки, сприяють ознайомленню однієї культури з особливостями іншої (з наступним сприйняттям окремих елементів), долученню багатьох культур до так званої усередненої культури, носієм котрої виступає не якийсь конкретний етнос, а модель “людини-споживача”. Сьогодні актуальною є нова модель культури – культури, зародженої не на основі етносу, а на основі взаємодії багатьох етносів (наприклад, американська), заснованої не стільки на асиміляції культурних досягнень, скільки на адаптації до економічних запитів ринку. Ринок, який є основою західної економіки, вимагає нової людини і нової культури – усередненої, типової, уніфікованої [3, с.23].

Однак посиленню дії інтегративного фактора протистоїть потяг багатьох культур до збереження своєї своєрідності, самобутності, результатом чого є культурне різноманіття. Проблема збереження і розвитку культурної своєрідності окремого народу включає в себе і проблему того простору (і географічного, і духовного), в якому ця своєрідність й унікальність можуть зберігатися.

Міжкультурна комунікація в умовах глобалізації світу передбачає створення нової етики взаємостосунків – етики, яка враховує універсальні людські цінності, що гармонізують світ [3, с.24].

Таким чином, процеси культурної конвергенції, з одного боку, і формування в індустріально розвинених державах поліетнічних і багатомовних суспільств, з іншого боку, виявили комплекс невирішених проблем, пов'язаних зі спілкуванням і взаємодією людей, що належать до різних етнічних й інших культурних груп. Особливої актуальності набуває пошук механізмів соціалізації особистості в ситуації контакту культур.

Кожна людина є представником певної культури, культурної епохи, але усвідомити це можна тільки в процесі спілкування-діалогу з людьми різних культур, результатом якого є вільний вибір індивідом духовних цінностей, способу життя і мислення.

Основоположною властивістю цілісної людини культури, на думку Гайсіної Г.І., є здатність до культурної ідентифікації, тобто усвідомлення своєї приналежності до певної культури, інтеріоризації її цінностей. Ідентичність – це наявність тих або інших культурних рис, що дозволяють відрізнити одну людину від іншої. Полікультурність ґрунтується на важливому методологічному принципі, який полягає в тому, що людина є перетином багатьох культур, і тому можна говорити про наявність в індивіда декількох ідентичностей, тобто людина багато- або поліідентична [4, с.86].

Міжкультурна комунікація, будучи фактом повсякденного життя сучасної людини, ускладнила сприйняття світу. Розуміючи неминучість порівняння “своєї” і “чужої” культури, внутрішній світ людини зазнає нових випробувань: його самоідентифікація стає все більш складною, а соціальна цілісність фрагментується [3, с.3].

Свого часу Гуденаф підкреслював, що “культура – це не стільки матеріальне явище, яке складається з речей, людей, їхньої поведінки, це, швидше, організація цих складових частин у свідомості у певні моделі пізнання та інтерпретації світу” [9, с.13.]

Незважаючи на те, що культурна різноманітність збільшується, культура в цих умовах покликана бути об'єднуючим чинником. Одним із механізмів реалізації консолідуючої ролі культури є *діалог* культур, який має два значення (Ліферов А.П.). По-перше, це культурна комунікація між народами, обмін духовними цінностями без нівелювання самобутності кожної окремої культури. Комунікація між людьми, як і між культурами, можлива за наявності певної кількості спільних, тобто таких, що поділяються обома “комунікантами”, смислів. Як відзначає А.П. Ліферов [5, с.17], у діалозі культур загальне смислове поле забезпечується культурними універсаліями, що існують у різних формах у народів. Єдність культур існує об'єктивно “як єдність фактично спільного світу життєвих форм, інститутів, уявлень, вірувань” [8, с.254].

Спілкування людей відбувається завжди в межах певної культури з використанням певної мови, мовної картини світу. Потрапляючи в інше культурно-

мовне середовище, людина фактично опиняється в іншому світі цінностей і законів спілкування, законів комунікації [1, с. 276].

Міжкультурна комунікація – “процес спілкування (вербального і невербального) людей (груп людей), які належать до різних національних лінгвокультурних спільнот, послуговуються різними ідіоетнічними мовами, відчувають лінгвокультурну “чужинність” свого партнера по спілкуванню, мають різну комунікативну компетенцію, яка може стати причиною комунікативних невдач або культурного шоку” [1, с.277].

Модель міжкультурної комунікації будується як модель зв'язку між спільнотами мовних особистостей, у кожній з яких хоча й наявні власна свідомість й індивідуальне буття, однак вбирає в себе сутнісні особливості всієї спільноти. Усі члени лінгвокультурної спільноти є носіями окремих варіантів своєї мови, що дає підстави досліджувати особливості комунікації на рівні суспільства на прикладі міжособистісної міжкультурної взаємодії [3, с.23].

Міжкультурна взаємодія, у свою чергу, ґрунтується на загальних законах мови, які поєднуються із різноманітним національним і культурним відмінностями, що потребує їх розуміння, прийняття та поваги. Отже, інтеркультурна (полікультурна) комунікація – це форма комунікативної культури, яка характеризується адекватним взаєморозумінням двох або більше учасників комунікативного акту, які належать до різних національних культур, інтеркультурною компетентністю, толерантністю, другоюдомінантністю особистості, її прагненням до міжнаціональної злагоди в усіх сферах спілкування [7, с.13].

Результативність полікультурної комунікації залежить від розуміння особистістю притаманних культурі провідних цінностей, а її успішність обумовлена знанням принципів комунікативної взаємодії, коректним вибором спеціальних мовних варіантів та дискурсивних стратегій, якими користуються комуніканти. У результаті оволодіння вербально-семантичним кодом мови, що вивчається (мовної та концептуальної картини світу носіїв мови), формується сукупність здібностей до іншомовного спілкування на міжкультурному рівні, під яким розуміють адекватну взаємодію з представниками інших культур.

Основними компонентами інтеркультурної комунікації є: лінгвістичний (безеквівалентні мовні одиниці, параміологічний та фразеологічний фонди мови, міфологізовані мовні одиниці, лексика повсякденного спілкування); комунікативний (адекватність спілкування його меті та завданням); прагматичний (правила та норми поведінки, прийняті у певному суспільстві); історичний (минуле суспільства, мова якого вивчається); етнографічний (особливості побуту та звичаї даного етносу); естетичний (художня культура, що відображає традиції народу); етнопсихологічний (специфіка сприйняття навколишнього світу та цінностей інших культур, національні особливості менталітету представників даної культури) [7, с.15].

Співставлення мов і культур виявляє не тільки загальне, універсальне, але й специфічне, національне, самобутнє, що зумовлене розбіжностями в історії розвитку народів. Інтеркультурна (полікультурна) комунікація має справу з

розумінням та порозумінням, що означає: розуміти чуже і водночас бути зрозумілим, спілкуючись чужою мовою.

Оволодіваючи мовою, людина привласнює соціальний досвід попередніх поколінь, робить його складовою своєї особистості. Це відображається в процесах спілкування, яке у кожній культурі має свої особливості. “Культурні знання засвоюються особистістю в тому обсязі й настільки глибоко, наскільки це необхідно для рольової діяльності, яка формує її рольовий репертуар ... Однак із ролей особистості – національна, яка формується на першому етапі соціалізації завдяки сімейному та шкільному вихованню, – є спільною для всіх носіїв певної мови. Культурні знання, засвоєні в межах цієї ролі, є ядром феномену, який називають національною специфікою мислення і спілкування” [1, с.280].

Існує національно-культурна специфіка вербальної та невербальної поведінки представників різних культурно-мовних спільнот, яка виявляється насамперед в особливій системній комбінаториці елементів досвіду, які можуть повторюватися в багатьох культурах. Те, що в одній мовно-культурній спільноті може виражатися засобами мови, в іншій – засобами паралінгвістики чи ритуалу.

Отже, міжкультурна комунікація – це не лише знання засобів мовного коду, володіння елементами й категоріями чужої мови. Полікультурна особистість, яка хоче вільно і невимушено комунікувати з носіями іншої мови, повинна оволодіти також їх культурою, що знайшла своє втілення в цій мові.

1. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики : підручник / Ф.С.Бацевич. – 2-ге вид., доп. – К.: ВЦ “Академія”, 2009. – 376 с.
2. Бек У. Что такое глобализация? Ошибки глобализма – ответы на глобализацию / У.Бек. – М., 2001. – 118 с.
3. Булдакова Е.И. “Буферно-синергийные зоны” в пространстве межкультурной коммуникации : автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. филос. наук: спец. 09.00.13 “Религиоведение, философская антропология, философия культуры” / Е.И. Булдакова. – Ростов-на-Дону, 2008. – 20 с.
4. Гайсина Г.И. Образование как социокультурный феномен / Г.И.Гайсина. – Москва-Уфа : МПГУ, БГПУ, 2000. – 148 с.
5. Лиферов А.П. Культурологическая составляющая интернационализации мирового образования / А.П.Лиферов. – Рязань, 1996. – 182 с.
6. Лотман Ю.М. К построению теории взаимодействия культур // Ю.М.Лотман. Семиосфера. – СПб., 2001. – 124 с.
7. Солодка А.К. Полікультурне виховання старшокласників у процесі вивчення гуманітарних предметів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. педаг. наук : спец. 13.00.07 “Теорія і методика виховання” / А.К. Солодка. – К, 2005. – 20 с.
8. Ясперс К. Философия истории. Антология / К. Ясперс. – М. 1994. – 301 с.
9. Amerykańska antropologia kognitywna. Warszawa, 1996. S.136.

This article focuses on the problem of communication and interaction of people who belong to different ethnic and cultural groups and on peculiarities of looking for mechanisms of socialisation of a person in the situation when different cultures contact with one another. is analysed as an important component of multiculturalness of an individual.

Key words: *intercultural communication, ethnic and cultural groups.*

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ДОШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ З УГОРСЬКОЮ МОВОЮ НАВЧАННЯ

Опираючись на набутий історичний досвід світової та вітчизняної науки і практики, пристосувавши його до полікультурних умов Закарпаття у публікації наведені деякі рекомендації молодим спеціалістам дошкільного профілю щодо методики навчання української мови дітей дошкільного віку в дошкільних закладах з угорською мовою навчання.

Ключові слова: дошкільний заклад, навчання українського мовлення, методика навчання, діти дошкільного віку, рідна мова, іноземна мова.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Рідна мова є невичерпним джерелом виховання, вона виховує почуття любові до рідної землі, до культурної спадщини свого народу. Через рідну мову дитина знайомиться зі світом, який її оточує, з людьми, які дбають про неї, тощо. Тому, саме в рідному, материнську мовному середовищі повинна перебувати дитина дошкільного віку в якій формується її “Я-Концепція” та розвивається почуття національної самоідентифікації. Безсумнівно, кожен громадянин незалежної Української держави, незалежно від національності, повинен володіти мовою країни, в якій він живе, знати і шанувати звичаї та традиції, культуру даного народу.

Мовна політика в галузі освіти набуває першочергової ваги і є наскрізною, охоплюючи всі навчально-освітні заклади, незалежно від типу і форм власності. Згідно положення Стратегії мовної освіти у державі поступово створюється система безперервної мовної освіти, що забезпечує обов'язковість оволодіння громадянами України державної мови, а також надає можливість опанувати рідну (національну) мову [4, с.4–9].

Досягти успіхів у навчанні дітей другої мови не можливо, без підготовки висококваліфікованих педагогів з досконалим, бездоганним знанням рідної для дітей та другої (державної) мови.

Загальний аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми. Проблема навчання дітей раннього та дошкільного віку другої мови окреслена в передовому досвіді педагогічної та методичної спадщини минулого (Я.А.Коменський, К.Д.Ушинський, С.Русова, Є.І.Тихеева та ін.). Навчанню української мови присвячено ряд наукових досліджень сучасності (А.М.Богущ, Н.В.Бондаренко, І.П.Гудзик, В.Ф.Дороз, Л.В.Кочубей, В.І.Тихоша, О.Н.Хорошковська, та інші). Переважна більшість цих досліджень стосується методики навчання української мови російськомовних дітей. Щодо навчання української мови угорської мови, знаковою видається дисертаційна робота О.М.Хоми, яка порушила питання підготовки майбутніх учителів початкових класів до навчання державної мови у школах з угорською мовою навчання.

Підготовка фахівців дошкільного профілю неможлива без урахування політичних та соціальних умов, у яких перебуває країна, без використання істо-

ричного досвіду світової та вітчизняної науки і практики. На часі, відкритим залишається питання підготовки майбутніх вихователів до навчання державної мови у дошкільних закладах з угорською мовою навчання.

Закарпаття – багатонаціональний край, де на 12900 км² поряд проживають українці, угорці, румуни, росіяни, роми, словаки, німці та інші національні меншини, що робить цей край унікальним і неповторним. Однією з найбільш вагомих національних спільнот краю є угорці, що становлять близько 12,1 відсотка населення (151,5 тис. угорців).

Мета публікації розкрити деякі аспекти методики навчання української мови в дошкільних закладах Закарпаття з угорською мовою навчання.

Навчаючи дітей угорської національності української мови, слід насамперед усвідомити, що українська мова для них є іноземною. Угорська мова відрізняється від української і за походженням, і за граматичною структурою; генетично вони не споріднені, тому й спостерігаються істотні відмінності як в лексичній системі, так і в граматичній будові цих мов [3, с.274].

Досліджуючи психологію навчання іноземних мов, В.О.Артемов дійшов висновку, що мислення суб'єктивне, а об'єктивне те, про що мислить людина. На його думку, у мові відсутній безпосередній зв'язок з мисленням, цей зв'язок опосередковується дійсністю та досвідом і виступає в слововживанні. Основна відмінність людей, що говорять різними мовами, полягає не у відмінності мислення різними мовами, а в незбігові семантичних полів слова [2, с.11]. Тому, дітей слід вчити знаходити прямий зв'язок слова і поняття, слова і предмета. Коли дитина розмовляє на рідній мові, між словом та поняттям, словом та предметом не існує третього члена. Під час навчання іноземної мови цей третій член виступає у вигляді рідної мови: стіл (предмет) – стіл (слово) – asztal ([остол] слово рідної мови).

Навчання дітей угорської національності українського мовлення слід розпочати з використання елементів невербальної комунікації, а саме міміки, жестів, рухів. За допомогою невербальної комунікації можуть порозумітися люди різної національності. Тому слід використати схожі рухи та вираження емоційних станів. Наприклад, не називаючи слово, яке визначає даний емоційний стан, можна дитині посміхнутися, і повторити декілька разів: “Я посміхаюся”, показуючи при цьому жестом руки на себе: “Я посміхаюся”. Якщо, дитина відповість нам посмішкою, показавши жестом руки на дитину повторити: “Ти, посміхаєшся”. У даному випадку відпадає потреба у використанні перекладу відповідних слів на угорську мову “Te mosojogsz”, “Én mosojok” ([те мошойогс], [ин мошойок]). Дитина, правильно розуміючи значення слів, буде повторювати, показуючи на себе “Я посміхаюся” і, показуючи на нас, говорити “Ти, посміхаєшся”. Аналогічно, слід навчати дітей слів, які означають дію (дієслова). Так відпадає потреба у використанні третього ключового елементу (слова рідної мови), що спрощує запам'ятовування слова української мови. Використовуючи мову рухів, можна показати більшість дієслів “Я іду”, “Я сиджу”, “Я лежу”, “Я їм”, “Я п'ю”, тощо.

На самому початку навчання мови слід навчити дітей розуміти жест “вказівний палець направлений на предмет” і розуміти поставлене на українській мові запитання: “Що це?” та “вказівний палець направлений на живу істоту” і розуміти поставлене на українській мові запитання: “Хто це?”.

Також необхідно звернути увагу дітей на родові відмінності. В угорській мові нема категорії граматичного роду. Показуючи на дівчинку, жінку слід казати “Вона”, на хлопчика чи чоловіка – “Він”. Звернути увагу дітей на відмінні закінчення. Якщо “Вона – то «пішла», “сіла”, “їла” тощо, якщо “Він – то “пішов”, “сів”, “їв” тощо. Середній рід слід пояснювати після того, коли дитина добре усвідомить відмінності, і правильно вживатиме закінчення жіночого та чоловічого роду.

Наступне, на що слід звернути увагу під час навчання іноземної мови, це підготовка мовного апарату дитини до вимовляння звуків мови. Наприклад, в українській мові на відміну від угорської, є звук [x], який дітям угорської національності важко вимовляти і, зазвичай, вони його плутають зі звуком [г]. Тому, необхідно підбирати необхідні звукосполучення, де б чітко вимовлялися звуки [x], [г], [к], [г].

Для цього оптимальним буде наслідування звуків живої та неживої природи. Якщо нема можливості показати живу істоту і, показуючи на неї, сказати “Поросля каже: хрю-хрю-хрю”, то можна використати картинки з зображенням тварин. Наприклад, показуючи дитині картинку з зображенням собаки, можна сказати: “Собака каже: гав-гав-гав”, показуючи картинку з зображенням ворони, сказати: “Ворона каже: кра-кра-кра”, показуючи картинку з зображенням гуски, сказати: “Гуска каже: га-га-га”. Чим частіше ми пропонуємо дитині вживати дані звукосполучення, тим швидше вона до них звикає і вимова їх стає чіткіша. Звичайно, для цієї цілі найкраще підходять скоромовки, смішинки, дражнили тощо.

Гуси, гуси,

Гусенята!

Гусенят

Багато

В Гната.

- Гей, гиля! -

Гнатко

Гука,

(z- x)

Білча

В дуплі

Горіх

Хова.

Прийшла

Пора

Горіхова.

Відганяє Гусака.

(z)

Галасливі горді гуси

Голосили до Ганусі.

Ганнусенька, хоч маленька,

Годувала їх гарненько,

Гнала прутиком легенько:

- Гиля, гиля, голосненькі!

(z – x)

Хлопчики на вулиці

Ховрашком любуються:

- Хі-хі-хі та ха-ха-ха!

Хвіст віднав у ховраха!

Ховрашок був хитруватий -

Хист він мав свій хвіст ховати.

(x)

Важливо пам'ятати, що під час навчання іноземної мови на означення предмета слід вибрати спочатку тільки одне слово і, під час показу даного об'єкту або розмови про нього, завжди вживати саме це слово. Наприклад: якщо

ми на прогулянці побачивши кішку пояснили дитині, що “кішка” це на угорській мові – “macska” [мочко], то недоцільно наступного разу показуючи картинку з зображенням “Кішки” казати, що це: “киця”, “котик”, “кошеня”. Тим більше, що в угорській мові не вживають стільки різновидів слова. Якщо мова йде про маленьку кішку кажуть “kis macska” [кіш мочко], тобто додають слово “kis” [кіш], що в перекладі означає “мала, малий, мале”. А якщо мова йде про велику кішку “nagy macska” [нодь мочко], що в перекладі означає “велика, великий, велике”, оскільки в угорській мові немає категорії граматичного роду. Вживання різновидів слова зможе суттєво збити дитину з пантелику, їй буде важко зрозуміти, чому ми міняємо назву істоти. Ця вимога стосується всіх іншомовних слів, які вивчає дитина.

В угорській мові відсутній лексичний наголос, є тільки синтаксичний, логічний наголос, місце якого постійне – на першому складі слова. Він також не є фонематичним, тобто не виконує функції розрізнення значення слів [3, с.276]. Тому угорцям дуже важко дається правильне вживання наголосу.

Щоб закріпити у дітей відчуття наголосу, доцільно звернутися до використання усної народної творчості, фольклору та поезії. З метою кращого закріплення віршу – рекомендуємо використовувати популярну в дошкільних закладах Закарпаття початку ХХ ст. методику навчання віршів за малюнком, яка спрощувала засвоєння представниками інших національностей навіть великих віршів [5, с.52–53].

Сутність методики навчання віршів за малюнком полягала в тому, що вихователі до кожного рядка вірша добирали або малювали нескладні малюнки і показували дітям саме ту картинку, про яку йшлося в ньому. Вірш закріплювався декілька разів, а потім виставлялися всі картинки, за якими дитина розповідала віршований твір.

Помічниця

- *Я сьогодні прибираю! –
Хвалиться Маринка. –
Фартушок я одягаю...
Де моя хустинка?*

*Стану хату прибирати,
Поливати квіти,
Ще й підлогу замітати,
Борщика варити.*

*Швидко вимію посуду, –
Ось тарілочки які!
Накривати стіл я буду,
Нарізати огірки.*

*Як не вмію – то навчуся.
Отже, справа неважка.
Скажуть мати та бабуся:
- Помічниця-то яка!*

Організовуючи навчання дітей іноземної мови, слід пам'ятати, що кінцевим результатом опанування мови є спілкування цією мовою з іншими. Тому вибір тематики навчання слід якомога наблизити до життєвих ситуацій, які переживає дитина. Опіраючись на рекомендації Базової Програми розвитку дитини дошкільного віку “Я у Світі” щодо вивчення іноземної мови з дошкільного віку, формування основ іншомовної комунікативної компетентності здійснюється за такими сферами життєдіяльності [1, с.369]:

<i>Сфери життєдіяльності</i>	<i>Тематику спілкування</i>
“Люди”	Давайте познайомимось. Моя сім’я.
“Природа”	Тварини і птахи. Їжа. Овочі і фрукти. Пори року.
“Культура”	Будинок. Меблі. Одяг. Ігри.
“Я Сам”	Тіло людини. Робочий день

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок з даного напрямку

Проаналізувавши рекомендації описані в даній публікації, можна дійти висновку, що:

- підходити до навчання дітей угорської національності української мови слід як до навчання іноземної мови;
- навчання дітей угорської національності українського мовлення слід розпочати з використання елементів невербальної комунікації;
- звернути увагу дітей на відмінності в угорській та українській мові, щодо відсутності категорії граматичного роду;
- за допомогою скоромовок, смішинок, дражнилок тощо, підготувати мовний апарат дитини до вимови незвичних для дітей звуків української мови;
- використовуючи усну народну творчість, фольклор та поезію з відповідним демонстраційним матеріалом закріпити у дітей відчуття наголосу;
- вибір тематики навчання слід якомога наблизити до життєвих ситуацій, які переживає дитина.

Перспективою подальшої роботи з даного напрямку є розроблення курсу методики навчання дітей угорської національності української мови в дошкільних закладах Закарпаття та озброєння майбутніх вихователів теоретичними й практичними вміннями, за допомогою яких вони зможуть досягти високого рівня навчання дітей державної мови, прищеплювати їм любов до української національної культури, почуття гордості за державу в якій вона живе.

1. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку “Я у Світі” / Наук.ред. та упоряд. О.Л.Кононко. – 2-ге вид., випр. – К.: Світич, 2008. – 430 с.
2. Богуш А.М. Методика навчання української мови в дошкільних закладах: Навч. посібник. – К.: Вища шк., 1993. – 327 с.
3. Ковтюк І.Я. Основні особливості та проблеми вивчення української мови угорцями та перекладу з української мови на угорську із угорської мови на українську // Матеріали міжнародного науково-методичного семінару, 9-10 червня 2009 року, м. Ужгород, Україна. / За ред. Ю.В.Герцога. – Ужгород: Поліграф центр “Ліра”, 2009. – С. 274–291.
4. Національна доктрина розвитку освіти // Дошкільне виховання. – 2002. – № 7. – С. 4–9.
5. Реґо Г. Лінгводидактичні аспекти мовленнєвого розвитку дошкільників в умовах поліетнічного середовища Закарпаття ХІХ – початку ХХ ст. // Науковий вісник Ужгородського національного університету: Серія “Педагогіка. Соціальна робота”. – Випуск 12-13. – 2007. – С. 51–53.

Based on the gained historical experience of the world and home science and practice and adapting it to polycultural conditions of the Transcarpathian region some recommendations to junior specialists of preschool profile have been given in the article. These recommendations are related to the methods of teaching the Ukrainian language of the children of preschool age in infant schools with the Hungarian language teaching.

Key words: *infant school, teaching the Ukrainian language speaking, methods of teaching, children of preschool age, native language, foreign language.*

З М І С Т**ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ**

Біницька Катерина. Вища педагогічна освіта в Польщі – досвід двадцяти років (1945-1965 рр.) трансформації суспільства.....	3
Вовк Мирон. Автентичні аспекти виконавської творчості в контексті розвитку музично-інструментальної етнопедагогіки.....	9
Лисенко Неллі. Пріоритети етнопедагогічної діяльності педагога ДНЗ у сучасному інформаційно-креативному просторі.....	15
Науменко Тетяна. Організація освітньо-інформаційного простору для дітей раннього віку.....	21
Соловей Микола. Погляди В.П.Струманського на виховання дітей засобами народної педагогіки.....	25
Стасюк Вікторія. Історіографія становлення суспільного дошкільного виховання на Буковині другої половини ХІХ ст.....	32
Олвастоне Балог Жужанна. Вплив глобалізації старіння.....	36
Бергхауер-Олас Емйовке. Зв'язок мови з культурою.....	43
Кішне Корбуль Каталін. Співпраця дошкільного навчального закладу і сім'ї – запорука сімейного виховання.....	47
Палфі Шандор. Специфіка угорського дошкільного виховання у 1950-х роках, через призму аналізу чинних в Угорщині програм навчання та виховання дітей дошкільного віку.....	54
Серені Шандор. Етнопедагогічне спрямування морального виховання творчості Шандора Маккаї у другій половині тридцятих років.....	61
Едіта Вольтер. Обмін виховною культурою між поколіннями, як етнопедагогічна категорія в умовах інтеграції та глобалізації.....	70

ВИЩА ШКОЛА

Білавич Галина, Савчук Борис. Етнонормативна культура українців у системі професійної компетенції студента.....	75
Борин Галина. Етнопедагогічний аспект підготовки майбутніх вихователів до роботи з батьками.....	80
Бродовська Алла. Підготовка майбутніх вихователів до екологічного виховання дітей на народних природознавчих традиціях.....	84
Кім Ганна. Підготовка майбутніх вихователів до використання елементів народної математики в роботі з дітьми дошкільного віку.....	88
Лисенко Олександра. Місце літературного краєзнавства в системі підготовки майбутніх спеціалістів з організації туристичної діяльності.....	93
Макаренко Ольга. Використання мультимедіа в курсі “Етнопедагогіки” у вищій школі.....	100

<i>Марчій-Дмитраш Тамара.</i> Моделювання ігрових ситуацій у підготовці майбутніх учителів іноземних мов.....	105
<i>Перетяцько Катерина.</i> Уявлення студентів ВНЗ щодо поняття “шанобливе ставлення до представників різних етносів”.....	109
<i>Рега Олексій, Проконів Любов.</i> До проблеми формування моральної культури майбутнього педагога сучасного ВНЗ.....	116
<i>Титунь Оксана.</i> Українознавчий зміст підготовки майбутніх вчителів до позакласної виховної роботи з молодшими школярами.....	121
<i>Томенчук Софія.</i> Розвиток креативних здібностей викладачів природничо-математичних дисциплін в умовах полікультурної освіти України.....	125

ТЕОРІЯ ВИХОВАННЯ

<i>Заранська Наталія.</i> Педагогічні умови прилучення дошкільників до духовних цінностей на заняттях музики.....	131
<i>Лопухівська Алла.</i> Соціальне становлення учнів у соціокультурному середовищі сільської школи.....	137
<i>Маховська Світлана.</i> Традиційна етнокультура українців як світоглядний орієнтир студентської молоді.....	141
<i>Павлюк Аліса.</i> Формування мовної особистості дітей на етнографічному тлі в умовах інтеграції і глобалізації сучасної освіти.....	146
<i>Савчук Володимир.</i> Обрядовість як етновиховний потенціал формування молоді.....	150
<i>Сігінішина Галина.</i> Особливості використання засобів народної педагогіки у вихованні у дошкільників любові та пошани до сім'ї.....	153
<i>Молнар Каталін.</i> Основи екологічного виховання дітей і батьків “Вивчаємо ліс”.....	158
<i>Гованські Яношне.</i> Вплив народного хорового співу на етнічне виховання особистості.....	165

ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ

<i>Гусаківська Світлана.</i> До проблеми розвитку особистості дошкільника...	170
<i>Кудярьська Тетяна.</i> Усна народна творчість як засіб розвитку мовлення дошкільників із мовленнєвими порушеннями.....	173
<i>Пулатова Людмила, Гільберг Тетяна.</i> Міжкультурна комунікація в контексті полікультурності особистості.....	178
<i>Реґо Ганна.</i> Теоретичні основи методики навчання українського мовлення дітей дошкільного віку в дошкільних закладах з угорською мовою навчання.....	182

CONTENTS

THE HISTORY OF PEDAGOGICS

<i>Binyts'ka Kateryna.</i> Higher Pedagogical Education in Poland – Experience of Twenty Years of Society's Transformation (1945-1965).....	3
<i>Vovk Myron.</i> The historical aspects of beginning and development of musical ethnopedagogic.....	9
<i>Lysenko Nelli.</i> Priorities of ethnopedagogical activity of the pre-school educational institution teacher in the modern informative and creative space.....	15
<i>Naumenko Tetyana.</i> Organization of educationally-informative space for the children of early age.....	21
<i>Solovey Mykola.</i> V.Strumansky views on tducation 0f children by means of peoples pedagogics.....	25
<i>Stasyuk Victoria.</i> The historiography of formation of the public preschool education of Bukovyna in the second half of 19-th century.....	32
<i>Olvastone Balog Zguzga.</i> The influence of globalization of ageing.....	36
<i>Berghauer-Olas Emjovke.</i> A kultúra és nyelv kapcsolata.....	43
<i>Kisne Korbuly Katalin.</i> The teamwork of pre-school educational institute and the family is the guarantee of family education.....	47
<i>Palfi Sandor.</i> Peculiarities of Hungarian pre-school education in 1950-th in the light of the efficient educational program in Hungaria and upbringing of pre-school age children.....	54
<i>Szerepi Sandor.</i> Ethnopedagogical direction of moral education of Shandor Makkai creation in the second part of 30-th.....	61
<i>Edyta Walter.</i> The remise of cultural education from generation to generation is ethnopedagogical category of integration and globalization.....	70

HIGHER SCHOOL

<i>Bilavych Halyna, Savchuk Borus.</i> Ethno normative Ukrainian culture in the system of a student professional competence.....	75
<i>Boryn Galina.</i> Ethnopedagogical aspect the future teachers' preparation to work with parents.....	80
<i>Brodovs'ka Alla.</i> The future teachers' preparation to the ecological upbringing based on the national nature studying traditions.....	84
<i>Kit Hanna.</i> Preparation of the future kindergarten teachers to usage of folk mathematics elements in the work with children of pre-school age.....	88
<i>Lysenko Oleksandra.</i> Place a literary regional studies in the training of future specialists of tourist activity.....	93
<i>Makarenko Olga.</i> The multimedia using in the course of Ethnopedagogy in the high school.....	100

Marchij-Dmytrash Tamara. The modeling of game situations in the future foreign languages teachers training.....	105
Peretiat'ko Kateryna. The higher educational insinuations imaginaries as to the nation “Respectful treatment of different ethnos representatives”.....	109
Rega Olexij, Prokopiv Lubov. To the problem of forming of moral culture of future teacher modern higher educational establishments.....	116
Tytun Oksana. The content of would- be teachers` preparation for out-of-school activities with children of primary school.....	121
Tomenchuk Sofia. The development of creative abilities of teachers of natural-mathematical science under the conditions of polycultural environment of Ukraine.....	125

THE THEORY OF UPBRINGING

Zaranska Natalia. Pedagogical accommodations incorporation of pre-school age children to spirit values during the music lessons.....	131
Lopukhiyska Alla. Social development pupils in the cross-cultural surrounding of the village.....	137
Mahovs'ka Svitlana. Traditional Ukrainian ethnoculture, hov world outlook potential student youth forming.....	141
Pavlyuk Alisa. Forming of children speech personality on the ethnographic side on condition of integration and globalization of the modern education....	146
Savchuk Volodymyr. The ritual as ethnic upbringing potency of school youth forming.....	150
Sygynyshuna Galina. Peculiarities of means of national pedagogy of education in preschool children of love and respect to family.....	153
Molnar Katalin. The base of ecological education of children and parents “Learfo learn forest“.....	158
Govanski Yanoshne. Research on the effects of singing in choir on personality development.....	165

THE THEORY OF EDUCATION

Husakivska Svitlana. For problem of personality development preschooler...	170
Kudyarska Tetiana. Verbal national creation as means of the speech development of pre-school age children with speech breaking.....	173
Pulatova Lyudmila, Gilberg Tetiana. Intercultural communication in the consist of the policultural personality.....	178
Reho Hanna. The theoretical grounds of the methods for teaching the Ukrainian language speaking of children of preschool age in Infant schools with Hungarian language teaching.....	182

Вимоги

до подання статей у Вісниках Прикарпатського національного університету, журналах, збірниках наукових праць, матеріалах конференцій

1. Обсяг оригінальної статті – 6–12 сторінок тексту, оглядових – до 12 сторінок, коротких повідомлень – до 3 сторінок.

2. Статті подаються у форматі Microsoft Word. Назва файлу латинськими буквами повинна відповідати прізвищу першого автора. Увесь матеріал статті повинен міститись в одному файлі.

3. Текст статті повинен бути набраним через 1,5 інтервалу, шрифт “Times New Roman Cyr”, кегль 14. Поля: верхнє, нижнє, ліве – 2,5 см, праве – 1,5 см (30 рядків по 60–64 символи).

4. Малюнки повинні подаватись в окремих файлах у форматі *.tif, *.eps, Corel Draw або Adobe Photo Shop.

5. Таблиці мають мати вертикальну орієнтацію і мають бути побудовані за допомогою майстра таблиць редактора Microsoft Word. Формули підготовлені в редакторі формул MS Equation. Статті, що містять значну кількість формул, подаються у форматі LaTeX.

6. Текст статті має бути оформлений відповідно до постанови ВАК № 7-05/1 від 15 січня 2003 року “Про підвищення вимог до фахових видань, внесених до переліків ВАК України” (див. Бюлетень ВАК України. – 2003. – № 1).

Статті пишуться за схемою:

- УДК і ББК (у лівому верхньому куті аркуша);
- автор(и) (ім'я, прізвище; жирним шрифтом, курсивом у правому куті);
- назва статті (заголовними буквами, жирним шрифтом);
- резюме й ключові слова українською мовою;
- постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями;
- аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми й на які спирається автор, виокремлення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується стаття;
- виклад основного матеріалу дослідження з новим обґрунтуванням подальших розвідок у цьому напрямі;
- список використаних джерел;
- резюме й ключові слова англійською мовою.

7. Стаття повинна бути написана українською мовою, вичитана й підписана автором(ами).

8. У цілому до “Вісника” необхідно подати дві рецензії провідних учених у даній галузі.

Міністерство освіти і науки України
Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника

ВІСНИК
Прикарпатського національного університету

ПЕДАГОГІКА
Випуск XXXIII

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
№ XXXIII 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: Андрусяк 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