

ВІСНИК
ПРИКАРПАТСЬКОГО
УНІВЕРСИТЕТУ



Педагогіка
Випуск IV

Івано-Франківськ
2000

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ВІСНИК
ПРИКАРПАТСЬКОГО
УНІВЕРСИТЕТУ

ПЕДАГОГІКА
ВИПУСК IV



ІВАНО-ФРАНКІВСЬК
"ПЛАЙ"
2000

**Вісник Прикарпатського університету.
Педагогіка. 2000. Вин. IV.**

У віснику висвітлюються результати наукових досліджень з актуальних проблем дидактики: теорії навчання, теорії національного виховання, історії педагогіки.

Вісник розрахований на науковців, викладачів, аспірантів, педагогів, студентів, а також усіх тих, хто цікавиться даними проблемами.

The bulletin highlights the results of the research concerning the acute problems of pedagogy, i.e. the theory of education, the theory of national upbringing, the history of education.

This bulletin aims at scholars, teachers, graduate students, educators, students and all those, who are interested in the issues.

Друкується за ухвалою Вченої ради Прикарпатського університету імені Василя Стефаника.

Редакційна рада: д-р філол. наук, проф. В.В.Грещук (*голова ради*), д-р філос. наук, проф. С.М.Возняк, д-р філол. наук, проф. В.І.Кононенко, д-р істор.наук, проф. М.В.Кугутяк, д-р юрид. наук, проф. В.В.Луць, д-р філол. наук, проф. В.І.Матвійшин, д-р фіз.-мат. наук, проф. Б.К.Остафійчук, д-р пед. наук, проф. Б.М.Ступарик, д-р хім. наук, проф. Д.М.Фреїк.

Редакційна колегія: д-р пед. наук, проф. Б.М.Ступарик (*голова редколегії*), д-р пед. наук, проф. А.В.Вихруш, канд. пед. наук, проф. Б.А.Гришок, д-р пед. наук, проф. В.В.Кемінь, д-р пед. наук, проф. Н.В.Лисенко, д-р пед. наук, проф. В.К.Майборода, канд. пед. наук, доц. Г.В.Білавич (*відповідальний секретар*), д-р пед. наук, проф. А.С.Нісімчук, канд. пед. наук, проф. Р.П.Скульський, канд. пед. наук, проф. В.Д.Хруш.

Видається з 1995 р.

Адреса редакційної колегії:
79000, Івано-Франківськ, ву. Шевченка, 57,
Прикарпатський університет імені Василя Стефаника.
Видавництво "Плай" Прикарпатського університету, 2000.
Тел.: 59-60-12, 59-60-51

ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ

*Наталія Блазун,
Олександра Шпак*

ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ: СУТНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ

Одним із шляхів реалізації завдань реформування освіти, визначених Державною національною програмою "Освіта" (Україна XXI століття), є запровадження в навчально-виховний процес нових здобутків науки і практики, передових педагогічних технологій [1, с.62]. Володіння педагогічною технологією як наукою про розвиток освіти, організацією навчання і виховання особистості школяра на основі єдності теорії і практики необхідна умова професійної майстерності вчителя. Проте внутрішнє неприйняття, незрозуміння значною частиною вчителів логіки поєднання понять "педагогіка" і "технологія" становить серйозну перешкоду осмисленню змісту, значення і місця конкретних педагогічних технологій, а відтак – їхньому використанню в практиці. Вона вимагає послідовної цілеспрямованої роботи щодо подолання цього опору, передбачення даної проблеми в професійній підготовці кадрів. Причина, очевидно, полягає в досить суттєвому дисонансі цих понять, оскільки технологія має виробничу природу, ле об'єктом виступає бездуховний матеріал, а сутністю – процес його обробки з метою створення певного з чітким обов'язком і єдино можливими параметрами вибору. В педагогіці – це людина і процес її навчання, виховання, розвитку, гармонійної реалізації індивідуальних природних властивостей відповідно до суспільних вимог і потреб, її особистих інтересів, запитів, можливостей. Якщо в першому випадку ми маємо стосунки "суб'єкт-об'єкт", то в другому – "об'єкт-об'єкт". Тому зрозуміло, що поняття "технологія" стосовно педагогіки не буде його прямою виробничою проекцією.

Будь-яка проблема лише тоді набуває виразності у практичному вирішенні, коли сформована як технологічний процес. Саме так має бути окреслена й осмислена кожна конкретна педагогічна діяльність, підпорядкована досягненню певної мети. Тільки в цьому разі можливе її закріплення і повторення. Отже, формування педагогічної технології має таку логіку дій:

осмислення змісту проблеми;
чітке визначення педагогічної мети – вирішення основних завдань при її досягненні;
глибоке пізнання реальних умов, властивостей "матеріалу", що підлягає обробці виховних та індивідуальних особливостей дітей, рівня

їхнього розвитку, навченості і навчальності, вихованості і виховності щодо змісту проблеми і визначеної мети;

добір оптимальних форм, методів, засобів, способів, цілеспрямованих операцій "обробки матеріалу" в їхньому взаємозв'язку і взаємопроникненні: визначення способів і послідовності застосувань для досягнення мети і завдань;

апробація конкретної педагогічної технології, корекція і закріплення її як логічно вивершеного, закономірного процесу в певних умовах [2, с. 3-4].

За такого розкладу і такої залежності послідовних і осмислених дій технології стають набутком не лише окремого розроблювача, а й можуть передаватися для застосування і іншими.

Будь-яка діяльність може бути або технологією, або мистецтвом. Разом з тим мистецтвом вона стає лише за умови ґрунтовного освоєння наявних технологій, їх майстерного застосування і творчості, яка, у свою чергу, здатна перейти в нові передові стосовно відомих педагогічних технологій або доповнити їх з урахуванням нових умов.

Показовим щодо цього є думка, що належить педагогу-математику М.Волович: "Будь-яка діяльність може бути або технологією, або мистецтвом. Мистецтво ґрунтується на інтуїції, технологія – на науці. З мистецтва все починається, технологією закінчується, щоб потім усе почати спочатку" [3, с.16-17].

І хоча на конкретному етапі історичного розвитку не все так однозначно щодо первинності мистецтва і вторинності технології, але одне незалежно: між ними існують неперервні взаємозв'язок, взаємопроникнення і взаємоперехід. Тому дуже важливо відслідкувати виховні етапи використалізації найпродуктивніших технологій і досягати їхнього своєчасного і повноцінного теоретичного осмислення та вмілого й оптимального впровадження в практику. Раніше технологію, звичайно, відносили тільки до сфери матеріального виробництва, тобто передбачали випуск певної продукції. Останнім часом зміст цього поняття значно розширився. Так, наприклад, у сфері обробки інформації (засоби обчислювальної техніки) говорять про інформаційні технології, а у фізіології – про технології біологічних систем тощо.

Термін "педагогічна технологія" доречно вживати стосовно загальних завдань планування й організації навчально-пізнавальної діяльності у школі. Його не слід ототожнювати з поняттям "педагогічна техніка", що відображає винятково суб'єктивні фактори праці вчителя, передбачає управління своїми емоціями, поведінкою, настроєм, соціальну перцепцію, техніку мови.

У педагогічній науці особливий інтерес становить еволюція поняття "педагогічна технологія", аналіз якої дозволяє прогнозувати сучасні технологічні іспденції в освіті. Прослідкуємо це на практиці наукових

пошуків у вищій школі США. Трансформація термину від "технології в освіті" до "технології освіти", а потім до "педагогічної технології" відповіс його змісту, який охоплює чотири періоди.

Перший період (1940-1959 рр.) характеризується появою у вузах і школах США різноманітних технічних засобів, одержання інформації (від запису і відтворення звуку до проєкції зображення, об'єднаних поняттям "аудіовізуальні засоби". Термін "технологія в освіті" означав застосування інженерної думки в навчально-виховному процесі).

Другий період (1950-1960 рр.) відзначається виникненням і використанням технологічного підходу, теоретичною базою якого стала ідея програмованого навчання. На відміну від термину "технологія в освіті", що був ідентичний поняттю ТЗН, під "технологією освіти" почали розуміти науково-педагогічний опис "сукупності засобів і методів" педагогічного процесу.

Третій період (1970-1985 рр.). У цей період технологія навчального процесу розробляється на основі системного підходу, а дослідники розуміють педагогічну технологію як процес вивчення, розробки та використання принципів оптимізації навчальної діяльності на основі досягнень науки й техніки.

Четвертий період (з 1981 р.) характеризується еволюцією поняття "педагогічна технологія". Його особливості – створення комп'ютерних аудиторій і дисплейних класів, зростання кількості та якості програмових засобів [6, с.128].

Суть наукових дискусій щодо педагогічних технологій протягом 50-60-х років зводилась до таких підходів: одні вчені вважали педагогічну технологію комплексом сучасних технологічних засобів навчання; інші – проголошували педагогічну технологію процесом комунікації. Окрему групу склали автори, які об'єднували у поняття "педагогічна технологія" засоби і процес навчання.

У період утворення української державності чітко прослідковується взаємозв'язок та взаємообумовленість становлення держави і розвитку освіти. Очевидним є й те, що сьогодні про педагогічну технологію доцільно говорити лише за умови чітко визначеної цілісної педагогічної системи. В іншому випадку не можна вирішити стержневе завдання освіти – формувати високорозвинену, здатну до постійного духовного, інтелектуального і культурного самовдосконалення особистість.

Дослідники дають понад триста визначень понять "технологія навчання", "педагогічна технологія". Розуміння структури, складових і самої суті навчального процесу вони трактують як: 1) системний метод (С.Гончаренко, І.Прокопенко, В.Євдокимов); 2) педагогічна (дидактична) система (О.Савченко); 3) діяльність (Н.Абашкіна, Е.Бережна, В.Дорошенко); 4) спосіб організації навчального процесу (І.Лернер.

М.Кларін): 5) конструювання, моделювання навчального процесу (І.Богданова, В.Воронов, О.Гохберг) [4, с.23].

У 1979 році Асоціація з питань педагогічних комунікацій та технологій США опублікувала "офіційне" визначення наукового змісту педагогічної технології у такій формі: "Педагогічна технологія є комплексний, інтегративний процес, що включає людей, ідеї, засоби і методи організації діяльності для аналізу проблем, що охоплюють основні аспекти засвоєння знань".

Зміст наукового терміну "педагогічна технологія" включає проект (модель) обґрунтованої у логічній послідовності педагогічної системи, що реалізується в практичній діяльності вчителів.

Науковий термін "технологія виховання" вперше ввів у педагогічну науку А.С.Макаренко. Стосовно виховного процесу під нею розуміють систему знань, необхідних учителям для реалізації науково обґрунтованої стратегії, тактики й процедури виховання. Для її переосмислення відповідно до нових умов і завдань основою має послужити концепція національного виховання.

Технологічний підхід до процесу навчання, генезис якого бере початок з праць Я.А.Коменського, перш за все передбачає забезпечення гарантованого досягнення позитивного результату навчального процесу шляхом дотримання певних технологічних вимог, серед яких слід виділити:

- орієнтацію на чітко визначену інтегровану систему цілей навчання;
- цілеспрямований підбір системи дидактичних засобів організації навчальної діяльності, з'єднаний певною доцільною логікою їх використання в конкретних умовах, що гарантує досягнення запланованих результатів;
- структурування процесу навчання з прогнозуванням і діагностикою його результатів на кожному етапі.

Таким чином, оволодіння педагогічною технологією слід розпочинати з уміння вірно визначити цілі. З існуючих типових засобів правильної їх постановки обирається такий, що відрізняється підвищеною інструментальністю, коли цілі формуються через результати, виражені в діях учнів.

Аналіз педагогічних досліджень показує, що структуру будь-якої педагогічної системи, яка є основою педагогічної технології, складають такі взаємозв'язані елементи: контингент учнів, учителі та сучасні засоби навчання і виховання.

Спинимось тільки на аналізі однієї з педагогічних технологій - розвитку творчих здібностей.

У школі завжди приділялось важливе значення розвитку творчих здібностей дітей. Проте при використанні традиційних методів і організаційних основ навчання не вирішити важко. Одна з причин цього - навчання дітей з різними природними задатками в одному класі, коли необхідно забезпечити досягнення всіма учнями середнього рівня засвоєння знань. Інша, похідна від зазначеної причина полягає у тому, що вчитель вбачає основним своїм завданням допомогти дітям виконати вимоги програми, не турбуючись особливо про розвиток творчих здібностей дітей. Наслідком є те, що найбільш здібні учні завжди недовантажені. Вони, як правило, навчаються не докладаючи зусиль, оскільки стереотипи засвоюють легко, а глибинні пласти їх мислення при цьому залишаються бездіяльними.

Тому для вирішення проблеми виховання творчої особистості потрібно: по-перше, організувати навчальний процес так, щоб класи були гомогенними залежно від темпу засвоєння знань та розвитку мислення; по-друге, вчитель повинен змінити ставлення до роботи: навчаючи, має насамперед розвивати творчу особистість. Це сприятиме формуванню у дітей основних структур мислення через систему творчих завдань, що дозволить максимально досягти такі цілі:

- розвивати творчі здібності;
- виховувати творче ставлення до навчальної діяльності;
- сприяти глибокому засвоєнню теоретичного матеріалу;
- сприяти розвитку інтелекту учнів [5, с. 55].

Це, так би мовити, загальна технологічна схема, яка вимагає детальної розробки в конкретних педагогічних технологіях. Використовуючи будь-які з них, учитель сподівається підвищити інформативність, інтенсивність та результативність освіти. Через педагогічні технології забезпечується оптимальність навчання і виховання, реалізуються нові можливості ефективного управління навчально-виховним процесом.

Пошуки найбільш ефективних підходів у навчанні не припиняються. Фахівці працюють над такими дидактичними прийомами, засобами, які могли б перетворити навчання і виховання у виробничий (педагогічний) технологічний процес з гарантованим результатом.

Нагадаємо ряд педагогічних технологій, які знайшли послідовне втілення на практиці:

- поетапне формування розумових дій (П.Я.Гальперін);
- проблемне навчання (М.І.Махмутов, І.Я.Лернер);
- розвивальне навчання (Л.В.Занков, Д.Б.Ельконін, В.В.Давидов);
- розвиток в учнів пізнавальних інтересів (Г.І.Щукіна);

оптимізація навчання (Ю.К.Бабанський);

диференційоване навчання (Ю.З.Гільбух, М.М.Монахов, О.І.Бугайов);

комп'ютеризація навчання (І.П.Підласий);

модульно-розвивальне навчання (А.В.Фурман).

Практичне втілення ідей спонукало вчителя-практика до творчого пошуку нових технологій, методів, способів навчання, які сприяли б розвитку особистості дитини. З'явилися нові імена вчителів-новаторів, нові шляхи реалізації творчих ідей (М.П.Гузик, В.Ф.Шаталов, С.П.Логачевська та ін.).

Підсумовуючи сказане, робимо висновок:

– поняття “педагогічна технологія” – категорія педагогіки, яка проявляється у двох якостях: як процес і як наука.

Немає уніфікованої педагогічної технології. На етапі реформування системи національної освіти ефективні педагогічні технології формуються на основі ідей науки, технологічних моделей, вивіреніх педагогічною практикою.

Педагогічна технологія – це наука про розвиток, освіту, навчання і виховання особистості школяра на основі одвічних загальнолюдських цінностей, досягнень педагогічної думки.

– Предмет педагогічної технології – це навчально-виховний процес у сучасній школі, спрямований на гармонійний розвиток особистості школяра як вільного громадянина суверенної держави. Він є стрижнем науки, головною базою практики і визначає основні напрями розвитку педагогічної думки.

Оволодіння ними є необхідною умовою успішної діяльності вчителів, забезпечення високої продуктивності педагогічного процесу.

1. Державна національна програма “Освіта” (Україна XXI ст. – стратегія освіти) // К.: Радуга. 1994. – С. 62
2. Івасишин О., Руссол В. Проблеми педагогічної технології // Джерела. Науково-методичний вісник. 1996. – № 2 – С. 3-4.
3. Кларин М. В. Развитие педагогической технологии и проблемы теории обучения // Сов. педагогика. – 1984. – № 4. – С. 16-17.
4. Баханов К. О. Что такое педагогическая технология // Шлях освіти. – 1999. – № 4. – С. 23-25.
5. Тристан В. М. Творчі здібності – розвивати // Постметодика. 1995. – № 1. – С. 55-58.

Nataliya Blahun, Olexandra Shpak.

EDUCATIONAL TECHNIQUES: THEIR ESSENCE AND PRACTICAL APPLICATION

Clause is devoted to a problem of use of pedagogical technologies. The authors of clause try to prove what exactly through pedagogical technologies is provided an optimality of training and education, are realized new opportunities of effective management by educational process. The main attention is given to such pedagogical technologies as: gradual formation of mental actions, problem training, optimization of training, differential training, computerization of training, modulating-developing training.

Тетяна Куценко НЕОБХІДНІСТЬ КОНТРОЛЮ ЗА РОЗВИВАЛЬНОЮ І ВИХОВНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Докорінна зміна цілей освіти переорієнтовує процес навчання на особистість дитини – його гуманізацію, загальнорозвивальний характер.

У початковій школі мають здійснюватися подальше становлення і формування особистості учня, його морально-етичне виховання і загальний розвиток.

Молодший шкільний вік є найбільш відповідальним етапом шкільництва. Це перехідний період, у якому проявляються риси дошкільного дитинства і типові особливості школяра, вік, багатий на приховані можливості розвитку, які дуже важливо своєчасно помічати і підтримувати. Це час змін та перетворень, коли закладаються та розвиваються основи багатьох психічних якостей. Тому настільки важливий рівень досягнень, здійснених кожною дитиною на даному віковому етапі. Якщо в цьому віці вона не відчує радості пізнання, не набуде вміння вчитися, не навчиться спілкуватися і дружити, не здобуде впевненість у своїх здібностях та можливостях, зробити це в подальшому буде значно важче і потребуватиме набагато більших душевних і фізичних витрат.

Висока сензитивність цього періоду визначає потенційні можливості різнобічного розвитку дитини. Основні досягнення цього віку зумовлені провідним характером навчальної діяльності і великою мірою є визначальними для подальших років навчання: на кінець молодшого шкільного віку дитина повинна хотіти вчитися, вміти вчитися і вірити в свої сили. Повноцінне проживання цього віку, його позитивні надбання є необхідною основою, на якій будується подальший розвиток дитини як активного суб'єкта пізнання і діяльності. Основне завдання дорослих в роботі з дітьми молодшого шкільного віку – створення оптимальних умов для розкриття і реалізації можливостей дітей з урахуванням індивідуальності кожного.

Основні державні документи про освіту враховують виняткову важливість і особливість цього віку. У збірнику “Програми середньої загальноосвітньої школи I-IV (I-III) класи” читаємо: “Початкова освіта забезпечує загальний розвиток дитини, її вміння впевнено читати, писати, знання основ арифметики, первинні навички користування книжкою та іншими джерелами інформації, формування загальних уявлень про навколишній світ, засвоєння норм загальнолюдської моралі та особистісного спілкування, основ гігієни, вироблення перших трудових навичок.

Початкова ланка покликана забезпечити подальше становлення особистості дитини, цілеспрямований вияв і розвиток здібностей, формування вміння і бажання вчитися; створити умови для її самовираження в різних видах діяльності, морально-етичного і естетичного розвитку, оволодіння основами здорового способу життя, підготовки до самоуправління в навчально-виховному процесі” [9, с.3].

Школа спрямовує свою діяльність відповідно до визначеного державою напрямку. У наш час вона має певні свободи: якщо раніше, за часів СРСР, навчальний план був єдиний і обов'язковий, включав у себе перелік предметів і кількість годин на їх вивчення, виключаючи можливість варіантів, то тепер навчальний план містить два компоненти – державний і шкільний (варіативний). Більше можливостей для творчості має вчитель, оскільки теза про те, що педагогіка це не тільки наука, а й мистецтво, набула широкої популярності. З'явилось більше можливостей використовувати авторську методику виховання та навчання, вводити додаткові предмети для загального розвитку, приділяти більше уваги становленню особистості і соціалізації дитини. Тепер учитель не закутий у тісні рамки, він майстер і творець дитячих душ. Адже насамперед не кількість знань з окремих предметів характеризують людину, а її духовні і моральні якості, високий інтелект і творчі можливості. “Роки навчання в початкових класах, – писав В.Сухомлинський, – це цілий період морального, інтелектуального, емоційного, фізичного, естетичного розвитку, який буде реальною справою, а не порожньою розмовою, лише в тому випадку, коли дитина живе багатим життям сьогодні, а не тільки готується до оволодіння знаннями завтра” [7, с.49].

Здається, кожен учитель розуміє це і відповідно проводить свій навчально-виховний вплив. А як може вчитель побачити, чи ефективний його вплив на учнів? Чи багато вчителів оцінюють свою діяльність, контролюють себе? Чи може функція контролю за якістю навчання і виховання належить лише керівництву?

Невелике соціологічне дослідження, проведене нами, виявило цікаві результати. Вчителям початкових класів трьох шкіл м. Києва було запропоновано відповісти на декілька запитань стосовно контролю за результатами діяльності вчителя. Вони давали відповідь на такі п'ять запитань:

1. Чи потрібен контроль за результатами діяльності вчителя (з боку керівництва)?
2. Чи існує у вашій школі такий контроль?
3. Чи потрібен учителю самоконтроль?
4. Чи здійснюєте ви самоконтроль?

5. Як ви здійснюєте самоконтроль?

Насамперед відзначимо, що опитування дало можливість виявити:

- ставлення вчителів до контролю з боку керівництва;
- усвідомлення необхідності самоконтролю та володіння його навичками.

Підсумовуючи відповіді, з упевненістю констатуємо: ставлення до контролю (безвідносно до своєї школи) цілком позитивне. Вчителі усвідомлюють його потрібність. Адже контроль проводиться не для того, щоб висвітлити негативні моменти, знайти мінуси в педагогічній діяльності, принизити й висловити недовіру вчителю. Він виконує такі основні функції: інформативну, діагностичну, орієнтуючу, розвивальну, стимулюючу. Правильно проведений контроль, виявляючи недоліки та упущення, допомагає педагогам підвищувати якість своєї роботи, дає орієнтири, сприяє поширенню педагогічних інновацій.

Інша справа, що організація контролю у школах не завжди є на високому рівні.

Стосовно самоконтролю, то вчителі впевнені у його необхідності, але не всі володіють його навичками.

Масмо таку картину відповідей на перше питання: 90% вважають контроль з боку керівництва необхідним. 10% – що подібний контроль не повинен стосуватися всіх, а тільки молодих педагогів, які не мають достатнього стажу й досвіду роботи.

Звичайно, педагог за роки роботи у школі набуває майстерності, але таке гвердження не може поширюватися на всіх учителів. Іще В.Сухомлинський писав: “Помиляються керівники шкіл, які вважають, що в педагога з багаторічним стажем можна відвідувати менше уроків.

Великий стаж не завжди означає багатий досвід. С, на жаль, учителі, які, образно кажучи, стали схожі на засушену квітку, а по суті давно втратили свіжість і аромат, дух життя... вчителі, що живуть знаннями, здобутими в інституті 20 років тому”.

На друге питання тільки 30% вчителів відповідали ствердно, вважаючи контроль у своїй школі достатнім. Інші ж 70% не були задоволені проведенням контролю, називаючи його “безсистемним”, “недостатнім”, “невідповідним” (з відповідей).

На питання – “Чи потрібно педагогу самому контролювати результати своєї діяльності?” – всі без винятку (100%) відповіли впевнено “так”. Причому, підкреслювали необхідність самоконтролю, його стимулюючу і діагностуючу функції. Після запитання: “Чи здійснюєте ви самоконтроль?” – ствердні відповіді давались менш

впевнено. А на запитання "Як ви здійснюєте самоконтроль?" 20% навіть не змогли відповісти.

Наводимо гіпові відповіді на останнє питання.

- "Протягом кожного уроку, орієнтуючись на програму";
- "Проводжу контрольні та самостійні роботи, зрізи знань";
- "Вивчаю досвід старших учителів, порівнюю конспекти уроків та рівень знань учнів з паралельних класів";
- "Переглядаю періодичні видання для початкової школи";
- "Роблю аналіз уроку, щоб виявити, чи досягнута мета уроку".

Присмно відзначити, що питання не сприймалися байдуже, викликали бажання обговорити, обґрунтувати свою думку. Але, на жаль, усі вчителі під результатами своєї діяльності розуміють лише певний рівень знань, вмінь і навичок учнів. Істотна частина діяльності вчителя, а саме: розвивальна й виховна, лишилася поза контролем. Цілком ймовірно, що в навчальному процесі вчителі приділяють увагу і розвитку творчих здібностей учнів, і морально-естетичному та естетичному вихованню, і розвитку інтелекту. Та чомусь не вважають, що потрібно контролювати ефективність цієї роботи. Це й недивно. Адже досі ще єдина система оцінок стосується тільки засвоєння навчальних предметів. О.Я.Савченко пише: "Сучасний зміст початкової освіти визначається, як правило, у формі предметів. Зміст освіти у початковій школі тривалий час формувався під впливом вимог середньої ланки, що й зумовило відповідний набір предметів у навчальному плані. Мова й математика посідали в ньому панівне місце, вони вважалися й досі вважаються головними, а всі інші другорядними" [6, с.59].

Здійснюючи контроль за навчальним процесом, школа часто обмежується контрольними зрізами з основних дисциплін.

Як же виявити результати всебічного розвитку особистості? Знання – це тільки невелика її частина. З іншого боку – якість роботи вчителів керівництво визначає тільки за знаннями і вміннями учнів. Отже, підходячи формально, для чого ж витратити час і зусилля на "всебічний розвиток особистості".

На щастя, спілкуючись з учителями початкової школи та читаючи педагогічну пресу, пересвідчуємось у тому, що багато з них не вважають передачу знань учням основним у своїй роботі. "Я раптом зрозуміла, що напишати дітей знаннями не найголовніше" [8, № 10, с.4]. "Зате я тепер точно знаю, як не потрібно вчити дітей. Як не дивно, як не образливо, як, нарешті, не страшно, але це майже в повному обсязі вся та педагогіка і методика, які мені колись викладались" [8, № 24, с.6].

Подібні питання постають і перед системами освіти інших країн. У.Глессер у книзі "Школи без невдач" пише, що майже всі школи й

коледажі керуються принципом визначеності, відповідно до якого існує або правильна або неправильна відповідь. З цього випливає, що завдання освіти складаються з того, щоб добиватися від учнів знання правильних відповідей на сукупність питань, котрі вчителі вважають важливими [4, с.42]. Щоб не спрощувати освіту до суми знань, умінь і навичок, потрібно визначити чіткі стандарти освіти, що обумовлені насамперед розвитком особистості, знайти механізми контролю за дотриманням цих стандартів.

Отже, проблема у тому, що частина діяльності вчителя, а саме: розвивальна і виховна, не контролюється ні самим учителем, ні школою, ні вищими керівними органами освіти. Тобто вола (діяльність) ніби існує, а підтвердити її існування фактично нічим, оскільки немає механізму її оцінювання.

Ми не можемо апіорі вважати, що всі вчителі є сухомлинськими або амонашвілі і ставлять за першочергову мету розвиток і виховання особистості (вище ми говорили про їх виняткову важливість для дитини саме у молодшому шкільному віці). Тому для всього загалу учителів необхідно визначити орієнтири у цій діяльності, для керівництва школи розробити всебічну схему оцінювання діяльності педагогів. Подібну схему оцінки слід застосовувати й при проведенні перевірок і атестації школи.

Багато шкіл і керівних закладів освіти самотужки вирішують цю проблему, тому необхідно на державному рівні надати їм допомогу.

Виходячи із функцій контролю і з позитивного ставлення до нього вчителів, припускаємо, що розширення сфери контролю на всю діяльність вчителя зробить можливим, нарешті, дати обґрунтовану відповідь на питання: "Чи розвиває і виховує початкова школа наших дітей?".

На сьогодні рівень знань і вмінь учнів на певному етапі навчання визначений досить чітко. Відпрацьована система контролю зняття результатів. Вчителю відомо, що повинен знати учень, він орієнтується на кінцевий результат, може контролювати свою роботу, знаходити і виправляти недоліки або втішатися високими результатами. Складніше з іншими сторонами всебічного розвитку особистості. Досі не існує (принаймні в початковій школі) визначених рівнів інтелектуального, духовного, творчого, морально-естетичного розвитку дитини, немає системи контролю, яка б показувала роботу вчителя у цих напрямках. Це вкрай необхідно зробити, щоб теза про всебічний розвиток особистості у Законі України "Про освіту" не лишилася декларативною. Це потрібно, щоб учитель розумів вимоги до себе і до навчально-виховного процесу, орієнтувався на кінцевий

результат. Це потрібно керівництву школи для здійснення контролю за навчально-виховним процесом, для правильного відбору педагогічних кадрів. А найбільше це потрібно дітям для повноцінного розвитку, для того, щоб відірвати їх від випадкових "учителів", які, на жаль, нерідко трапляються в початковій школі.

1. Алфімов В.М. Орієнтація роботи вчителя ліцеїстів. - К., 1995.
2. Амонашвили Ш.А. Как живет. дети? - М., 1991.
3. Буртовой И.Д., Зязин Б.П. О критериях оценки результативности труда учителей и учащихся. - Алма-Ата, 1985.
4. Глассер У. Школы без неудачников (пер.с англ.). - М., 1992.
5. Освіта в Україні. - К., 1997.
6. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи. - К., 1997.
7. Хрипкова А.Г. (Под. ред.) Мир детства: Младший школьник. - М., 1991.
8. // «Первое сентября» 1999.
9. Програми середньої загальноосвітньої школи 1-4 (1-3) класи. - К., 1994.

Tetyana Kutsenko

THE NECESSITY OF SUPERVISING THE DEVELOPMENTAL AND EDUCATIONAL ACTIVITIES OF A PRIMARY SCHOOL TEACHER

The problem that describes in this article in the control under education and development teacher's activity. The cause of necessity in this control is insufficient attention to development and education activity of teacher's from officials.

Наталія Максименко,

Марія Оліяр

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ДИДАКТИЧНОГО ТА МЕТОДИЧНОГО КОМПОНЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Питання інтеграції дидактичного та методичного компонентів у навчальній діяльності майбутніх учителів достатньо широко досліджувалися сучасними дидактиками і методистами, однак дотепер не знайшли свого вирішення у практиці роботи педагогічних вузів. Такий стан речей, з нашого погляду, пов'язаний з двома обставинами: по-перше, із глибокою диференційованістю професійної діяльності викладачів вузу, яка перешкоджає поєднанню дидактичних і методичних знань, по-друге, з відставанням наукової та методичної розробки проблеми у педагогічній теорії.

Аналіз досліджень у цій галузі показав, що вчені зробили висновки про необхідність здійснення цього взаємозв'язку. Крім того, були виділені деякі причини неузгодженості у викладанні дидактики і методики як навчальних дисциплін, накреслені напрями здійснення інтеграції дидактичної та методичної підготовки студентів.

У науковій літературі виділяють різні причини, які перешкоджають інтеграції дидактичного та методичного компонентів у процесі підготовки вчителя початкової школи: розрив у часі при вивченні педагогіки та методик викладання конкретних предметів; труднощі у засвоєнні понять дидактики студентами II курсу як таких, що відрізняються високим рівнем абстрагованості; розташування матеріалу у діючих програмах з педагогіки, методик викладання навчальних предметів за дедуктивним принципом (курс педагогіки закладає основи всіх провідних понять, у курсах методики вони набувають конкретизації та розвитку) [1, с. 31].

Аналіз недоліків на шляху зближення дидактики та окремих методик показав, що у педагогічних вузах існує великий розрив у викладанні психолого-педагогічних дисциплін і спеціальних курсів та предметів. У зв'язку з цим у першу чергу важливо подолати розрив між дидактикою школи, яка вивчається студентами як розділ педагогіки, та методикою викладання окремих предметів. Однак не менш важливим завданням є усунення розриву між дидактикою вищої школи та окремими методиками як навчальними дисциплінами.

Аналіз перешкод на шляху інтеграції дидактики і предметних методик у вузі дозволяє накреслити основні напрями у розробці нової методики навчання студентів. Розглядаючи дидактику в

аспекті міжпредметних зв'язків, а міжпредметні зв'язки як певний рівень інтеграції навчальних предметів, вважаємо доцільним виділити в кожній дисципліні стабільну та інтегративну частини. Стабільна частина включає теми, які плануються для вивчення в рамках дидактики і методики як окремі навчальні дисципліни, інтегративна теми, при вивченні яких можливе здійснення взаємозв'язку між цими предметами.

Розробляючи модель взаємозв'язку, ми керувалися положенням про те, що для здійснення дидактичного синтезу необхідні:

– підпорядкованість функцій окремих навчальних дисциплін, збереження їх власного предмета дослідження;

– економність: ущільнення і концентрація навчального матеріалу, усунення дублювання в його викладі;

– постійність інтегративного базису, інтеграція двох навчальних предметів на базі одного з них;

– динамічність процесу інтеграції, зумовлена розвитком науки.

Вважаємо, що вирішувати проблему інтеграції предметів слід на основі врахування тих видів зв'язків між дисциплінами, які характеризуються за часовим фактором: попередні, провідні, послідовні; використовувати такі прийоми, як порівняння, переказ, нагадування, актуалізація зв'язків суміжних дисциплін, організація проблемних ситуацій, використання питань міжпредметного характеру.

Здійснюючи зв'язки між дидактикою та методиками як попередні, провідні та перспективні, слід враховувати той факт, що вивчення дидактики передуює процесові вивчення методик конкретних дисциплін, а це зумовлює певні труднощі у координації дій викладачів. Тому, з нашого погляду, у роботі викладачів дидактики і методики доцільно здійснювати:

– спільне вивчення програм з дидактики і методики викладання конкретних предметів, знайомство із робочими планами з метою визначення шляхів здійснення міжпредметних зв'язків;

– узгоджене викладання загальних питань педагогіки, методики з метою здійснення послідовності у формуванні понять, розвитку у студентів інтегрованих дидактико-методичних умінь і навичок;

– систематичне обговорення питань міжпредметних зв'язків на засіданнях кафедр, методичних секцій, семінарах і т.ін.;

– використання позааудиторної роботи (конкурси, конференції, методичні читання та ін.).

Інтеграцію дидактичного та методичного компонентів, на нашу думку, доцільно здійснювати поетапно. На першому (підготовчому) етапі важливу роль відіграє відбір навчального матеріалу, оскільки при читанні лекційного курсу з дидактики викладач повинен передбачити, який саме навчальний матеріал має бути перенесений у предметні методики.

Наступний етап здійснення інтеграції дидактичного та методичного компонентів – основний. Для того щоб забезпечити зв'язок з дидактикою як основною базовою дисципліною, викладач методики повинен:

а) забезпечувати послідовність і наступність у розвитку понять, тобто раніше сформоване поняття повинно наповнюватися новим змістом, збагачуватися новими зв'язками;

б) виключати дублювання у формуванні понять, тобто не розглядати ці поняття без внесення чогось нового в їх зміст.

Організація взаємозв'язку має здійснюватися у всіх видах занять: лекційних, практичних, лабораторних, у самостійній роботі студентів. На лекційних заняттях при висвітленні тем, які мають наскрізний характер, викладач використовує опорні схеми, складені при читанні курсу дидактики.

У здійсненні взаємозв'язку дидактичного і методичного компонентів важлива роль належить лабораторним заняттям. Як відомо, складність процесу застосування теоретичних знань на практиці полягає у тому, що педагогічна дійсність надзвичайно різноманітна, і студентам важко побачити прояв педагогічних закономірностей у конкретних ситуаціях шкільного життя. Лабораторні заняття сприяють перетворенню педагогічної теорії в інструмент практичної діяльності.

Після відвідування уроків учителів в аудиторії чи в класі в присутності вчителя (за його згодою), а також викладача методики здійснюється аналіз уроку з дидактичних і методичних позицій. При цьому викладач за допомогою студентів з'ясовує, які загальнодидактичні та частковометодичні принципи лягли в основу проведення уроку, як учитель реалізував методи навчання, як здійснювався відбір навчального матеріалу для проведення уроку, які міжпредметні зв'язки були реалізовані на уроці. Систематичне виконання цієї роботи, по-перше, буде сприяти формуванню установки на необхідність оволодіння системою дидактико-методичних знань, по-друге, формуванню системи інтегрованих дидактико-методичних умінь студентів, по-третє, підготує їх до самостійного проведення уроків у період педагогічної практики.

Важлива роль у формуванні дидактико-методичних знань належить самостійній роботі студентів. Вона виступає формою організації навчально-пізнавальної і навчально-практичної

діяльності майбутніх учителів, засобом їх активізації. Тільки на основі самостійної роботи кожного студента забезпечується глибоке засвоєння теоретичних знань, формування потреби у постійному їх поповненні й оновленні, оволодіння раціональними прийомами і методами самоосвіти. Однак в її організації є ряд труднощів. Основними причинами, які утруднюють якісне виконання самостійної роботи, виступають як внутрішні фактори, які залежать від студентів (недостатній рівень сформованості умінь і навичок самостійної роботи в школі, низький рівень знань, необхідних для якісного виконання завдань, неорганізованість), так і зовнішні, які залежать від умов навчання у вузі (недоліки у плануванні обсягу навчального навантаження, нерівномірність планування самостійної роботи, слабкий контроль за якістю її виконання).

Враховуючи те, що ефективність самостійної роботи підвищується, якщо вона організована з урахуванням індивідуальних особливостей студентів, їх інтересів, нахилів, рівня загального розвитку, ступеня професійної спрямованості й активності, їм надається можливість вільного вибору диференційованих завдань для її виконання. Так, наприклад, студентам пропонуються теми рефератів, при написанні яких необхідно звертатися до знань з дидактики, методики, психології. Орієнтовні теми рефератів: "Методика введення нових понять на уроках української мови на загальнодидактичній основі", "Застосування дедуктивного та індуктивного принципів пояснення нового матеріалу на уроках рідної мови в початкових класах", "Аналіз нових досліджень у галузі методики навчання грамоти" та ін. Відомо, що науково, послідовно написаний реферат може перерости згодом у курсову, а потім і в дипломну роботу, тому завдання для індивідуальної самостійної діяльності мають бути спрямовані на розвиток різноманітних наукових інтересів студентів. Темі дипломних робіт з проблеми дослідження можуть бути різноманітними [2, с. 380].

Великі можливості для реалізації різних видів самостійної роботи надають практичні заняття. З метою здійснення взаємозв'язку дидактичних і методичних знань доцільно послідовно вводити у процес навчання специфічні завдання міжпредметного характеру з використанням конструктивних та аналітичних дій. Основним принципом цієї роботи може бути принцип зв'язку професійного навчання з практикою організації навчального процесу в школі.

Слід зауважити, що завдання міжпредметного характеру не будуть сприяти розвигковій професійної творчості студентів, якщо будуватимуться виключно на емпіричній основі без опори на теорію. Тому завдання включають виконання дій аналітичного та конструк-

тивного характеру, при цьому орієнтуючи студентів не на просте відтворення знань, а на самостійне вирішення проблем міжпредметного характеру.

Аналітичні завдання виробляють у студентів уміння робити аналіз програми, змісту навчального матеріалу, уроків та ін. Конструктивні

передбачають виконання більш складних дій: розробку фрагментів уроку, їх аналіз, а також проведення розроблених фрагментів у студентській аудиторії.

Завершальний етап роботи з метою здійснення взаємозв'язку дидактичної та методичної підготовки студентів – проведення узагальнюючого інтегрованого спецкурсу "Дидактичні основи методичної роботи вчителя". Мета спецкурсу – узагальнення і синтезування знань, набутих студентами при вивченні дидактики і методики викладання української мови, а також формування на цій основі міжпредметної системи знань. Впровадження такого спецкурсу доцільне ще й тому, що спостерігається істотний розрив у часі при вивченні дидактики та методики, а на останніх курсах спеціальна дидактична підготовка студентів за навчальними планами не передбачена. Тому, як показує аналіз відповідей студентів на державних екзаменах, рівень їх дидактичних знань часто буває не вищим, ніж після вивчення дидактики, методики, а також проведення практики.

Основне завдання спецкурсу – показати, як реалізуються і специфічно відтворюються в методиці викладання української мови провідні ідеї і концепції сучасної дидактики, а також озброїти студентів знанням основних підходів до організації навчально-педагогічної діяльності в школі з урахуванням вимог дидактико-методичної науки.

Таким чином, можна зробити висновок, що основними шляхами здійснення взаємозв'язку дидактичного та методичного компонентів у процесі підготовки вчителя початкової школи є:

раціональний вибір навчального матеріалу і виклад його у зручній економічній формі на заняттях з базової дисципліни – дидактики;

поступове введення в процес навчання системи специфічних педагогічних завдань міжпредметного характеру;

здійснення експериментальної методики на всіх видах занять у системі вузівської підготовки – лекційних, практичних, лабораторних і в самостійній діяльності студентів;

– впровадження спеціального інтегрованого курсу, що узагальнює знання з навчальних дисциплін.

Методику доцільно впроваджувати поетапно за умови єдності трьох сторін дидактико-методичної підготовки: змісту освіти, діяльності викладачів, діяльності студентів.

Етапи формування системи дидактико-методичних знань, умінь та навичок повинні охоплювати підготовчий, основний і заключний періоди в підготовці вчителя початкових класів і включати:

вибір навчального матеріалу з дидактики для наповнення його конкретним змістом у курсі методик викладання конкретних дисциплін;

конкретизацію основних дидактичних ідей на методичному матеріалі;

узагальнення дидактичних і методичних знань і синтезування їх в інтегративну цілісність.

1. Бегей В.М., Максименко Н.Б., Олійр М.П. Інтеграція компонентів професійної підготовки майбутніх педагогів / За редакцією В.М.Бегей – Львів: ЛДУ, 1996 – 125 с.

2. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: Підручник для студентів педагогічних факультетів. – К.: Абрис, 1997. – 416 с.

Nataliya Maxymenko, Maria Oliyar

THE INTERACTION WITH DIDACTIC AND METODOLOGICAL COMPONENTS IN THE PROCESS OF PRIMARY SCHOOL TEACHER TRAINING

In this article the main ways of establishing interrelation between didactic and methodical components in the system of elementary school teachers .

The Author has offered an extraordinary system of studying didactics and methods of teaching some subjects which can be used in the process of studying the Humanities in higher school. The system comprises : connections between subjects at different lessons , cooperation of teachers of didactics and methods of teaching and coordination of students' independent activity.

Тетяна Мишківська

ШЛЯХИ УДОСКОНАЛЕННЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ ЗДІЙСНЕННЯ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Однією із основних умов для відносно надійного визначення найефективніших напрямів удосконалення навчального процесу є розгляд даного процесу як цілісної системи, тобто системно-діяльнісний підхід. З позиції даного підходу досліджувалися питання організації навчального процесу в педінститутах та університетах А.М.Алексюком, В.М.Галузинським, А.В.Глузманом, В.І.Загвязинським, І.А.Зязюном, М.Б.Свтухом, В.В.Сагардою, В.А.Семиченко та іншими вченими.

За твердженням А.В.Глузмана, який вивчав проблеми університетської педагогічної освіти, цілісний підхід до цієї системи освіти виступає в якості основного методологічного методу дослідження. "Одним із вихідних моментів, відзначає вчений, – у системному дослідженні є виділення сукупності ознак і їх системний опис, які виступають у якості критеріїв життєдіяльності системи" [1. с. 27].

Ю.К.Бабанський, розвиваючи ідею цілісності в педагогіці, розглядає цілісний педагогічний процес "...як основний фактор всебічного розвитку учнів" [2, с. 28]. Актуальність такого підходу він пояснює умовами реформи системи освіти, сучасними вимогами суспільно-виробничих відносин. На думку вченого, цілісний підхід проявляється в бажанні "...забезпечити комплексне розв'язання завдань освіти й виховання на кожному уроці та в системі уроків з теми..." [2, с. 29]. Ю.К.Бабанський вважає, що рушійними силами цілісного педагогічного процесу є суперечність між вимогами, які висуваються, і реальними можливостями щодо їх виконання.

Дана суперечність, на нашу думку, стане джерелом розвитку, якщо висунуті вимоги будуть відповідати можливостям, і, навпаки, знижуватиме ефективність процесу, якщо вимоги виявляться занадто важкими чи легкими. Відповідно, завдання студентів, майбутніх педагогів, полягає у тому, щоб оволодіти уміннями вивчати учнівський і педагогічний колектив, проектувати близькі, середні й далекі перспективи розвитку колективу та особистості, тобто оволодіти дослідницькими педагогічними уміннями в структурі своєї майбутньої педагогічної діяльності.

В.М.Каган та І.А.Сиченников, розглядаючи проблему оптимізації навчального процесу у вишій школі, під цілісністю системи навчання розуміли її здатність забезпечити високий рівень підготовки всіх учнів і стверджували, що "...чим цілісніша система, тим ефективніше вона

функціонує і тим вона результативніша” [3, с. 14]. Такий підхід не викликає сумнівів, однак нам хотілося б відзначити наступне.

По-перше, цілісність ми не погоджуємося розглядати як централізацію, оскільки остання може суттєво зв'язати ініціативу і самостійність, обмежити творчість і т.п., що в педагогіці, особливо при сучасних підходах, недопустимо. Відповідно, необхідно добиватися такого регулювання функціонування окремих елементів системи, яке не сковувало би їх самостійність і давало би можливість вільно розвиватись.

По-друге, враховуючи той факт, що система навчання у вузі постійно знаходиться під впливом соціально-економічних умов, її організованість, як одна із двох сторін цілісності, залежатиме від того, який з елементів системи вимагатиме найбільшого, безпосереднього впливу середовища. Іншими словами, що є основним джерелом педагогічної суперечності, яка виникла і вимагає розв'язання.

По-третє, ступінь впорядкованості системи навчання характеризується переважанням суттєвих необхідних зв'язків над несуттєвими, невпорядкованими. Такий стан системи можливий, якщо навчальний процес до кінця доцільний, відповідно, неможливо допустити дію будь-яких шаблонів.

Щоби визначити основні елементи навчального процесу, зробимо структурний аналіз процесу навчання як педагогічної системи.

В.П.Беспалько одним із перших у педагогічній літературі сформулював відносно чітке поняття педагогічної системи стосовно навчального процесу. Узагальнюючи й систематизуючи різнобічні підходи, вчений синтезував “...педагогічну систему як досить визначену цілісність”, що дозволяє “...зрозуміти її суть як предмета педагогічної науки і об'єкта педагогічної практики” [4, с. 6]. При цьому він виділив у структурі будь-якої педагогічної системи такі взаємопов'язані елементи: а) учні; б) мета; в) зміст; г) процеси навчання; д) вчителі чи технічні засоби навчання; е) організаційні форми.

Перші три елементи (учні, мета і зміст) вчений об'єднав у поняття “дидактична задача”, а другі три (процеси навчання і виховання, вчителі чи ТЗН, організаційні форми) -- в технологію навчання. Характерно, що процеси навчання і виховання автор замінив поняттям “дидактичні процеси” [4, с. 7]. Ми повністю поділяємо такий підхід ученого, однак не можна не погодитися і з П.А.Юцявічене, яка, уточнюючи В.П.Беспалька, вважає, що “... в якості елемента системи можуть виступати методи і способи здійснення педагогічного процесу, а не сам дидактичний процес, оскільки останній виражає динамічний стан” [5, с. 26].

Таким чином, першоосовною удосконалення навчального процесу, його матеріальною силою, одним із основних механізмів здійснення є методи і способи навчання та учіння, що входять провідною ланкою в дидактичні процеси.

При оптимізації навчального процесу як системи його удосконалення повинні бути підпорядковані всі взаємопов'язані елементи. В протилежному випадку ще більше буде порушена організованість і впорядкованість системи навчання. В умовах розвитку системи вищої педагогічної освіти, що склалися в останні роки, як свідчать наші дослідження, ми маємо неоптимальну, розбалансовану систему навчання. Тією ланкою, тим елементом системи, який у даний “конкретний момент відчуває безпосередній вплив середовища” і від якого залежить “...перебудова і адаптація не лише даного системоутворюючого елемента, але й інших елементів системи” [5, с. 27], є не просто дидактичні процеси, і в них методи і засоби навчання, а вся, як вважає В.П.Беспалько, і ми повністю погоджуємося з його думкою, технологія навчання.

Такий висновок підтверджується структурою системи навчання і системоутворюючими зв'язками її елементів та проведеними нами дослідженнями. Дійсно, елементи системи, які В.П.Беспалько об'єднав у поняття “дидактична задача” (учні, мета навчання і зміст навчання), як свідчать наші дослідження, достатньо прогресивні і в основному відповідають сучасним вимогам до системи освіти в умовах соціально-економічного розвитку суспільства і державності України. Друга група елементів системи об'єднана в поняття “технологія навчання” (дидактичні процеси, педагоги чи ТЗН і організаційні форми), як показали дослідження, не завжди забезпечує успішне розв'язання дидактичної задачі та свідчить про порушення внутрішньосистемних зв'язків. Все це, як уже зазначалося, висуває питання про приведення технології навчання у вищій педагогічній школі у відповідність оновленим меті, змісту навчання, а також постійно зростаючим інтелектуальним можливостям учнів і студентів.

Одним із оновлених показників, що характеризують якість навчального процесу, є здатність студента, майбутнього вчителя, в процесі своєї навчальної та майбутньої професійної діяльності вирішувати педагогічні задачі. Саме тому на це повинна бути орієнтована і нова технологія навчання. При цьому необхідно мати на увазі, що умовою, яка визначає розв'язання педагогічних задач і, відповідно, навчальної та майбутньої педагогічної діяльності, є уміння розв'язувати дослідницько-педагогічні задачі в структурі даної діяльності. Таким чином, одним із основних шляхів вирішення педагогічної суперечності, яка виникла, на стадії підвищення ефективності навчального процесу є, на наш погляд, створення таких умов, при яких у студентів будуть цілеспрямовано формуватися дослідницькі педагогічні уміння. Тому розглянемо можливі напрямки розв'язання даної проблеми.

На основі аналізу монографічних досліджень, літературних джерел та нормативних керівних документів, можна виділити основні сучасні вимоги до навчального процесу у вищій педагогічній школі і, перш за все, до формування у майбутніх учителів дослідницько-педагогічних умінь та їх підготовки до дослідницької навчальної і майбутньої педагогічної діяльності. Розглянемо умови, які можуть сприяти формуванню в студентів дослідницько-педагогічних умінь у структурі їх навчальної діяльності.

Формування дослідницько-педагогічних умінь не самоціль. Сформованість у студента таких умінь в структурі його узагальнених педагогічних умінь розглядаємо як одну з умов, що визначає ефективність його навчальної і майбутньої педагогічної діяльності. Це порушує питання про пошук таких умов організації навчального процесу в педвузі, завдяки яким одночасно з підвищенням якості навчання створювались би більш сприятливі умови для формування дослідницьких умінь студентів, що готуються стати вчителями.

Однією із передумов, що сприяє підвищенню якості підготовки студентів, майбутніх педагогів, є творчий підхід до організації навчання.

Оскільки педагогічна діяльність, до якої готується студент, за своєю природою носить творчий характер, то майбутній спеціаліст, вирішуючи багато типових і оригінальних педагогічних задач, як і дослідник, за твердженням Ю.К.Бабанського, "...повинен будувати свою діяльність відповідно до загальних правил евристичного пошуку, що містять: аналіз педагогічної ситуації (діагноз), проектування результатів у співставленні із вихідними даними (прогноз), аналіз наявних засобів, ... конструювання та реалізація навчально-виховного процесу, оцінка отриманих даних, формулювання нових завдань" [2, с. 81].

На основі вищезазначеного стає зрозумілим, що до такого пошуку студент, майбутній педагог, повинен готуватися ще у стінах педагогічного вузу, бо саме в цей період у нього мають сформуватися раціонально узагальнені прийоми та дослідницький шлях розумової діяльності. Отже, ті, хто навчається, повинні уміти будувати і перевіряти гіпотезу, визначати послідовність операцій і дій у своїй діяльності; розробляти методикку спостережень, вивчення досвіду, експерименту; встановлювати головні зв'язки і відношення між педагогічними явищами; обробляти отримані результати, факти; формулювати на основі аналізу висновки; самостійно й науково приймати рішення; конструювати нові плани тощо.

Отже, для формування в студентів дослідницько-педагогічних умінь дидактичний процес необхідно організувати на основі творчого мислення, самостійності, аналізу, синтезу. Тоді майбутні вчителі мали б змогу працювати творчо, активно, ініціативно. Це стане реальним

лише при активному навчанні, тобто при використанні активних методів чи типів навчання, одним із яких, як стверджують А.В.Фурман, П.А.Юцявічене, є модульне.

Не менш важливою передумовою формування у студентів дослідницько-педагогічних умінь є надання їм високого професійного рівня – компетентності. І.А.Зязюн професійну компетентність вважає "...підвалиною педагогічної майстерності". Характеризуючи вищий, творчий рівень педагогічної майстерності як здатність самостійно конструювати оригінальні педагогічно доцільні прийоми, він ставить перед педвузом такі завдання: допомогти студентам оволодіти основами педагогічної майстерності, формувати професійну компетентність, озброїти студентів педагогічною технікою, готувати до професійного аналізу педагогічних ситуацій, тобто до дослідницької педагогічної діяльності [6, с. 37-38].

У зміст поняття "компетентність" М.А.Чошанов включає ознаки: мобільність знань, гнучкість методу і критичність мислення. Всі ці якості, що складають основу компетентності, не можуть бути сформовані в студентів без розвитку і формування в них дослідницьких педагогічних умінь у процесі їх навчальної діяльності. Саме ці ознаки відрізняють компетентного спеціаліста від некомпетентного. Тому одним із головних завдань підготовки випускників педвузів є формування у них професійної компетентності [7, с.21-29].

Не менш важливою умовою для формування дослідницьких умінь у студентів при підготовці їх до педагогічної діяльності є розвиток у них ініціативи та самостійності, без яких неможливі їх ефективне навчання і майбутня педагогічна діяльність.

Ефективність засвоєння будь-якого матеріалу залежить від того, як даний процес проходив у максимально активній діяльності, тобто мають бути створені такі умови в навчальному процесі, які б змінювали пасивне читання тексту чи слухання голосу викладача на активну, самостійну, індивідуалізовану навчальну діяльність. Це можливе в умовах модульного навчання, відмінною рисою якого є "...активна участь тих, хто навчається, в педагогічному процесі" [5, с. 31].

У процесі навчання значну роль відіграє взаємодія педагога і студента при умові, що той, хто навчається, докладає самостійні зусилля до оволодіння необхідними знаннями, уміннями, навичками. Дана умова виступає визначальною при реалізації активного навчання.

"Під самостійністю розуміється здатність людини виконати певну дію чи комплекс дій без безпосередньої допомоги з боку іншої людини чи технічних засобів, що її замінюють, керуючись власним досвідом" [5, с. 200]. Така здатність людини лежить в основі її самостійної роботи. Створюючи умови для того, щоб у навчальному процесі проявлялася

самостійність, ми безпосередньо і позитивно впливаємо на формування та розвиток умінь і навиків самостійної роботи, які необхідні для будь-якої діяльності, а для дослідницько-педагогічної зокрема.

Вчені Б.Г.Ананьєв, П.І.Підкасистий, В.П.Беспалько, Н.П.Грекова, І.Д.Клегеріс та інші проаналізували "самостійну роботу" учнів як самостійну дію людини. Однак існує поняття "самостійна робота", яке передбачає дію людини, що призводить до певного результату. В.А.Козаков стверджує, що "... самостійна робота студента – це специфічний вид діяльності учіння, головною метою якого є формування самостійності суб'єкта, що навчається, а формування його умінь, знань і навиків здійснюється опосередковано через зміст і методи всіх видів навчальних занять" [8, с. 14-15].

П.А.Юцявічене, відповідно до цього, вважає, що самостійність це "...здатність людини ефективно виконувати на визначеному рівні дію чи комплекс дій без всякої допомоги збоку, керуючись лише своїм досвідом" [5]. При цьому, як зазначає вчена, і ми поділяємо її думку, доцільно виокремити два види самостійності: змістову й організаційну. Під змістовою самостійністю П.А.Юцявічене розуміє здатність людини приймати на певному рівні правильне рішення без сторонньої допомоги, а організаційна самостійність – це вміння людини організувати свою самостійну роботу щодо реалізації даного рішення [5, с. 200]. Ми, погоджуючись із П.А.Юцявічене, вважаємо, що саме змістова самостійність студента, яка формується при модульному навчанні – це не що інше як вияв навчально-дослідницької педагогічної діяльності, яка веде до формування відповідних умінь.

Коли в студента наявна змістова самостійність, то це свідчить про його здатність приймати ефективні рішення, але для їх реалізації йому необхідно володіти організаційною самостійністю. І навпаки, організаційна самостійність, яка є своєрідним фактором навчальної діяльності студента, без змістової самостійності не забезпечить високого результату. Отже, для того, щоб сформувати певні уміння, навички, на основі отриманих знань, необхідно навчальний процес організувати так, щоб у студента проявлялися обидва види самостійності.

Різновидом системно-структурного підходу, як вважають В.М.Галузинський і М.Б.Євтух, є комплексний підхід, що дозволяє об'єднати "...різномірні фактори, які мають значення для виховання ..." [9, с. 90]. Саме комплексний підхід забезпечує постійну практичну перевірку результативності виховних зусиль, коректування на цій основі самого процесу виховання із застосуванням наукових методів.

Дослідження В.М.Галузинського та М.Б.Євтуха свідчать, що комплексний підхід до організації навчального процесу почав використовуватися у різних педагогічних системах. Визначаючи

навчальний процес як основний фактор формування особистості, як вважають деякі педагоги, головним у формуванні якостей особистості є використання у відповідних місцях курсу прийомів вияву тієї чи іншої особливості, тих чи інших умінь. Такий підхід до формування нині недостатній. Завдання полягає в тому, щоб формувати це на кожному уроці, при вивченні будь-якої теми і розділу. Тобто формування повинно здійснюватись у комплексі із вивченням певного предмета, пронизувати даний предмет. І.Ф.Харламов під комплексним підходом до навчального процесу розуміє врахування в ньому трьох взаємопов'язаних сторін знань: фактичної, практичної та світоглядної. Відсутність такого зв'язку, на думку вченого, є однією із основних причин зниження якості навчання [10, с. 21].

Комплексний підхід до навчального процесу складається з єдності декількох суттєвих параметрів. Перш за все це нероздільна єдність соціального, психологічного і педагогічного. Даний параметр, на етапі перебудови системи освіти в Україні, проявляється особливо активно, пов'язуючи вищезазначені галузі знань між собою. Саме це є основною ознакою прояву комплексного підходу.

Другим, не менш важливим, параметром вияву комплексного підходу в освіті є посилення єдності освітньої, розвивальної і виховної функцій. Таке виявлення комплексного підходу створює сприятливі умови для всебічного і гармонійного розвитку особистості як головної мети освіти, для реалізації вимог закону випереджувального висхідного розвитку якостей людини і якостей педагогічних систем у суспільстві, закону випереджувального розвитку суспільного інтелекту, забезпечує найбільш повне розв'язання майбутніми педагогами соціальних і психолого-педагогічних завдань у процесі їх педагогічної діяльності.

З позиції нашого дослідження, найбільш перспективними вважаємо підходи А.В.Барabanщикова та В.В.Сушанка, які розглядають комплексування в навчальному процесі як синтез змісту навчання, форм, методів і прийомів діяльності тих, хто навчається [11]. Це дозволяє розробити нову, більш ефективну методику, яка неможлива при роздільному, не комплексному навчанні.

Базуючись на ряді досліджень, що розкривають новий підхід до комплексного навчання, під комплексним підходом слід розуміти синтез навчальної та дослідницької діяльності студентів у процесі вивчення педагогічних дисциплін. Це дозволяє вийти на нову, більш ефективну, неможливу при окремому вивченні предмета і формуванні дослідницьких умінь технологію навчання. Такою технологією, яка дозволяє формувати дослідницькі педагогічні уміння в комплексі з вивченням педагогічних дисциплін, може бути модульне навчання.

Саме в даних умовах, у комплексі з вивченням педагогічних дисциплін, одночасно з підвищенням якості знань будуть формуватися дослідницькі педагогічні уміння, зростає тиме рівень професійної підготовки студентів.

Однією з умов ефективності модульного навчання, як показали дослідження вчених (Т.А.Алексєєнко, А.М.Алєксюк, Б.В.Свириди, В.В.Сушанка, П.А.Юцявиченс та ін.), є різнорівневий рейтинговий контроль, що забезпечує об'єктивне оцінювання якості знань [12]. Саме на даний фактор було вказано в рішенні Колегії Мінвузу України: "... особливо ефективна рейтингова система в поєднанні з модульною побудовою навчального процесу" [13].

Таким чином, наш аналіз показав, що найбільш ефективно удосконалення навчального процесу з метою підготовки студентів до самостійної, творчої педагогічної діяльності, формування у них професійної компетентності й педагогічної майстерності може відбуватися при комплексному підході до модульної організації вивчення педагогічних дисциплін в умовах рейтингової системи оцінювання.

1. Глузман А.В. Университетское педагогическое образование. – К.: Просвіта, 1997. – 309 с.
2. Педагогіка / Под ред. Ю.К.Бабанського. – М.: Педагогіка, 1988. – 480 с.
3. Каган В.М., Сиченников И.А. Основы оптимизации процесса обучения в высшей школе. Научно-метод. пособие. – М.: Высшая школа, 1987. – 143 с.
4. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогіка, 1989. – 190 с.
5. Юцявичене П.А. Теория и практика модульного обучения. – Каунас: Шнеса, 1989. – 272 с.
6. Педагогічна майстерність / За ред. І.А.Зязюна. – К.: Вища школа, 1997. – 350 с.
7. Чошанов М.А. Дидактическое конструирование гибкой технологии обучения // Педагогіка. – 1997. – № 2. – С. 21-29.
8. Козаков В.А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение. – К.: Вища школа, 1990. – 248 с.
9. Галузинський В.М., Євтух М.Б. Педагогіка: теорія та історія. – К.: Вища школа, 1995. – 237 с.
10. Харламов И.Ф. Теоретические и методологические проблемы комплексного подхода к обучению и воспитанию учащихся // Педагогіка. – 1980. – № 7.
11. Сушанко В.В. Этапно-модульная технология навчання - шлях досягнення заданої якості навчання // Проблеми вищої школи. – К.: Вища школа, 1993. – Вип. 78. – С. 7-11.
12. Романишина Л.М. Система поетапного контролю навчальної діяльності студентів педагогічних університетів за модульно-рейтинговою технологією навчання з дисципліни природничого циклу / Автореф. дис... д-р пед. наук: 13.00.04. // Ін-т педагогіки і психології проф. освіти. – К., 1998. – 39 с.
13. Про місце та роль нових форм організації навчального процесу та їх вплив на підвищення якості підготовки спеціалістів у вузах республіки: Рішення Колегії Міністерства вищої і середньої спеціальної освіти Української РСР від 25 липня 1990 р. – № 7 / 2/10. – 10 с.

Tatyana Mishkovska

WAYS OF PERFECTION OF EDUCATIONAL PROCESS IN CONDITIONS OF REALIZATION OF UNIVERSITY PEDAGOGICAL EDUCATION

In clause the analysis of educational process as complete system will be carried out. The author allocates basic elements of educational process, which demand perfection at the present stage, in particular in conditions of preparation of the students to pedagogical activity. Opens the basic pre-conditions of formation of skills of the future teachers, which are required by modern national school.

В'ячеслав Руссол

ВРАХУВАННЯ РІВНЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ І ПОТРЕБ УЧИТЕЛІВ У ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ОСВІТІ

Реалізація генеральних ліній, тенденцій і перспектив розвитку школи у визначальній мірі залежить від професійної готовності вчителів до такої діяльності. Обов'язок системи післядипломної освіти привести всю структуру професійної підготовки вчителя у відповідність до цих завдань.

Об'єктивна стратегія розвитку національної освіти вимагає мобілізації всього спектра професійної підготовки, перегляду всього педагогічного арсеналу. Це обумовлено багатьма факторами. Р. П. Скульський, Б. Г. Скоморовський називають декілька, як на нашу думку, основних.

По-перше, цілий ряд педагогічних постулатів, якими керувався і оперував учитель в умовах командно-адміністративної системи управління освітою, морально застаріли і стали неприйнятними для роботи в національній школі. Автори прикладами наводять підтвердження різних підходів у минулому і тепер до організації та змісту середньої освіти, ставлення до учня як до об'єкта і суб'єкта навчально-виховного процесу та ін.

По-друге, істотно змінюються пріоритетні освітньо-виховні завдання. Вони стосуються передусім загальнолюдських цінностей: духовно-моральних, інтелектуальних та ін. Учитель виявився недостатньо підготовленим до розв'язання цих завдань. Отже, виникає потреба в оволодінні новими педагогічними засобами та методами впливу на формування особистості школяра.

По-третє, істотно поліпшуються умови плідної співпраці вчителів і батьків, її організації на принципово новій основі з опорою не тільки на здобутки наукової педагогіки, але й народної, тобто етнопедагогіки українського народу.

По-четверте, зміст шкільної освіти постійно змінюється, у зв'язку з чим учителям доводиться весь час поновлювати чи розширювати знання.

Окрім того, зміни суспільного життя в бік його демократизації, відродження національної культури, переходу до нових економічних відносин вимагають відповідних змін у вихованні підростаючого покоління, а отже, й у діяльності школи та вчителя [5, с. 5-7].

З урахуванням цих та інших факторів, які рішуче впливають на зміст педагогічного процесу, а отже, й на діяльність учителя, рівень його професійної придатності й готовності, відбувається розробка навчальних планів установ підвищення кваліфікації вчителів і планування науково-методичної роботи в усіх її ланках.

У зміст професійної підготовки вчителя входить цілий ряд визначальних цінностей, як от: широка загальна освіченість і культура, глибокі знання з фахової дисципліни або й з науки, предмет якої викладає, педагогіки, психології, суміжних предметів і методики викладання свого предмета та інші властивості й якості, котрі складають його професіограму. Зрозуміло, що її параметри мають індивідуально-особистісне вираження в кожного окремого вчителя, але ми розглядаємо її як ідеальну модель педагога-професіонала, орієнтуючись на яку її визначається зміст післядипломної підготовки, розробляються навчальні плани і формується методична робота. Тобто ці цінності, властивості, якості розглядаються як типові, обов'язкові й необхідні в професії.

Найчастіше про професіограму згадують у зв'язку з оцінювально-контролюючою стороною роботи з педагогічними кадрами. В цьому є своя логіка, оскільки саме чітка визначеність параметрів і критеріїв дає підстави для правильних, більш-менш об'єктивних оцінок реального стану справ. Важливо орієнтуватися на неї і формуючи концепцію змісту післядипломної освіти, при розробці навчальних планів курсів, плануванні методичної роботи.

Таке розуміння дозволяє організаторам підготовки вчителів чітко визначитись, на основі яких знань, розвитку яких якостей і характерних властивостей слід будувати навчальний процес, формувати його змістову основу. Відповідність її змістові професійної готовності є найважливішою умовою оптимізації цього процесу.

Державні навчально-тематичні плани і програмний курс підвищення кваліфікації вчителів-предметників дають чітке уявлення про єдність змістової і процесуальної сторін навчання: в ньому поданий не лише перелік розділів і тем, але й розроблений процесуальний аспект через послідовність навчальних занять, визначення їх видів, розподіл годин між розділами і темами та окремими видами роботи. Вони, у принципі, вбирають у себе всі складові професійної підготовки вчителя:

1. Гуманітарну підготовку (українознавство; філософія і соціологія освіти; екологічні проблеми).

2. Функціональну та фахову підготовку (проблеми вдосконалення навчально-виховного процесу; психологія; зміст освіти; інформаційні технології; актуальні проблеми викладання навчального предмета; проблеми післядипломної освіти і педагогів; правове забезпечення освіти; педагогічна практика; конференція з обміну досвідом роботи).

3. Індивідуально-творчу роботу.

4. Контрольно-оцінювальні заняття (вхідне і вихідне діагностування; захист творчих робіт; комплексний залік і невеликий резерв часу).

Ними передбачені й факультативні заняття, але години на їх проведення навчальним планом не передбачено.

Як видно вже з цього викладу змісту навчального плану (а до нього додаються тематичні плани всіх розділів і програми), він спрямований на забезпечення всебічної підготовки вчителів-предметників. Окрім того, організаторам освіти пропонуються для використання плани проблемних семінарів і спецкурсів з найактуальніших питань.

Разом з тим, об'єктивні умови практично позбавляють обласні інститути можливості використовувати запропоновані навчально-тематичні плани у повному обсязі. Всі вони розраховані на місячний термін перебування вчителя на навчанні. Через матеріальну скруту 90 відсотків курсів тривають менше місяця, а 50 відсотків – тільки двотижневі. Запропоновані програми не враховують часового проміжку, відведеного навіть повним навчальним планом (чотири тижні): на їх реалізацію треба як мінімум утричі більше часу, в них не виділено головне. З одного боку, це начебто відкриває можливість творчого використання розроблених програм, а з іншого, – не дає чіткості у визначенні обов'язкових знань, умінь та навичок.

Невизначеним залишається й те, який матеріал з програми і в якому обсязі подавати для вчителів різних категорій. Організація навчання за категоріями вчителів не передбачає її поетапності, бо не кожний учитель у своїй діяльності встигає за категорійним просуванням, а тому щоразу змушений "проходити" один і той самий матеріал з незначними змінами і доповненнями (якщо вони бувають). Це загрожуватиме небезпекою перейти на екземплярне навчання, чим у великій мірі грішить методична робота на місцях.

Тому ми пішли шляхом формування типових навчально-тематичних планів, де основні знання стають обов'язковим компонентом. Зрозуміло, що формуються вони за принципом достатнього і необхідного для професійної готовності мінімуму знань з можливістю їх розширення відповідно до погреб.

Показовим у цьому ракурсі є підхід до планування курсової підготовки керівників навчально-виховних закладів, який і підлягав дослідженню та експериментуванню на базі Івано-Франківського інституту післядипломної освіти педагогічних працівників, районних, міських методичних кабінетів. Розробка науково обґрунтованого планування підвищення кваліфікації керівників закладів освіти (директорів, їх заступників з навчально-виховної роботи) є одним з найважливіших факторів її ефективності, як і вдосконалення всієї системи післядипломної підготовки вчителів з огляду на провідну роль керівника в цьому процесі. В нашому розпорядженні була теоретично

розроблена В.І Масловим методика системно-комплексного планування підвищення компетентності директорів шкіл [1, с. 144-170]. Прогнозні зразки її втілення на початок нашого дослідження ми не знайшли. Крім того, суттєво змінилася ситуація в організаційних основах навчання керівників. У більшості вони перейшли від регіональних ФПК під опіку обласних інститутів підвищення кваліфікації (післядипломної освіти) педагогічних працівників. У цьому є як позитивні, так і негативні моменти. Їх важко зафіксувати чи зареєструвати, але не зважати на них не можна. Переведення курсової підготовки керівників навчально-виховних закладів в інститути післядипломної освіти вимагає погужої компенсації, якої часто цим закладам не вистачає.

І ще один немаловажний момент: утрічі скоротився час курсової підготовки (з 3-х до 1 місяця, з 420 до 140 навчальних годин).

Проте це не лише "не відміняє", а навпаки, посилює необхідність системно-комплексного підходу до планування роботи з керівниками шкіл, як і з іншими педагогічними працівниками, в усій її структурі та на кожному окремому етапі.

Таких планів немає, як немає програм курсів підвищення кваліфікації директорів (керівників) закладів освіти при обласних інститутах післядипломної освіти, розроблених на державному рівні.

Все це спонукало і одночасно дозволило нам спрогнозувати, спроектувати і апробувати диференційовані моделі навчально-тематичних планів курсів директорів, заступників директорів шкіл на основі поетапної, ступеневої їх підготовки, залежно від стажу керівної роботи, типу навчального закладу, педагогічного фаху, часу останнього перебування на курсах, інтересу до проблеми чи спецкурсу.

Визначаючи зміст післядипломної освіти з позицій дидактичних основ його оптимізації, ми виходимо з того, що "одні й ті ж положення, формули і т. ін. мають в одному й іншому випадку одне й те ж значення або, зберігаючи одне й те ж об'єктивне значення, набувають у різних суб'єктів у залежності від їхніх мотивів і цілей різний зміст" [3, т.1, с. 17].

Добираючи матеріал, проектуючи і організовуючи навчальний процес, дуже важливо встановити спільні значення і разом з тим різний зміст у їх сприйнятті різними індивідами та віднайти найефективніший спосіб зближення між ними для розкриття значення системи знань в історичному контексті суспільного пізнання через виділення їх об'єктивного змісту і перетворення в індивідуально значимі, вмотивовані, цільовизначені цінності для конкретного педагога. Якщо не враховувати, що у свідомості індивіда знання не представлені, звичайно, у "чистому", тобто абстрактному, вигляді, а лише як моменти,

як сторона різноманітних дійових, мотивційних, особистісних моментів..." [3, т.1, с. 17]. практично неможливо передбачити, спрогнозувати педагогічний процес у його головному змісті - цілях і результатах, а отже, й інших складниках. У цьому нас переконують дослідження результативності курсової підготовки і методичної роботи в оцінці самих педагогів: значна їх частина не знаходить повного задоволення і високих позитивних оцінок.

Причина не лише в тому, що до змісту не завжди включаються найактуальніші, суспільно значимі знання, а ще й у тому, що ним недостатньо чи не завжди враховується і забезпечується задоволення різноманітних індивідуальних дійових, мотиваційних і особистісних моментів. Такий спрощений підхід обумовлює виникнення й одночасно дотримання та підживлення одного з найпопулярніших міфів, що одержані у будь-який спосіб "прямі" знання "об'єктивного змісту" неминуче переходять у такі ж "прямі" засвоєння, присвоєння і застосування. Цим у значній мірі пояснюється та узаконена формальна залежність між обов'язковою курсовою підготовкою і атестацією, коли перша, не встигнувши виявитися в індивідуальних дійових аспектах, вже обумовлює другу, тобто коли курси вчитель проходить перед самою атестацією. Так само пояснюється і те, що за підсумками коротко-термінового (2-3 тижні) перебування на навчанні робляться висновки, чи може вчитель претендувати найчастіше на вищу у порівнянні з попередньою категорію, чи ні.

Тобто в школі про його роботу вже певний висновок є, але потрібні курси, які б формально його підтвердили. Тому серед мотивів курсового навчання педагогічних працівників, у всякому разі їх прибуття на курси, домінує (у 80-90 відсотках) саме мотив цієї формальної, примусової необхідності без відчуття внутрішньої потреби, викликати яку через зазначену причину навіть упродовж усього навчання буває дуже складно, а часом і неможливо. Така ж картина й стосовно впровадження інноваційних ідей, кращих технологій і передового прогресивного досвіду. Насаджування їх без необхідної трансформації через індивідуально-особистісні потреби, можливості, емоційні переживання і схвальне сприйняття, не говорячи вже про індивідуальний стиль учителя, призводять до відторгнення, заперечення, відмови.

Загальними, спільними об'єктивні знання стають лише тоді, коли стали особистою "власністю" умовно всіх або переважної більшості членів певної соціальної групи, предметним світом, що об'єднує цю групу і обумовлює ці знання і переживання. Перефразувавши С. Л. Рубінштейна, можна сказати, що специфічна психологічна (у нашому випадку й педагогічна) проблематика самої післядипломної діяльності

як такої і навчальної як "однинці" цієї діяльності пов'язана насамперед з питанням про цілі та можливі цієї діяльності – визначенням учителя як суб'єкта професійної підготовки щодо її змісту як об'єкта.

Учитель за специфікою своєї професійної діяльності найбільш адаптована до соціально-політичних умов частина дорослого населення. Його мислення, почуття, поведінка найбільш детерміновані цими умовами, залежні від них, а тому він глибоко переживає будь-які суспільні зміни, потребує їх ґрунтовного осмислення і усвідомлення, внутрішнього сприйняття і прийняття. Тільки в такому випадку вчитель здатний виконувати свою педагогічну функцію. Будь-який розрив системи закономірностей цього розвитку може негативно відбитися на всьому подальшому розвитку суспільства.

У процесі професійної діяльності коло того, в чому педагог відчуває потребу, постійно змінюється. Наявність потреб свідчить про те, що він відчуває необхідність у тому, чого йому бракує і що знаходиться поза ним або залишається неактуальним і неосмисленим. Оскільки саме вони (потреби) спонукають педагога до діяльності і завдяки їм він виступає як активна істота [3, г. 2, с. 108], вводячи його через систему післядипломної підготовки в об'єктивно необхідні знання, слід орієнтуватися на якомога повніше задоволення цих потреб. Разом з тим важливо організовувати справу так, щоб потреби співпадали з найнеобхіднішим у підвищенні професійної готовності і майстерності вчителя, спрямовували його активну пізнавальну діяльність на сприйняття і засвоєння системи знань в їх історичному контексті пізнання дійсності, привласнення їх об'єктивного змісту.

Тобто, щоб потреби справи, школи учитель відчував як власні, щоб необхідність і бажання діяти певним чином для успішного розв'язання суспільних проблем співпадали і ставали його внутрішнім переживанням, прагненням, найвищим і найсильнішим мотивом діяльності, в тому числі й пізнавальної як такої, що може забезпечити досягнення такого співпадання.

В організації післядипломної освіти, досягненні високої ефективності важливу роль відіграє врахування динаміки можливостей як "пошук зв'язків між раціональним, мотиваційним та поведінковими аспектами складного психічного як цілого" [4, с. 41]. Одна й та ж об'єктивна ситуація, скажімо організація пізнавальної діяльності, матиме для різних педагогів різну мотиваційну значущість, так само як однакова ситуація в різні моменти часу й дії матиме для них різне значення. Тобто зовнішні чинники через мотивацію набувають конкретного змісту.

Учителю треба допомогти у розв'язанні мотиваційних конфліктів, коли часто-густо він змушений поступитися домінуючим наміром навіть високої спонукальної сили на користь іншої, менш бажаної,

обумовленої ситуативною виробничою, суспільною необхідністю. Мотиваційний стан педагога в таких обставинах характеризується внутрішнім конфліктом між багатьма конкуруючими тенденціями устремлень і прагнень. У його розв'язанні має переважати мотивація відповідальності. Тут не слід обмежуватися лише детермінантами виникнення намірів і намагань діяти, а й ставити та розглядати цю проблему через аналіз реальної поведінки, організацію контролю за нею.

Як зазначає М. В. Савчин, у самому контролі передбачається, з одного боку, його мотиваційна основа, а з іншого, – зворотний вплив на мотиваційний процес [4, с. 45]. Він мислиться не просто як контроль за виконанням змісту чи організації конкретних дій, а й за мірою реалізації мотиваційних як особистісних, так і ситуативних намірів з позицій оптимальних можливостей подолання труднощів. Тож мова йде, з одного боку, про врахування особистого досвіду вчителя при формуванні його настанов, потреб, мотивів, а з іншого, – про введення його в необхідний досвід об'єктивних знань через мотивацію відповідальної професійної поведінки. При визначенні змісту різних форм і видів післядипломної освіти враховуються обидва зазначені аспекти щодо настановчих потреб, бо саме в цьому випадку найбільш повно виступає відповідність необхідної настанови стимулюючому принципу ситуативної придатності. Поза зовнішнім впливом, умовами, вимогами настанови, мотиви, потреби не виникають. Нерозуміння і неврахування цього є причиною заскорузлого формалізму, котрий пронизує систему методичної роботи, на що вказують до 70 відсотків опитаних учителів.

В управлінні післядипломною освітою треба, перш за все, домогтися того, щоб вона стала предметом усвідомленої потреби кожного педагогічного працівника. Це відбувається за умови забезпечення трьох, з нашого погляду, достатніх і необхідних умов:

1) створення в педагогічному колективі атмосфери високих домагань, вимогливості та відповідальності, що спонукає до постійного творчого пошуку і ефективної віддачі в роботі, розширення знань і професійного просування;

2) забезпечення високої особистої зацікавленості і спрямованості педагогічних працівників на післядипломне удосконалення, підвищення професійної майстерності шляхом формування в них мобілізаційної спонукальної позитивної мотивації та створення системи засобів її заохочення;

3) формування всеохоплюючої її виховної за змістом та формами системи задоволення потреб і прагнень учителів у післядипломному

навчання на основі особистісно-орієнтованого підходу з урахуванням результатів діагностування та самооцінки їхнього професіоналізму.

Навчити педагога правильної оцінки своєї діяльності, як аналізу особистої «активної взаємодії з оточуючою дійсністю», в ході якої він «виступає як суб'єкт, котрий цілеспрямовано впливає на об'єкт і задовольняє таким чином свої потреби» [2, с. 91], є головним завданням керівників навчального закладу, організаторів методичної роботи, періодичної курсової підготовки щодо розвитку творчої активності педагогічних працівників.

Для того, щоб післядипломна освіта в усіх своїх формах – від самоосвіти до курсової підготовки при відповідних навчальних закладах – не заформалізувалася, зміст її повинен бути ретельно виважений як у меті, так і в завданнях та принципах функціонування. Вони мають бути зрозумілими і бажаними для педагогів, осмисленими і усвідомленими в їх необхідності і особистісній вартості.

1. Маслов В. И. Теория и методика организации непрерывного повышения квалификации руководителей школ. – К.: Центр. ин-т усовершенствования учителей. 1990.
2. Психологический словарь /Под ред. В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, Б. Ф. Ломова и др. – М.: Педагогика, 1993.
3. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: В 2-х т. – М.: Педагогика, 1989.
4. Савчин М. В. Динаміка мотивації відповідальної поведінки особистості// Педагогіка і психологія. – 1996 – №4 – с. 39-49.
5. Скульський Р. П., Скоморовський Б. Г. Підвищення професійно-педагогічної культури вчителя національної школи. Методичні рекомендації. – Івано-Франківськ, 1990.

Vyacheslav Russol

CONSIDERING PROFESSIONALISM AND MEETING THE TEACHERS' NEEDS IN FURTHER EDUCATION INSTITUTIONS

The article reveals the leading factors of actualizing the problem of teachers' professional culture formation, the constituent parts of special training in the post-graduate education, its content and peculiarity under present-day conditions. Main tasks of organizers and managers of periodical course training of educational workers in the course of their coactive activity development are well grounded.

Роман Скульський

ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТКУ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Підготовка майбутніх учителів до професійного самовдосконалення потребує застосування адекватних педагогічних засобів. Щоб визначити їх, необхідно зробити аналіз досліджуваного аспекту професійної діяльності педагога на предмет виявлення найтиповіших задач, які розв'язує він у процесі її реалізації.

Виділення таких задач ускладнюється тим, що професійне самовдосконалення вчителя, котре здійснювалось би у «чистому вигляді», тобто поза іншими аспектами його діяльності, – дуже рідкісне явище. Найчастіше воно реалізується у контексті навчально-виховної роботи вчителя і зумовлюється нею.

Більше того, якщо абстрагуватися навіть від навчально-виховної роботи і спробувати уявити собі професійне самовдосконалення педагога у «чистому вигляді», то і в цьому випадку виділення типових задач, які він вирішує, є досить складним явищем.

В опублікованих раніше працях ми показали, що головними аспектами професійного самовдосконалення вчителя є: самоосвіта, вивчення кращого педагогічного досвіду, науково-методична робота, а також використання здобутих знань у навчально-виховній роботі.

Крім цього, професійне самовдосконалення вчителя потребує вирішення деяких допоміжних завдань. Прикладом можуть слугувати завдання, вирішення яких забезпечує професійну самодіагностику педагога та самовизначення його професійного рейтингу, що є вихідною умовою подальшого розвитку властивих йому цінностей.

Зауважимо також, що завдання, які слугують засобом формування культури професійного самоудосконалення, використовуються й для визначення рівня розвитку цього феномена в цілому та окремих її компонентів.

Розглянемо найтиповіші творчі задачі.

Задачі на пошук актуальної педагогічної проблематики. У них в якості вихідної інформації використовуються літературні джерела, які представлені у вигляді заголовків статей або розділів книг, їх анотацій тощо.

Щоб забезпечити бажану «компактність» вирішення таких задач, у багатьох випадках їх доцільно складати таким чином, щоб результати розв'язання можна було подати у символічній формі, як, наприклад, у задачах із вибірковими відповідями, які використовуються в умовах програмованого навчання. З цією метою творчі

задачі складають за принципом вибору правильної відповіді із декількох їх варіантів, що містять й неправильні відповіді.

Наведемо приклади задач на пошук джерел актуальної педагогічної проблематики.

Приклад 1. Уважно прочитайте наведений нижче список статей і за їх заголовками визначте номери п'яти літературних джерел, у яких в першу чергу найдоцільніше здійснювати пошук актуальних педагогічних проблем (список статей умовний).

1. Актуальні проблеми педагогічної науки та навчально-виховної практики.
2. Досвід політехнічного та трудового навчання.
3. Методичні ідеї підручників К.Д. Ушинського.
4. Проблеми реформування виховної роботи в загальноосвітній школі.
5. Досвід вивчення результативності економічного виховання школярів.
6. Методологічні проблеми педагогіки.
7. Основні напрями досліджень у галузі виховання.
8. Досвід роботи школи з формування громадської активності учнівської молоді.

(Відповідь: 1, 4, 6, 7).

Приклад 2. Вкажіть номери п'яти джерел, які варто вивчити у першу чергу, щоб скласти список найдосвідченіших учителів (у межах області), якщо у вашому розпорядженні є:

1. Звіт про роботу обласного управління освіти.
2. Матеріали обласної газети.
3. Ділові документи обласного інституту післядипломної освіти педагогічних працівників.
4. Плани навчально-виховної роботи шкіл області.
5. Плани роботи районного методичного кабінету.
6. Поурочні плани вчителів.
7. Експонати обласної педагогічної виставки.
8. Тексти виступів учителів на обласних педагогічних читаннях.
9. Матеріали інспекторських перевірок шкіл.
10. Списки вчителів, які представлені до нагород.

(Відповідь: 1, 3, 5, 7, 10).

Приклади задач на пошук актуальних педагогічних проблем. На відміну від задач попереднього типу, у цих задачах у якості вихідної інформації використовують цілі твори або окремі їх фрагменти. Вимоги задач цього типу зводяться до формулювання однієї чи декількох актуальних педагогічних проблем або до їх вибору із пропонуваного списку.

Приклад 1. Уважно прочитайте виписки з нормативно-правових документів про освіту, які наведені нижче:

“Основні шляхи реформування освіти: ...подолання девальвації загальнолюдських гуманістичних цінностей та національного нігілізму...; забезпечення розвитку освіти на основі нових прогресивних концепцій, запровадження у навчально-виховний процес сучасних педагогічних технологій та науково-методичних досягнень; ...відхід від засад авторитарної педагогіки...” [1, 7].

“Пріоритетні напрями реформування загальної середньої освіти: реформування змісту загальної середньої освіти, ...широке впровадження досягнень науки і культури...; запровадження системи варіантного навчання і виховання відповідно до особистих потреб і здібностей учнів; вироблення... нових організаційно-педагогічних принципів діяльності навчально-виховних закладів...” [1, 24].

На основі аналізу пропонованих фрагментів документів про освіту у наведеному нижче списку вкажіть порядкові номери тих п'яти проблем, які, на вашу думку, сьогодні є найбільш актуальними.

Підготовка майбутніх учителів до:

- 1) професійно-педагогічного самовдосконалення;
- 2) управління гуртковою роботою в школі;
- 3) вирішення педагогічних задач творчого характеру;
- 4) впровадження у шкільну практику інноваційних технологій навчання й виховання;
- 5) вивчення кращого педагогічного досвіду;
- 6) виконання функцій класного керівника;
- 7) науково-методичної роботи;
- 8) громадської роботи в школі;
- 9) педагогічної співпраці з батьками;
- 10) налагодження суб'єкт-суб'єктної взаємодії у процесі навчання і виховання учнів.

(Відповідь: 1, 3, 4, 5, 7, 10).

Задачі на пошук необхідної науково-педагогічної інформації характеризуються своєю специфікою: у процесі самоосвіти вони, як правило, зводяться до пошуку літературних джерел з визначених актуальних проблем, їх опрацювання і систематизації отриманої інформації, яка може бути використана у практичній роботі. У процесі вивчення педагогічного досвіду джерелом інформації може бути не лише література, але й практична робота вчителя чи педагогічного колективу. В цьому випадку пошук необхідного матеріалу передбачає оволодіння знаннями про методику вивчення педагогічного досвіду, його організації тощо.

Приклад 1.

У наведеному нижче списку вкажіть порядкові номери тих літературних джерел, які можна об'єднати під спільною назвою "Підготовка студентів педагогічних інститутів та університетів до використання народознавства в школі".

1. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Наук.-метод. посібник. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.

2. Ващенко Г. Виховний ідеал. – Полтава: Ред. газ. «Полтавський вісник», 1994. – 191 с.

3. Кононенко В. Шляхами народних приповідок: Посібник для вчителів. – Київ: РВЦ "Проза", 1994. – 208 с.

4. Кононенко В. Формування етнолінгводидактичної культури студента: Метод. посібник. – Івано-Франківськ, 1996. – 68 с.

5. Скульський Р.П. Підготовка майбутніх учителів до педагогічної творчості: Монографія. – К.: Вища школа, 1992. – 135 с.

6. Скульський Р.П., Стельмахович М.Г. Методика викладання народознавства в школі. – Івано-Франківськ, 1995. – 178 с.

7. Стельмахович М.Г. Українська народна педагогіка. – К., 1997. – 231 с.

8. Струманський В.П. Виховна робота в національній школі: Навчальний посібник. – К.: ІЗМН, 1997. – 184 с.

9. Теоретичні засади виховання національної самосвідомості. Програма спецкурсу і навчальний посібник / За ред. Д. О. Тхоржевського. – К.: ІЗМН, 1998. – 150 с.

10. Українське народознавство // За заг. ред. д-ра істор. наук С.П. Павлиюка та ін. – Львів: Фенікс, 1994. – 608 с.

(Відповідь: 4, 5, 6, 8, 9).

Приклад 2. Використання у науковому дослідженні методу педагогічного спостереження виправдане в тих випадках, коли педагогічне явище, що вивчається, має зовнішні вияви, тобто коли розумові дії індивіда репрезентуються через зовнішні (фізичні). Враховуючи цю особливість даного методу, вкажіть, у яких із приведених нижче випадках доцільно використовувати педагогічне спостереження, якщо педагога-дослідника цікавлять:

1. Порядок виконання учнями математичних дій у процесі усних обчислень.

2. Послідовність графічних операцій при виконанні технічного рисунка.

3. Поведінка дитини в ігровій ситуації.

4. Спосіб використання вчителем наочних посібників на уроці.

5. Мотив поведінки учня у конкретній ситуації.

6. Причини неуспішності учнів.

7. Порядок виконання трудових операцій у пронесі роботи учня на токарному верстаті.

8. Інтереси і здібності учнів.

9. Спосіб запам'ятовування учнями навчального матеріалу на уроці.

10. Трудова активність учня на пришкільній навчально-дослідній ділянці.

(Відповідь: 2, 3, 4, 7, 10).

Приклад 3. Яким методом повинен користуватися дослідник, якщо він має на меті визначити залежність якості отриманих учнями знань від використання технічних засобів навчання на уроці:

1. Вивчення шкільної документації.

2. Анкетування.

3. Педагогічний експеримент.

4. Бесіда.

5. Педагогічне спостереження.

(Відповідь: 3).

Приклад 4. Розробіть методику педагогічного експерименту з метою виявлення ефективності проблемного навчання і опишіть її.

Аналогічно складають інші задачі цього типу.

Задачі на застосування теоретичних знань у практичній діяльності.

Мета цих задач полягає в тому, щоб виявити результати самоосвіти, вивчення й узагальнення педагогічного досвіду та застосування його на практиці. Найчастіше вирішення цих задач зводиться до розробки окремих дидактичних матеріалів чи інших педагогічних засобів (методів і прийомів, форм організації роботи учнів і т.п.).

Проілюструємо це на прикладах.

Після вивчення студентами наукових праць з питань проблемного навчання їм пропонують задачу такого змісту:

Приклад 1. Розробіть до окремих розділів навчального предмета, який ви викладаєте, систему питань, які можуть бути використані для створення проблемних ситуацій, і запишіть їх.

Приклад 2. Розробіть систему задач творчого характеру з вашого навчального предмета.

Аналогічні задачі розробляються відносно таких педагогічних теорій, як теорія диференційованого навчання, програмованого навчання, оптимізації навчального процесу та ін.

Приклади задач на літературне оформлення результатів творчих пошуків. Задачі цього типу слугують дійовим засобом формування у студентів умінь літературного оформлення науково-педагогічної інформації. В одних випадках це письмова фіксація вивчених

літературних джерел, в інших – підготовка текстів лекцій, доповідей, рефератів тощо.

Приклад 1. Уважно прочитайте статтю (вказується назва статті) і виконайте такі завдання:

- а) визначте основну ідею і сформулюйте її;
- б) підберіть і выпишіть цитату, яка підтверджує головну думку статті;
- в) складіть анотацію до статті;
- г) складіть план прочитаного;
- г) законспекуйте статтю;
- д) напишіть резюме до статті;
- е) складіть тези виступу за змістом статті;
- є) складіть структурно-логічну схему понятійного апарату статті;
- ж) напишіть рецензію на статтю.

Приклад 2. Задача на підготовку мікрореферату. Прочитайте 2-3 статті з однієї і тієї ж проблеми, зробіть їх порівняльний аналіз і підготуйте текст виступу на 15-20 хвилин.

Зауважимо, що літературне оформлення різноманітних педагогічних творів – найскладніший аспект творчої діяльності вчителя. Труднощі, що виникають у процесі його реалізації, виявляються у найрізноманітніших видах письмової роботи. Прикладом може слугувати поширене у навчальній практиці **конспектування інформації при різних формах її завдання** (конспектування читаної лекції, конспектування книжного тексту, звуковідтворення тощо).

Щоб забезпечити оволодіння цим елементом самоосвітньої культури, необхідно широко використовувати спеціально організоване **вправлення**.

Одним із видів вправ можуть бути такі.

Студентам пропонують уважно вивчити назву брошури та її структуру (розділи, параграфи чи інші складові) і за здобутою інформацією скласти стислу анотацію, а потім співставити її з авторською і зробити відповідні висновки.

Орієнтуючи студентів на конспектування педагогічної чи іншої інформації, доцільно зосередити їхню увагу на **ключових поняттях**, що стосуються тієї або іншої теми. Щоб ґрунтовно засвоїти їх, радимо вести **педагогічні словники**, а також вдаватись до **структурно-логічних схем**, які допомагають не тільки глибоко усвідомити зміст ключових понять, але й **взаємозв'язки між ними**.

У процесі формування культури професійного самовдосконалення доцільно також практикувати вправи на **поліваріативне вираження певної думки**.

Систематичне застосування цих та інших подібних задач сприяє формуванню та розвитку культури професійного самовдосконалення майбутніх учителів. Зокрема, про ефективність підготовки студентів до самоосвіти свідчать результати анкетування і вибіркове опитування 157 студентів, яке супроводжувалося додатковими способами перевірки анкетних даних. Воно показало, що 89 осіб від загальної їх кількості навчилися конспектувати педагогічні праці, 74 – виділяти головну ідею твору, 82 – складати план, 96 – анотацію, 84 – тези, 106 – писати резюме, 98 – складати бібліографію, бібліографічні довідки, здійснювати тематичний підбір літератури, 76 – писати відгук.

У загальному понад 90 відсотків опитаних студентів оволоділи уміннями та навичками, необхідними для професійного самовдосконалення.

Змінилось ставлення студентів до самоосвітньої діяльності творчого характеру, про що свідчать відповіді першокурсників на питання такого змісту: 1. Які ваші враження про організацію самостійної позааудиторної роботи з педагогіки? 2. Як змінилось ваше ставлення до педагогічної літератури?

Пропонувалось чотири варіанти відповіді: а) не цікавився (лась) педагогічною літературою і тепер не цікавлюсь; б) не цікавився (лась) педагогічною літературою, а тепер цікавлюсь; в) цікавився (лась) педагогічною літературою і тепер цікавлюсь; г) цікавився (лась) педагогічною літературою, а тепер не цікавлюсь. 3. Які педагогічні твори ви хотіли б прочитати у найближчому майбутньому? 4. Які з наведених нижче чинників найбільшою мірою забезпечують успішну роботу вчителя? Пропонувались такі варіанти відповідей: а) сумлінне навчання в педагогічному навчальному закладі; б) систематична самоосвіта; в) активна громадська діяльність; г) добре організована позаурочна робота з учнями; д) належним чином організована робота вчителя з батьками; е) проведення додаткових занять з учнями; ж) систематичний контроль за знаннями учнів; з) педагогічний такт учителя; ж) любов до дітей; з) вимогливість до учнів. А н а л і з відповідей показав, що, висловлюючи своє ставлення щодо організації самостійної діяльності, 88 % опитаних студентів дали їй високу оцінку. При цьому значна кількість респондентів вказали на недоліки, які мали місце в організації цієї роботи, і запропонували шляхи їх усунення. 78 із 158 студентів відзначили, що "раніше не цікавились педагогічною літературою, а тепер цікавляться", 80 – "цікавились раніше і тепер цікавляться". Жоден із опитаних не висловив негативного ставлення до педагогічної літератури, хоч деякі вказали на її істотні недоліки.

Серед літературних джерел, які найбільше зацікавили студентів,

40 % назвали літературу, присвячену проблемам самоосвіти й творчості учнів, студентів та учителів. Показовими є відповіді на питання про основні чинники, що забезпечують ефективність учительської праці. 79 із 157 респондентів серед найдійовіших чинників назвали самоосвіту, причому 62 студенти поставили її на перше місце.

Безумовно, не можна робити достовірні висновки на "відвертості" студентів, оскільки анкетування не позбавлене суб'єктивізму. Для того, щоб отримати об'єктивні дані про характер формування науково-педагогічних інтересів майбутніх учителів, ми вивчили їхні запити на педагогічну літературу. Дослідження показало, що в залежності від активності студентів у самоосвітній діяльності істотно зросла кількість заявок на літературні джерела у бібліотечі університету, збільшилася наповнюваність спеціалізованих читальних залів, особливо читального залу психолого-педагогічних наук.

Про тенденцію зростання науково-педагогічних інтересів свідчать також результати повторного анкетування, яке проводилось на третій курсах університету. Чотири семестри поспіль студенти цих курсів в індивідуальному порядку виконували цикл завдань за графіками і відповідними списками літератури. У п'ятому семестрі ця форма роботи була згорнута. Студенти виявили бажання і далі займатись самоосвітою і фіксували її результати в спеціальних педагогічних щоденниках. Щоб прослідкувати динаміку науково-педагогічних інтересів цього потоку, ми попросили їх вказати, якими мотивами вони керувались у процесі самоосвітньої роботи, що не контролювалася.

З цією метою їм були поставлені такі питання:

1. Протягом перших чотирьох семестрів ви інтенсивно займались самоосвітою. Вкажіть, якими мотивами ви керувались при цьому: а) потребою стати хорошим спеціалістом; б) прагненням зайняти почесне місце серед студентства, не відставати від інших; в) потребою здати заліки й екзамени, отримати хорошу оцінку; г) усвідомленням професійного обов'язку вчителя займатись самоосвітою; г) бажанням відгукнутись на вимоги викладача; д) інший варіант відповіді.

2. Чи займаєтеся ви самоосвітою після того, як організована форма роботи була згорнута? Якщо так, то чим керуєтеся при цьому?

Обробка анкетних даних показала, що 85 відсотків опитаних продовжують займатися педагогічною самоосвітою. Привертає увагу динаміка науково-педагогічних інтересів, яка обумовлює позитивне ставлення до самоосвітньої діяльності: якщо на першому курсі 21 студент керувався бажанням здати залік і отримати позитивну оцінку, то на третьому курсі їх залишилось тільки троє. У той же час удвічі збільшилася кількість студентів, які головний мотив своєї самоосвітньої

діяльності вбачали в усвідомленні професійного обов'язку. Значно збільшилася кількість студентів, які проявляють інтерес до педагогіки, прагнуть отримати нові знання і підготувати себе до творчої праці.

Дані цієї частини дослідження перевірялися шляхом аналізу студентських педагогічних щоденників, у яких знайшли своє відображення результати самоосвітньої діяльності.

Насторожує той факт, що в силу різних обставин, і в першу чергу через перевантаження, 20 третьокурсників не займались самоосвітою. І все ж таки, в результаті систематичної індивідуальної роботи, яка поєднується з іншими формами роботи, можна досягти бажаних результатів у формуванні позитивного ставлення до професійно-педагогічної освіти.

Проведене нами дослідження дає можливість зробити й деякі висновки про формування і розвиток науково-педагогічних інтересів студентів.

Найбільш сприятливим періодом для формування у студентів інтересів до професійно-педагогічного самовдосконалення є перші чотири семестри. Це пояснюється тим, що, з одного боку, саме в цей період, а особливо в першому семестрі, студенти прилучаються до вивчення психолого-педагогічних дисциплін, а з іншого, – виховання позитивного ставлення до педагогічної науки є важливою передумовою успішної професійної підготовки майбутніх учителів. Подальше навчання студентів повинно стати періодом їх залучення до більш складніших форм творчої діяльності.

Організаційними формами роботи з формування науково-педагогічних інтересів є академічні заняття (лекції, семінари і т.п.), зустрічі з учителями та іншими працівниками освіти, екскурсії в методичні кабінети, читання літератури з питань самоосвіти, написання рефератів.

Формування науково-педагогічних інтересів базується на переконанні студентів в об'єктивній потребі професійного самовдосконалення вчителя.

Важливою передумовою виховання у студентів науково-педагогічних інтересів є органічний взаємозв'язок компонентів психологічної і практичної підготовки. Психологічна підготовка до творчої праці з педагогічною літературою здійснюється, головним чином, через застосування словесних методів впливу на студентів, практична – шляхом самоосвіти.

Для полегшення роботи студентів з теоретичними джерелами доцільно організувати спеціальну роботу над понятійно-термінологічним апаратом, пропонуючи їм вести словники термінів у

педагогічних щоденниках, широко використовувати довідкові видання, енциклопедії тощо.

Досвід організації роботи з виховання науково-педагогічних інтересів засвідчує, що вона сприяє формуванню і розвитку інших цінностей, які складають мотиваційну основу професійно-педагогічного самовдосконалення майбутнього вчителя. Студенти, які виявляють такі інтереси, глибше усвідомлюють професійні потреби, обов'язок, активно включаються в роботу, спрямовану на формування педагогічної майстерності.

Інтерес – це головний стимул, що спонукає до оволодіння знаннями, високого рівня їх усвідомлення й засвоєння, полегшує труднощі на шляху до пізнання. Через формування і розвиток науково-педагогічних інтересів майбутніх учителів лежить головний шлях забезпечення їх психологічної підготовки до професійного самовдосконалення.

1. Державна національна програма "Освіта". Україна XXI століття. – К.: Райдуга, 1994 – 62 с.

Roman Skul'sky

PEDAGOGICAL MEANS OF FORMING AND DEVELOPING PROFESSIONAL PROGRESS SKILLS OF FUTURE TEACHERS

The article proves that tasks of creative character are the pedagogical mean of formation and development of culture of future teachers professional self-improvement. The article offers their characteristics and some examples for illustration.

Василь Ягупов

ЗМІСТ НАВЧАННЯ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ ЯК ДИДАКТИЧНА КАТЕГОРІЯ

Що слід розуміти під дидактичною категорією "зміст навчання військовослужбовців"? Вона, напевно, має відповісти на такі запитання: "Чому необхідно вчити воїнів?", "Що вони повинні опанувати у процесі навчально-пізнавальної діяльності?" Відповідаючи на них, слід враховувати дві речі: по-перше, державні вимоги до освіти, по-друге, специфіку військової освіти. У Державній національній програмі "Освіта" ("Україна XXI ст.") накреслено стратегію розвитку освіти, у тому числі й військової, на найближчі роки та перспективу. В ній сформульовані найважливіші принципи реформи всієї системи освіти, на які доцільно орієнтуватися в процесі формування змісту навчання військовослужбовців, а саме:

- демократизація освіти та розширення автономії навчальних закладів з урахуванням розвитку партнерства учнів, студентів та педагогів;

- гуманізація системи, що полягає в утвердженні людини як вищої соціальної цінності;

- гуманітаризація освіти, покликана формувати в свідомості учнів цілісний науковий світ, розвивати їх духовність і творче мислення;

- національна спрямованість освіти, її гармонійне поєднання з національною історією та народними традиціями;

- неперервність освіти, перетворення її в процес, що триває протягом усього життя людини;

- неподільність навчання і виховання, їх органічна єдність.

Отже, зміст військової освіти має враховувати як найважливіші принципи реформи всієї системи освіти, так і призначення Збройних сил України, основну мету навчання військовослужбовців, завдання військово-дидактичного процесу та формування всебічно і гармонійно розвинутої особистості громадянина України. Мета і завдання навчання військовослужбовців визначаються воєнною доктриною України, військовою Присягою, законами України "Про оборону України" та "Про Збройні сили України", статутами Збройних сил України, наказами та іншими документами уряду і Міністерства оборони України, інструкціями, директивними документами, які регулюють організацію і хід бойової та гуманітарної підготовки, зміст повсякденної життєдіяльності та військово-професійної діяльності військовослужбовців і військових підрозділів, використання Збройних сил України в мирний і воєнний час. Остаточною ця мета та завдання

знаходять своє відображення в програмах бойової та гуманітарної підготовки відповідних військових підрозділів та різних категорій військовослужбовців, формулюються і обґрунтовуються в різноманітних планах їх підготовки.

Дидактична мета та завдання формулюються для того, щоб чітко визначити основні зусилля по навчанню воїнів і полегшити досягнення високої бойової готовності військових підрозділів і частин. Докладне їх уявлення в часовому, ієрархічному і змістовному аспекті, виходячи із специфіки видів і родів військ, а також функціональних обов'язків, забезпечує не тільки відповідну організацію та управління військово-дидактичним процесом, але також і раціональну оцінку його ефективності.

Безумовно, найважливішою передумовою бойового потенціалу Збройних сил України є всебічно підготовлений військовослужбовець, його свідомість, військово-професійні знання, уміння, навички, творча та інноваційна активність, розвинута емоційно-вольова сфера психіки, військово-технічна кваліфікація, переконання, мотивація та ідеали. Усе це вимагає, по-перше, концептуального визначення освітніх, виховних і розвиваючих цілей військово-дидактичного процесу і, по-друге, конкретного формулювання змісту загального, загальновійськового, військово-професійного та гуманітарного навчання. Вони, беручи до уваги інформаційні структури, пізнавальні, мотиваційні та емоційно-вольові процеси військовослужбовців, а також конкретні умови, призначення та результати їх підготовки, визначають конкретні дидактичні завдання підготовки кожного військового спеціаліста і підрозділу, окремих військових частин, з'єднань, об'єднань, видів і родів військ за певний період часу. Колективний характер сучасної бойової техніки та зброї потребує особливо докладного визначення таких дидактичних задач, які забезпечили б не тільки формування індивідуальної бойової майстерності, а й колективну злагодженість підрозділу (частини, з'єднання, об'єднання, видів і родів військ та в цілому Збройних сил України).

Зміст і особливості сучасної війни, її надзвичайно висока морально-психологічна насиченість передбачають високу громадянську свідомість, справжню бойову майстерність, всебічну морально-психічну стійкість і готовність воїнів, які ґрунтуються на базі гуманітарної, тактико-спеціальної, тактичної, спеціальної, технічної, фізичної та загальновійськової підготовки. Повна інтеграція цих видів підготовки полегшує всебічну підготовку військовослужбовців до виконання свого конституційного обов'язку і сприяє гармонійному розвитку їх особистості.

Залишаючись в інтегральному зв'язку із загальною метою навчання у нашому суспільстві та враховуючи дидактичні завдання Збройних сил України, можна, наприклад, сформулювати такі завдання військово-дидактичного процесу в галузі виховання:

- формування громадянина, який має менталітет народу України;
- вірність і відданість народу України та військовій Присязі;
- формування мотивації військово-професійної діяльності;
- розвиток почуття необхідності свідомого дотримання вимог статутів, наказів і військової дисципліни;
- шанування правил спілкування і колективної діяльності;
- формування волі бійця, почуття його гідності, психічної стійкості та готовності до військово-професійної діяльності тощо.

Все це впливає на якість виконання воїном службових обов'язків, сприяє формуванню статутних, водночас гуманних, взаємовідносин між військовослужбовцями та, врешті-решт, полегшує їх адаптацію до важких умов військової служби.

При визначенні змісту навчання військовослужбовців необхідно враховувати загальний освітній рівень призовників, їх фізичний і морально-психічний стан, індивідуально-психічні особливості, майбутню цивільну діяльність, потреби держави у відповідних військових і цивільних фахівцях.

Безпосередній вплив на навчально-пізнавальні дії як тих, хто навчає, так і тих, хто навчається, має матеріально-технічне забезпечення бойової та гуманітарної підготовки, інфраструктура військової освіти.

Отже, докладне і конкретне визначення дидактичної мети та завдань військово-навчального процесу полегшує, сприяє і має безпосередній позитивний вплив на формування змісту навчання військовослужбовців.

Після цих міркувань щодо наукових, суспільних, військово-професійних, культурних, особистісних і психолого-педагогічних передумов визначення всебічної підготовки військовослужбовців під час служби в лавах Збройних сил України можна дати загальне визначення змісту навчання. Під поняттям "зміст навчання військовослужбовців" розуміється система наукових і військово-професійних знань, навичок і вмінь, оволодіння якими забезпечує всебічний розвиток розумових і фізичних здібностей військовослужбовців, формування світоглядних і морально-психічних якостей, підготовку їх до захисту Батьківщини.

Характерний для сучасної цивілізації розвиток науки, військової техніки та зброї вимагає докладної верифікації змісту навчання військовослужбовців, який визначений програмами бойової та гуманітарної підготовки, і усунення з нього неактуальних питань.

Удосконалюючи зміст навчання, який знаходить своє обґрунтування у цих програмах, а також у методичних посібниках, рекомендаціях і порадах, інструкціях і статутах, необхідно його так актуалізувати, щоб він відповідав сучасному стану науки, техніки та культури, сприяв постійній інтеграції процесу навчання і виховання з життям держави. Збройних сил України, прискорював розвиток військового, військово-професійного, загального навчання, формував творчі здібності у воїнів до навчання і самовдосконалення.

Безумовно, воїнам неможливо передати усю сукупність військово-професійних знань, які стосуються різноманітних аспектів життєдіяльності Збройних сил України. З великої їх кількості слід вибирати тільки ті, які є суттєвими і по-справді важливими для відповідної військово-професійної діяльності.

Отже, перед сучасною військовою дидактикою постає проблема: якими методологічними та теоретичними основами слід керуватися при доборі й складанні змісту навчання військовослужбовців.

У педагогічній науці існує кілька таких основ, які називаються концепціями навчання і стосуються добору його змісту. До найважливіших і найбільш відомих концепцій відносяться: дидактичний матеріалізм, дидактичний формалізм, дидактичний утилітаризм, проблемно-комплексна теорія, екземпляризм, структуралізм, функціональний матеріалізм і теорія дидактичного програмування [2, с.109-110; 3, с.73-87].

Найбільший вплив на всіх рівнях навчання нині має дидактичний матеріалізм, або енциклопедизм, прихильники якого основну увагу звертають на необхідність передати воїнам для запам'ятовування якомога більшу кількість знань. Їх цікавить тільки зміст і обсяг матеріалу, який повинні опанувати воїни, а не мотивація навчання та ставлення до процесу навчання. У зв'язку з цим вони недооцінюють активність, свідомість, самостійність воїнів у процесі навчання і тому головну увагу приділяють вербально-абстрактному запам'ятовуванню матеріалу, що вивчається.

Цій концепції протиставили себе прихильники дидактичного формалізму. Вона була висвітлена у XVIII ст. І.Шмідом у книзі "Емпірична психологія" (1781). Дидактичний формалізм, головним чином, орієнтується на розвиток здібностей і пізнавальних потреб, його не цікавить практичний бік загального навчання, емоційно-вольове забарвлення знань та їх значимість для життєдіяльності людини. Головна мета знань це розвиток здібностей людини.

На практичній діяльності концентрують свою увагу прихильники концепції, яку називають дидактичним утилітаризмом. Вона виникла наприкінці XIX – початку XX ст. у США. Її засновником є Дж. Дьюї. На його думку, основними принципами добору змісту навчання мають бути: принцип проблемності; принцип практичності (ті, хто навчаються,

мають розв'язувати практичні завдання, взяті з повсякденного життя); принцип поєднання праці із грою; принцип активізації тих, хто навчається; принцип залучення молоді до соціального середовища, представником якого вона є.

Прихильники цієї концепції вважають, що завчасно складені навчальні курси не потрібні, матеріал навчання слід брати з досвіду дитини; дитина повинна визначати як якість, так і час навчання; навчання шляхом праці – основний метод у школі.

Таким чином, однобічність цієї концепції полягає у перевазі діяльності в навчанні та отриманні внаслідок цього шляху практичних навичок та вмінь і водночас недооцінці важливості самих знань і формальної освіти. Отже, головна увага приділяється не змісту навчання, а практичним методам дидактичної діяльності тих, хто навчається.

Однобічними концепціям навчання та ізоляції, що поглиблюється між попередніми концепціями добору змісту навчання, протиставили себе прихильники проблемно-комплексної концепції. Засновником її є польський дидакт Б.Суходольський. Замість інформаційно-системного добору змісту навчання він пропонує вчити усі предмети не окремо, а комплексно. Причому, предметом пізнавальної діяльності об'єктів навчання мають бути проблеми, опрацьовування яких потребують різнобічних знань.

Противниками систематичного, безперервного предметного навчання є прихильники екземпляризму (автори – німецькі дидакти М.Воленштейн і Н.Шеуерл). Вони акцентують увагу на парадигматичному навчанні (грец. *paradeigma* – приклад, взіреть), яке спирається на засади парадигмату (прикладу) і репрезентивних для теми, що вивчається. Але виконання вимог цієї концепції може призвести до порушення засад систематичності та системності навчання.

Звільнитися від надмірної кількості інформації в змісті навчання закликають прихильники теорії структуралізму. Засновником цієї концепції є польський педагог К.Сосніцький. Основними засадами добору змісту навчання він вважає структуральність, сучасність, життєвість, зв'язок теорії з практикою.

У дидактичній практиці військ знаходять своє відображення деякі елементи вищезазначених концепцій добору змісту навчання. Кожна з них має певні позитивні риси. Наприклад, дидактичний матеріалізм підкреслює роль змісту навчання, дидактичний формалізм актуалізує значення пізнавальних здібностей, дидактичний утилітаризм звертає увагу на необхідність практичного навчання, екземпляризм підказує способи звільнення програм навчання від надмірної інформації, структуралізм розширює наші знання про систематичність і системність змісту навчання і необхідність створення певних пізнавальних структурних елементів.

властивості, які були набуті під час вивчення гуманітарної підготовки, інших предметів бойової підготовки та загальновійськових дисциплін.

Суттєвий вплив на якість опрацювання дидактично-виховних завдань тактичної та тактико-спеціальної підготовки мають технічна і спеціальна підготовка. Зміст цих предметів і характер навчально-пізнавальної діяльності військовослужбовців визначають військова спеціальність, призначення конкретного військового підрозділу, виду Збройних сил і роду військ, наявна конкретна бойова техніка, зброя і особливості їх застосування у сучасній війні, особливості ТВД та природно-кліматичних умов тощо. Ця підготовка спрямована на вивчення бойової техніки, основних принципів роботи її елементів та вузлів, опанування правил її експлуатації, формування міцних практичних навичок і вмінь її застосування в різноманітних складних бойових і кліматичних умовах, виховання впевненості в силі та бойових можливостях нашої вітчизняної техніки та ін. У ході цих занять військовий педагог має сприятливі умови для військово-патріотичного виховання воїнів, прищеплення їм впевненості у власних діях на сучасній бойовій техніці, формування інтересу до військової спеціальності, до військово-технічних і професійних знань, виховання організованості, точності, бережливості тощо.

Фізична підготовка зміцнює і загартовує організм воїнів, розвиває у них емоційно-вольові риси, формує витривалість, уміння нести нелегку військовою службу, яка пов'язана з великими психічними та фізичними навантаженнями. Вона сприяє кращому опануванню бойової техніки та зброї, збереженню працездатності, вихованню наполегливості у досягненні поставленої мети, стійкості, витримки, колективізму та інших морально-бойових якостей.

Предмети загальновійськової підготовки – це, зокрема, захист від зброї масового ураження, вогнева підготовка, вивчення загально-військових статутів, стройова, інженерна, військово-медична підготовка, військова топографія, які сприяють формуванню особистості військовослужбовця, його загальновійськових навичок та вмінь, загартовують психіку, навчають оптимальним прийомам і способам дій на сучасному полі бою та наданні допомоги як самому собі, так і товаришам по службі тощо. Сукупність цих заходів спрямовано на озброєння воїнів необхідним обсягом військово-професійних знань, навичок і вмінь для дій в умовах сучасної війни.

Наприклад, вогнева підготовка має на меті навчити воїнів уміло використовувати сучасну стрілецьку зброю для знищення різних цілей. Методика занять з вогневої підготовки, по-перше, створює можливості та передумови для патріотичного виховання військовослужбовців, зміцнення віри у надійність і силу нашої стрілецької зброї, по-друге,

мають певну внутрішню логіку і підпорядковуються ряду засад. Такими засадами є:

- науковість;
- педагогічна обґрунтованість;
- доцільність;
- єдність навчання, виховання, розвитку, психологічної підготовки і самовдосконалення воїнів;
- систематичність та ступеневість;
- кореляція;
- зв'язок теорії з практикою, тобто безпосередня прикладна спрямованість;
- активізація воїнів та ін.

Враховуючи ці вимоги і основні концепції добору змісту навчання, визначаються основні та головні предмети навчання військовослужбовців і опрацьовується їх зміст. Головним предметом навчання військовослужбовців є тактико-спеціальна підготовка, а до основних предметів відносяться – тактична, спеціальна, технічна, фізична, загальновійськова і гуманітарна підготовка.

Одне з провідних місць у навчанні військовослужбовців має посідати гуманітарна підготовка. Вона сприяє формуванню у воїнів розуміння і усвідомлення необхідності захисту територіальної цілісності та суверенітету України, мобілізації воїнів на якісне опанування військової майстерності та зміцнення військової дисципліни, вихованню на кращих історичних і національних традиціях українського народу, формуванню мотивації як військової служби, так і цілеспрямованої навчально-пізнавальної діяльності військовослужбовців та ін. У ході гуманітарної підготовки також виховуються вірність народу України, військовій Присязі, загальнолюдським цінностям, високі морально-психічні якості, формується менталітет захисника Батьківщини.

Основою польової виучки військ, бойового загартовування, підготовки військовослужбовців і військових підрозділів до вмілих і злагоджених дій у сучасному бою є тактична і тактико-спеціальна підготовка. Під час цієї підготовки в умовах, наближених до бойових, воїни на практиці пізнають основні властивості та суттєві особливості сучасного бою з його вимогами до бойових і морально-психічних якостей військовослужбовців, опановують основи використання бойової зброї та техніки, вчать долати психологічні труднощі сучасної війни. Особливість тактичної та тактико-спеціальної підготовки полягає у тому, що під час її проведення вимагається від військовослужбовця і військового підрозділу у комплексі застосовувати всі військово-професійні знання, навички та вміння, морально-психічні

професійної діяльності; надання переваги педагогії прагматизму; диференціація навчання за змістом; деполітизація і деідеологізація навчального процесу.

Таким чином, добір змісту навчання військовослужбовців має задовольнити такі вимоги:

1) відповідати соціальному замовленню суспільства, призначенню Збройних сил України;

2) бути спрямованим на здійснення головної мети військово-педагогічного процесу – формування і розвиток всебічно й гармонійно розвинутої особистості – гідного громадянина України;

3) базуватися на сучасних наукових досягненнях;

4) відображати зв'язок теорії з військовою практикою, забезпечувати загальну військово-професійну освіту;

5) забезпечити фахову підготовку військовослужбовців;

6) відповідати інтелектуальним і фізичним можливостям військовослужбовців, сприяти їх активізації та самовдосконаленню;

7) мати педагогічне обґрунтування і сприяти єдності навчання, виховання, розвитку психологічної підготовки та самовдосконалення військовослужбовців;

8) врахувати реальні можливості та потреби військово-дидактичного процесу в конкретних видах і родах військ, військових підрозділах і частинах та ін.

Таким чином, зміст навчання військовослужбовців має забезпечити їх загальну і військово-професійну освіту, всебічний розумовий і фізичний розвиток, формування світогляду захисника України, сутність яких полягає в підготовці призовників до захисту Вітчизни шляхом озброєння їх певною сумою фахових знань, практичних навичок і вмінь, особистісними гуманними та військово-професійними якостями.

1. Коупленд Н. Психология и солдат. – М.: Воениздат, 1991

2. Оконь В. Введение в общую дидактику. – М.: Высш. шк., 1991

3. Kupisiewicz Cz. Podstawy dydaktyki ogólnej. – Warszawa. PWN, 1995

4. Okon W. Podstawy wykształcenia ogólnego. – Warszawa, 1976

Vasil' Jagupov

THE CONTENTS OF TRAINING OF THE MILITARY MEN AS DIDACTICAL CATEGORY

This article deals with didactic notion "the contents of training of the military men" and also presents the analysis.

ТЕОРІЯ НАЦІОНАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ

Леся Андрушко

ГРИГОРІЙ ВАЩЕНКО ПРО ВИХОВАННЯ КУЛЬТУРИ ЗОВНІШНЬОГО ВИГЛЯДУ

У сучасних умовах побудови незалежної України йде процес становлення національної системи виховання, зокрема наповнення її змісту якісно новими компонентами. Особливого значення набувають звернення до національних традицій, повернення минулих надбань культури, їх сучасна оцінка, інтерпретація і, відповідно до цього, пошук таких оптимальних шляхів роботи з дітьми, які відповідатимуть сучасним потребам школи, суспільства й враховуватимуть педагогічний доробок минулого.

Важливим компонентом навчально-виховного процесу мають стати, на наш погляд, матеріали про український національний костюм, народний естетичний ідеал, адже одним із показників, що характеризує гармонійно розвинену особистість, є культура її зовнішнього вигляду. Для сучасних дослідників цікавими є погляди Григорія Ващенко на вказану проблему. Ми не мали на меті дослідити всю спадщину педагога. Як приклад, розглянемо його підручник "Виховний ідеал".

Григорій Ващенко вважає, що "...основною проблемою всякої педагогічної системи є виховний ідеал як мета виховання" [1, с.11]. Вивчення творчості педагога переконує, що під ним він також розуміє еталон зовнішності людини. Г.Ващенко визнає, що існує не один такий ідеал, але, на його думку, традиційним треба визнати той, "... що витримав іспит історії, найбільш відповідає психології народу та його призначенню, увійшов у психіку народних мас, відбитий у народній творчості і в творах мистців і письменників, що стали духовними провідниками свого народу" [1, с.104]. Під цим кутом зору Г.Ващенко проаналізував виховний ідеал українців, визначив роль і місце традицій у житті, розвитку й збереженні нації. Педагог закликав берегти, продовжувати й удосконалювати здобутки попередників, але водночас критично оцінювати їх, вчитися відрізняти основне від другорядного, не відмовлятися від культурної спадщини інших народів, а творчо використовувати її. Такі погляди характеризують Г.Ващенко як державницьки зорієнтованого творця української національної педагогіки [4, с.2], що спроможна виховати будівників майбутнього, зберегти генфонд нації.

Однією з важливих ланок у даному процесі вчений вважав виховання культури зовнішнього вигляду з урахуванням народних естетичних норм, методів та засобів народної педагогіки. Скажімо, Г.Вашенко вказує, яким повинно бути ставлення до національного вбрання, зокрема до такого його елемента, як вишита сорочка. Цей приклад він “вибирає”, на нашу думку, не випадково. Добре знаючи народну естетику, мораль, педагогіку, автор підкреслює, що цей найдавніший елемент убрання водночас є компонентом народного естетичного ідеалу зовнішності, а, на переконання сучасних учених, символ краси, свята, щастя, кохання [2, с.180]. Г.Вашенко засуджував зневажливе ставлення до народного одягу. Водночас він заохочував сучасників використовувати фольклорні елементи в костюмі. Гідним наслідування прикладом науковець вважає баварців, які ходять “...в коротеньких шкіряних штанцях і в капелюхах із національними прикрасами, а їхні жінки й дівчата – у фартухах і безрукавках. І ніхто з цього... не глузує...” А поряд констатує, що й українці, які приїхали в Німеччину, теж одягають запозичені (не традиційні українські) елементи народного костюма – коротенькі штанці й німецький капелюх. Висновок із сказаного Г.Вашенко формулює у вигляді запитання: “Чого ж тоді нам соромитись вишиваних сорочок?” [1, с.103] і цим підводить читача до розуміння необхідності змін у існуючій в Україні виховній системі.

Педагог розглядає культуру зовнішнього вигляду в неподільній єдності із внутрішньою вихованістю. Він упевнений, що зовнішній вигляд людини повинен гармоніювати з її переконаннями, світоглядом: “Традиційний ідеал ... – це не вишивана сорочка, яку можна скинути і все ж таки залишитись українцем” [1, с.103].

Водночас він застерігає від перебільшення ролі костюма як засобу самовираження людини та способу спілкування, вважає, що “... було б смішно, коли б саме в цьому (мається на увазі тільки зовнішній вигляд. – Л. А.) вбачали національну окремішність і занадто підкреслювали це перед своїми і чужинцями” [1, с.103].

Г.Вашенко робить висновок, що ідеал народу залежить від державного устрою, рівня розвитку економіки, культури тощо, а зміни в житті ведуть до змін у виховній системі, зокрема у виховному ідеалі. У праці вчений цікаво й вдало, на нашу думку, характеризує еталон зовнішності людини в певні історичні епохи. Він позитивно оцінює систему виховання культури зовнішнього вигляду в дохристиянські часи, основним виховним принципом якої була вимога поставити на перше місце “не одягу й багатство” (матеріальні цінності), а “високі духовні якості владчі”, тобто йшлося про досягнення такого рівня

виховання членів соціуму, коли у суспільстві панує “духовний аристократизм” [1, с.108].

Г.Вашенко виводить образ вихователя, історичним еталоном якого, в “початковий період нашої історії”, вважає Святослава Завойовника. Характеризуючи його як хоробру, високоморальну людину, патріота, додає ще й повідомлення про його зовнішній вигляд. Розповідаючи читачеві, що він “... одягався так, що його не можна було відрізнити від звичайного вояка”, педагог, думаємо, нагадує нам про важливість особистого прикладу наставника як дійового методу виховання культури побуту.

Основою для педагогічних творів Г.Вашенка служила поетична та літературна творчість. Він переконаний, що саме тут найкраще та найповніше виявляється “сама душа народних мас” [1, с. 119]. Дослідник ґрунтовно вивчив зображений у фольклорі ідеал зовнішності та дійшов до висновку, що народним педагогічним еталоном краси українців слід вважати гармонійне поєднання зовнішньої привабливості та внутрішньої вихованості. Він наголошує, що в українських піснях фізична краса “милої” чи “милого” розглядається, передусім, як вияв краси духовної [1, с.132]. Г.Вашенко наводить народнопісенні порівняння дівчини із зорею, а парубка – з місяцем, повідомляє, що найчастіше у фольклорі оспівуються очі, в яких, згідно з народними уявленнями, якнайповніше відбивається внутрішній світ людини [1, с.132].

Вихователь-патріот прагне “очистити українську духовність від усякого намулу, принесеного імперськими тоталітарними режимами” [3, с.2]. Він лаконічно й влучно характеризує чужоземні запозичення, що з’явилися в костюмі українців внаслідок колоніальної політики держав, під владою яких певний час перебувала Україна. Не заперечуючи позитивного взаємовпливу культур, Г.Вашенко критикує часи Петра I, коли бездумно наслідувалась мода в одязі, манерах, побуті [1, с.154]; зауважує, що “...треба виділити, з одного боку, властиве деяким наддніпрянцям нехтування своєю зовнішністю і вульгарність у манерах, що з’явилися внаслідок московських впливів, а з іншого боку, занадто велику увагу зовнішності і неприродність у манерах і поведінці, що з’явилися внаслідок польської культури та її впливів” [1, с.176].

Проаналізувавши виховний ідеал українців, педагог доводить необхідність піднесення культури народу на більш високий якісний рівень [1, с. 162-163]. Для цього він рекомендує подолати віками вироблену пиху еліти й рабську приниженість народу, тому що там, “... де народні маси були пасивні й інертні, де ініціатива в політичному і господарському житті країн була майже виключно в руках пануючої

верхівки, там населення різко розподіляється на аристократів і плебей. причому саме поняття "аристократ" отожднюється з поняттям людини високого походження і добре одягненої, "... у такого народу в найбільшій пошані зовнішні риси людини..." [1, с.169].

Одним із основних завдань школи, на думку Г.Вашенка, є виховання культури, що передбачає естетику в побуті, наприклад, "чепурність в одязі" [1, с.187], знання історії мистецтва та розуміння його, розвиток мистецьких здібностей у дітей, а також фізичне виховання, що сприяє гармонійному розвитку тіла [1, с.188].

Вимога виховання поваги до українського національного костюма залишається актуальною і тепер, коли "... часто навіть в українських за мовою навчання закладах виховання здійснюється хіба що на рівні поверхневого етнографічного антуражу: український рушник, український одяг..." [3, с.2].

Отже, досліджуючи традиційний виховний ідеал, педагог розглядає еталон зовнішності, подає його істотні ознаки (наприклад, аналізуючи народну творчість та українську літературу) в різні історичні епохи, характеризує впливи, яких він зазнав. Його погляди співвідносяться з народним баченням краси в людині, народною педагогікою.

Висновки Г.Вашенка про те, що одним із засобів виховання культури зовнішнього вигляду є український національний костюм, що виховання пошани до народних традицій та виховання мистецтвом допоможе піднести культуру народу, а однією з основних ланок у вказаному процесі є школа – потребують дальшого вивчення й впровадження в сучасну практику роботи з дітьми.

1. Вашенко Г. Виховний ідеал: Підручник для педагогів, виховників, молоді і батьків. – Полтава: Ред. газ. "Полтавський вісник", 1994. – 190 с.
2. Кононенко В.І. Символи української мови. – Івано-Франківськ: Плай, 1996. – 272 с.
3. Погрібний А. Виховний ідеал педагога-державника // Освіта. – 1998. – 22-29 квіт.

Lesya Andrushko

HRYHORY VASHCHENKO'S IDEAS ABOUT FOSTERING GOOD LOOKS' HABITS IN THE ACADEMIC ENVIRONMENT

In the article, on the basis of the analysis of the text-book "The Ideal of Education, N. Vashchenko's viewpoints in the appearance culture education by means the Ukrainian national costume are revealed, essential features of the educative ideal of Ukrainians in different historical epochs are characterized, the role of ethnopedagogics, people's ideals about the formation of the man's appearance model are well-grounded

Галина Білавич,

Світлана Литвин-Кіндратюк

ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНА КУЛЬТУРА ОСОБИСТОСТІ: ПЕРСПЕКТИВИ МІЖДИСЦИПЛІНАРНОГО БАЧЕННЯ

Необхідність переосмислення понятійно-категоріального апарату педагогіки естетичного виховання з позицій особистісно орієнтованих технологій навчання й виховання зумовлює зростаючий інтерес учених до аналізу феномена художньо-естетичної культури особистості. Це поняття широко використовується в теоретичних розвідках із проблем педагогіки, психології та мистецтвознавства, в практичній роботі вчителів-предметників естетичного циклу. Спробуємо в загальних рисах з'ясувати особливості трактування цього поняття на теренах кожної зі згаданих наук, що допоможе надалі більш цілісно осмислити його сутність, описати структуру, визначити основні рівні і завдяки цьому обґрунтувати стратегії естетизації навчально-виховного процесу в умовах національної школи.

Вивчення проблеми художньо-естетичного розвитку особистості в царині естетичних знань є надзвичайно складним й багатоплановим. За своєю суттю воно вимагає осмислення його змісту на кількох взаємопов'язаних рівнях узагальнення: від рівня загальної естетики до рівня психолого-педагогічної теорії та систематизації емпіричного досвіду. Не претендуючи на вичерпність аналізу, лише зазначимо, що перший, естетичний, аспект розробки програми формування художньо-естетичної культури особистості передбачає, на думку вчених, необхідність "вироблення основних понять, які б дозволили бодай приблизно визначити межі естетичних проблем і явищ, естетичного досвіду і естетичної діяльності, виокремити їх відповідний зріз у реальній діяльності серед інших аналогічних об'єктів і явищ" [1, с.32].

Вітчизняна естетична наука довгий час переживала період ідеологічної засміченості, культу марксистсько-ленінського напрямку та нетерпимості до всіх інших. Тому цілком логічними й виправданими є заяви вчених про необхідність зміни парадигми в естетичній науці, оскільки рівень аналізу естетичного відношення людини до навколишнього світу явно обмежений і не відповідає сьгоднішнім потребам суспільного розвитку.

Зміна наукової парадигми є наслідком суттєвої "корекції загальної картини світу", появи в другій половині ХХ століття іншого розуміння співвідношення людини та природи. В такій диспозиції людина донедавна займала наріжне місце як "цар природи", "мірило всього". Ця парадигма, як відомо, не витримала випробування часом, тому

сьогодні всі підстави стверджувати про депо іншу взаємодію людини й оточуючої світу, розглядати її як частину природи, що свою діяльність співвідносить із законами останньої, не намагаючись змінити чи відмінити їх взагалі [2, с.17-18]. Разом з тим нині простежуються спроби змінити природу так, щоб вона сприймалась як предмет мистецтва, тобто намагання "художньо обробити" її.

На часі поява науково обґрунтованих, виражених естетичних критеріїв та оцінок, адже бурхливий розвиток художньо-естетичної практики в Україні, з одного боку, телебачення, кіно, архітектури тощо, які дедалі частіше стають предметами "масового виробництва", а з іншого, – дискусії щодо становлення національного стилю в мистецтві свідчать про обмеженість існуючого розуміння специфіки та функцій естетичної діяльності.

Закономірним у цих умовах є стрімкий розвиток теорії естетики, становлення її понятійно-категоріального апарату та уточнення самого предмета науки. В ґрунтовній книзі "Естетика" (за редакцією Л.Т. Левчук) естетика розглядається як цілісна система знань, як метатеорія мистецтва, що визначає шляхи формування художньо-естетичного досвіду людства (Естетика, 1997). Поряд з цим сьогодні існує чимало визначень естетики. Заслугує на увагу тлумачення її як науки про вільну самодіяльну реалізацію людських здібностей у тій чи іншій професійній діяльності. Інакше кажучи, сучасне трактування предмета естетики передбачає включення в обсяг його визначення тих понять, які найбільш повно описують характер художньо-естетичної активності людини в певних соціокультурних умовах. Тому стає очевидно, що ці визначення дедалі чіткіше спрямовують науковий пошук у річище дослідження проблем становлення естетичної, зокрема художньої, культури на рівні суспільства, групи, окремої особистості.

Додаткові труднощі в з'ясуванні сутності художньо-естетичної культури особистості в категоріях естетики пов'язані з розривом між осмисленням цих проблем у загальній естетиці та значним досвідом узагальнення й інтерпретації фактів у теорії мистецтвознавства (музикознавстві, теорії образотворчого мистецтва тощо). Між рівнями теоретичного абстрагування, що встановилися у філософській естетиці та цих дисциплінах, нині ще недостатньо проміжних ланок, які необхідні для практичної взаємодії згаданих наук. Так, сучасне мистецтвознавство виявляє значну зацікавленість у становленні етностетики як галузі естетичної науки. Цим терміном науковці послуговуються поки що досить обережно. Разом з тим на часі ширше розкриття змісту категорій етностетики, вирізнення її атрибутивних ознак, сфер функціонування, ролі й місця в художній культурі та ін. Це

допоможе не лише обґрунтувати закономірності розвитку національного мистецтва, накреслити стратегії становлення особистості митця-професіонала, а й сприятиме осмисленню в категоріях етностетики сучасної мистецької освіти в навчально-виховному процесі. Школі нині необхідні не абстрактні моделі естетизації навчально-виховного процесу, а такі, що, опираючись на можливості етностетики та етнопсихології, забезпечують формування національного художньо-естетичного світобачення дитини.

Загалом, етностетика – вагомий чинник онтологічного фактора художньої культури; це ціла система естетичних уявлень, оцінок, що проявляються в матеріальній і духовній культурі народу, забезпечують збереження її національного обличчя в контексті розвитку світових культур; це передовсім питання творчого зростання, яке можливе "на основі національної духовності – через засвоєння принципів і форм народної культури, зокрема художньої спадщини, нагромадженої протягом багатьох тисячоліть на рідній землі", де наявні "норми етностетики, зумовлені психологією нації" [3, с. 67].

Другою найактуальнішою проблемою вчені вважають питання "творчого праякоріння і прилучення до класичної спадщини національної культури та мистецтва як першооснови формування справжнього митця-громадянина" [4, с.2]. Нині відчутно підвищилося значення культурних надбань як основи для розвитку культури, науки, освіти, національної свідомості українського народу, оскільки саме етностетика "на противагу тенденціям уніфікації передбачає контртенденцію – збереження притаманного народу їх культу, надбання в його унікальній формі, саме вона гранично не сприйнятлива до духовної одноманітності" [5, с.542]. Тому сьогоднішні проблеми етностетики розглядаються в контексті державотворення України. Відповідно його успіх залежить передовсім від рівня художньо-естетичного розвитку людини. Ось чому нагальними є аналіз можливостей виховних засобів, пошук найефективніших шляхів формування гармонійно розвинутої особистості, створення "етико-екологічного суспільства", тобто створення таких обставин, за яких "ідея національного, перейшовши в етап свого природного домінування у боротьбі за незалежну державу, буде гармонізована ідеєю такої естетичної самореалізації особистості, коли її належність до української держави стане однією з найбільш статусних і перспективних у світовій цивілізації" [6, с. 398].

Крім того, додаткові труднощі в з'ясуванні поняття художньо-естетичної культури в сучасній естетичній науці пов'язані із співвідношенням естетичного та художнього. Звідси випливають проблеми у визначенні статусу цілої низки явищ, які, маючи утилітарний характер,

не завжди розцінюються як окрема художня цінність. Ідеться, зокрема, про протиставлення модерністською естетикою мистецтва (в його класичному розумінні) та декоративізму (орнаментальних, декоративних елементів), яке не розглядається в якості мистецького явища [див.: 7].

За таких умов виникають труднощі у визначенні поняття художньо-естетичної культури особистості як складного й поліфункціонального явища. Воно передбачає єдність і органічний зв'язок виявів художньо-естетичної активності особистості в усьому їх розмаїтті. Отже, для осмислення сутності художньо-естетичної культури з перспективою її подальшого моделювання й формування на теренах психолого-педагогічного програмування вкрай необхідною є детальна система естетичних категорій і понять.

Вважаємо, що розробка глибоко обґрунтованих систем естетичних категорій, нові досягнення в галузі сучасної етноестетики мають складати нині необхідну філософську базу педагогічних підходів, які спрямовані на підготовку психолого-педагогічних програм мистецької спрямованості, зокрема засобами народознавства. Естетичними категоріями значною мірою послуговується й педагогічна наука при розгляді питань формування художньо-естетичної культури особистості, осмислення їх у контексті педагогічної взаємодії.

З огляду на це педагогічна думка одноставно вбачає головний чинник формування нової ідеології суспільства в гуманітаризації освіти. Істотною корекцією вимагає співвідношення у використанні навчальних технологій, застосуванні насамперед таких, які "забезпечують можливість перенесення акценту з вивчення самого предмета на його використання як засобу культуротворчого формування особистості учня" [8, с.3].

У зв'язку з цим окреслюється важлива функція школи – культуротворча. Власне, така культурологічна модель виховання повинна створити естетичне середовище, в якому культурно-наукові знання, отримані учнями, стануть внеском у процес саморозвитку особистості.

Ситуація в практиці формування художньо-естетичної культури, що склалася, доволі небезпечна, вимагає рішучих і кардинальних підходів до реалізації завдань національного виховання загалом, художньо-естетичного зокрема, тому що, як наголошує О. Сухомлинська, "експлуатація інститутів сексу в засобах масової інформації, а також різних форм насилля, жажів і страхів... прямо екстраполюється на дитину, вживлюється в психіку, яка вважає цей стан нормальним, бо іншого не знає: вона вже виросла в деформованому, зміщеному, "неправильному суспільстві" [9, с. 2].

Тому сьогодні дедалі частіше на сторінках педагогічної періодики, в низці монографічних досліджень з-поміж проблем національної освіти та виховання як актуальну підносять проблему естетизації навчально-

виховного процесу, яка довгий час перебувала на периферії наукової уваги. Крім того, сучасна наука виключно увагу акцентує на проблемі розвитку мистецьких здібностей.

Питання розвитку й формування творчих здібностей багатогранне, вимагає від педагогів великої майстерності. Тому, взявши за основу схему "музика-уява-фантазія-творчість" (за В. Сухомлинським), вважаємо, що слід будувати виховний процес, передбачаючи його кінцевий результат, який полягає не в тому, скільки професійних музикантів, поетів чи художників вийшло зі стін школи. Принципового значення набувають закладення міцного підґрунтя для формування високохудожніх смаків, ідеалів, потреби в художній літературі в зрілому віці, культивуванні гуманістичних почуттів.

Питання художньо-естетичної культури особистості є важливою категорією сучасної психології та соціальної психології мистецтва. Ці галузі збагачують його новим евристичним змістом, надають розумінню художньо-естетичної культури моделюючої сили на теренах підготовки психолого-педагогічних програм цієї спрямованості. Коротко торкнемося психологічного й соціально-психологічного аспектів розуміння художньо-естетичної культури особистості.

Проблематика психології мистецтва завжди була небайдужа українським науковцям. Проте в сучасній літературі, зокрема вітчизняній психології, ще часто зазначається її недостатня розробленість. Без сумніву, особливий вплив на розвиток сучасних уявлень про специфіку творчого процесу у сфері мистецтва мали роботи Л.Виготського, передовсім його книга "Психологія мистецтва" [10].

Загалом слід зазначити, що глумачення самого феномена художньо-естетичної культури на цьому ґлі поступово змінювалося й ускладнювалося. Не претендуючи на вичерпний аналіз проблематики психології мистецтва, спробуємо конкретизувати ці загальні положення. Насамперед торкнемося лише деяких психологічних досліджень, найбільш дотичних до проблематики формування художньо-естетичної культури особистості.

Потужним евристичним потенціалом для розвитку сучасних підходів до художньо-естетичного виховання школярів володіють праці психолога й мистецтвознавця О.Костюка. Так, його книга "Сприйняття мелодії: мелодичні параметри процесу сприйняття музики" [11], яка вийшла у світ у 80-х роках, здійснила відчутний вплив на вітчизняні дослідження в галузі психології музики та психології мистецтва загалом.

Значні перспективи для розробки психолого-педагогічної проблематики художньо-естетичного розвитку особистості виникли в Україні в часи розбудови національної школи. Студії провідних укра-

їнських учених-педагогів у галузі художньої освіти й художньо-естетичного виховання набувають нині дедалі виразнішого психолого-педагогічного забарвлення. Так, у працях О.Рудницької наголошується на необхідності аналізу виявів художньо-естетичної активності особистості майбутнього вчителя у взаємодії з його педагогічною культурою.

Однією з основних категорій, якими оперує дослідниця, є поняття “художнього спілкування”. Сприйняття музики виділяється нею як важлива ланка розвитку педагогічної культури вчителя. О.Рудницька твердить: “Дотримуючись “норм” художньої культури в процесі сприйняття, людина змінює і свою власну “натуру”. Художня культура стає при цьому внутрішнім змістом людини, індивідуальний досвід художнього бачення розширюється і збагачується. Тією мірою, якою людина залучається до суспільного життя й художньої культури, її почуття, смаки, потреби сповнюються соціально значущим змістом і тим самим набувають культурно-естетичної форми” [12, с.11].

На основі глибокого вивчення українського національного характеру та його стрижневих рис В.Москальцем була підготовлена психолого-педагогічна програма виховання в учнів духовності. Вона реалізувалася в процесі вивчення предметів естетичного циклу в загальноосвітній школі [13]. У цьому зв'язку значну зацікавленість викликають праці З.Карпенко, в яких розробляються основи теорії і методології сучасної психології цінностей (аксіопсихологія). В аксіологічній моделі індивідуальної свідомості художньо-естетична культура розглядається як інтегральний показник творчого внеску особистості в духовну спадщину людства. Зосереджуючи увагу навколо проблем взаємодії художньо-естетичного досвіду особистості та її ціннісно-смыслові сфери, З.Карпенко вводить поняття аксіопсихологічної герменевтики, яке застосовується до світу художніх цінностей [14].

Поряд з цим зазначимо, що необхідною умовою більш повного осмислення способів застосування новітніх стратегій виховання художньо-естетичної культури школярів є особлива увага дослідників до існуючого культурно-мистецького контексту. Так, І.Зязюн і Г.Сагач вважають, що при виявленні ефективності художньої культури нині виникають серйозні теоретичні й практичні труднощі, а саме: 1) мистецтво опосередковане досить складними процесами розвитку духовного світу людини; 2) соціальні умови визначають належність людини до різних соціальних груп із притаманною їм субкультурою; 3) “маючи обмежену естетично-художню підготовку в офіційних субкультурах різних типів навчальних закладів, люди прилучаються до групових субкультур з переконаністю їхньої достатності для

власного життя”, що фактично зупиняє процес саморозвитку людської духовності [15, с.20].

На нашу думку, запропоноване вченими поняття “субкультура” допоможе поглибити існуючі уявлення щодо феномена художньо-естетичної культури особистості, розглядаючи художньо-естетичний розвиток дитини не лише на індивідуальному рівні, а й у взаємодії з субкультурою школи.

Думається, що на рівні практичної реалізації особистісно-зорієнтованих технологій (зокрема, у формі підготовки спеціальних психолого-педагогічних програм) поняття “художньо-естетична культура”, яке дотепер розглядалося нами у вимірах естетики та педагогіки, потребує деяких уточнень з огляду на останні досягнення у галузі психології. Його варто конкретизувати шляхом одночасного введення термінів психологічного й соціально-психологічного рівня. Тому вважаємо, що художньо-естетична культура особистості – це її художньо-естетична активність, яка опирається на духовні потреби людини і реалізується в умовах художньо-мистецького довкілля, у взаємодії з різноманітними субкультурами. Саме аналіз художньо-естетичної культури особистості в контексті субкультурних процесів дозволяє простежити шляхи формування цього феномена. Наведене визначення дозволяє більш обґрунтовано підійти до опису загальної структури та основних компонентів художньо-естетичної культури школяра, визначення її критеріїв та показників.

Таким чином, запропонований нами розгляд поняття “художньо-естетична культура” засвідчив усю складність його трактування. Причиною цього є свосвідність і неоднозначність його розуміння на теренах різних наук. Проте здійснений нами аналіз усе ж допоміг стати на шлях первинних узагальнень уже напрацьованих у галузі естетики, педагогіки та психології щодо його сутності.

Думається, що не лише вивчення, а й впровадження таких багатообіцяючих для особистості творчих стратегій поведінки в умовах певним чином організованого соціокультурного простору мають стати метою психолого-педагогічного програмування, спрямованого на формування художньо-естетичної культури учнів в умовах школи.

1 Зязюн І. А., Сагач Г. М. Краса педагогічної дії. Навчальний посібник для вчителів, аспірантів, студентів середніх та вищих навчальних закладів. К: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу. 1997. – 302 с.; 1996. – 32 с.

2 Эстетика: Учебное пособие для вузов / Под ред. А.А. Радугина. М. 1998. – 237 с.

3 Лашук Ю. Свобода духа: що це пізнання і засвоєння чужої імітації і загинь? // Артанія. 1996. – Кн. 2. – С.67-69.

4 Друченко М. Національне в поході віків // Артанія. 1997. – Кн. 3. – С.2-3

5. Мала енциклопедія етнодержавознавства / НАН України. Ін-т держави і права ім. В.М.Корецького; Редкол.: Ю.І.Римаренко (відп. ред.) та ін. – К.: Довіра; Генеза, 1996. – 942 с.
6. Естетика: Підручник / Л.Т.Левчук, Д.Ю.Кучеренко, В.І.Панченко. За заг. ред. Л.Т.Левчук. – К.: Вища школа, 1998. – 399 с.
7. Естетика: Учебное пособие для вузов / Под ред. А.А.Радугина. – М., 1998. – 237 с.
8. Рудницька О.П. Мистецтво в контексті розвитку духовної культури особистості // Художня освіта і проблеми виховання молоді: Збірник наукових статей / Кол. авт.: Рудницька О.П., Утанова С.І., Ростовський О.Я. та ін. – К.: ІЗМН, 1997. – С. 3-10
9. Сухомлинська О. Про стан теорії і практики виховання в освітньому просторі України // Шлях освіти. – 1998. – № 3. – С.2-5.
10. Выготский Л. С. Психология искусства. – М.: Педагогика, 1987. – 344 с.
11. Костюк А. Восприятие мелодии: мелодические параметры процессов восприятия музыки. – К.: Наукова думка, 1986. – 192 с.
12. Рудницька О.П. Сприйняття музики і педагогічна культура вчителя: Навч. посібник. – К.: КДПІ, 1992. – 96 с.
13. Москалець В. Психологічне обґрунтування національної школи // Рідна школа. – 1994. – № 11. – С. 30-32; 1995. – №1. – С. 51-53; 1995. – № 9. – С. 21-22.
14. Карпенко З.С. Аксіопсихологія особистості. – К.: ТОВ "Міжнар. Фін. Агенція", 1998. – 216 с.
15. Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії: Навчальний посібник для вчителів, аспірантів, студентів середніх та вищих навчальних закладів. – К.: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с.

Halyna Bilavych, Svitlana Lytvyn - Kindratyuk

ARTISTIC AND AESTHETIC CULTURE OF A PERSONALITY: THE PROSPECTIVES OF CROSS-DISCIPLINARY VISION

Aesthetic development of personality is comiclered in the article from stanpoints of approach on the butting of aesthetics, pedagogic and psychology. Offerred psychologisch pedagogical interpretation of notion "artistic-aesthetic culture of personality".

Богдан Кіндратюк

СТУДІЮВАННЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ГАЛИЦЬКО-ВОЛИНСЬКОЇ ДЕРЖАВИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ

Державотворчий процес в Україні актуалізує вивчення її минулого. Його правдиве відображення, пізнання історичної істини сприяє зміцненню національної самосвідомості дітей та молоді. Формування цієї особистісної якості вимагає від кожного знання художньої культури рідного краю, розуміння закономірностей її етногенезу.

У 1999 році минуло 800 років із часу об'єднання Волині й Галичини. На чолі цього процесу, який став важливим етапом в історії державницьких змагань українського народу, був князь Роман Мстиславич. Саме його літопис уперше називає "вікопомним самодержцем усієї Русі" [1, с. 6]. Тут же знаходимо фрагменти хвалебних пісень про нього.

Проте аналіз змісту освіти в середній і вищій школі свідчить про недостатнє висвітлення розвитку музичного мистецтва Галицько-Волинської держави. Головною перепоною, думається, є не ігнорування його здобутками, а брак системного опису етногенезу музики тих часів на теренах нашого краю. А оскільки ще не досліджено істинного розвою тутешньої музики, її вселюдське значення, то навіть у вузівських підручниках ці питання висвітлюються побіжно й неточно. Шкільні ж підручники у розділі про мистецтво Галицько-Волинської держави, зокрема музичне, згадують тільки літописного Митусу (чомусь лише як "славетного співця", а не передусім талановитого церковного співака-дяка). У програмі курсу "Світова художня культура (8-11 класи)", затвердженій Міністерством освіти України, хоч і привертається увага до його імені, однак цим документом не передбачається ні висвітлення ролі та значення Галицько-Волинської держави (вона, принаймні, ще на сто років продовжила розвій культурних традицій Київської Русі), ані розкриття питання розвитку музичного мистецтва в Русі-Україні, зокрема на її південно-західних землях (звичайно, у контексті цього курсу) [2]. Не випадково проведене наприкінці минулого навчального року опитування студентів-випускників історичного й музичного факультетів університету свідчить про те, що майбутні фахівці прагнуть глибше дізнатися про розвиток музичного мистецтва в ареалі наших земель княжого часу.

На ґрунті аналізу збережених мистецьких пам'яток, писемних, археологічних та інших джерел дослідниками вже описаний розвиток мистецтва в середньовічних князівствах Волині й Галичини, об'єднаних Галицько-Волинській державі. Її художня культура – складний і

багатоплановий комплекс своєрідних явищ, "розбудоване ціле" [3, с. 5]. І хоч нині вже систематизовано своєрідну монументальну кам'яну архітектуру з аданої держави, її декоративну скульптуру, малярство, книжкову мініатюру, твори прикладного та ювелірного мистецтва тощо, водночас ще мало висвітлений розвиток музичної культури на теренах нашого краю в XII–XIV ст.

Однією з причин цього було те, що до недавнього часу приділялося мало уваги стнорегіональним особливостям України, не вирізнялося музичне мистецтво окремих земель у княжий період. Іноді ця проблематика і убилася або свідомо замовчувалася у висвітленні історії музики Київської Русі, а в радянській історіографії ще й через відому "домонгольську – післямонгольську" періодизацію. Однак лише зі сторінок літописів, у тому числі Галицько-Волинського, можна скласти певне уявлення про музику в ареалі нашого краю, її значну роль у житті людей тієї пори [4]. Джерелами до історії музичної культури на теренах краю є також археологічні знахідки, рукописні книги, середньовічне малярство, фольклор тощо.

Важкою запорукою розвитку української музики в ареалі земель Галицько-Волинської Русі було те, що після тагаро-монгольської навали, коли "Київ... падає разом з усією Наддніпряниною, ...слідом за славою й могутністю його покидають вищі верстви громадянства – духівники, купці, промисловці й письменники. Одні з них емігрують до північного Суздаля, інші переносяться на захід, де на порозі XIII в. починає формуватися й могутніти Галицько-Волинська держава. Її-то і вдалося ще на протяз цілого століття продовжити великодержавні інспірації Києва та стати захистом для культурної творчості, для якої на Подніпров'ї було чимраз менше місця" [5, с. 448]. Більше того, створивши умови для розвою народностей у Південно-Західній Русі та ставши на певний час політичним і культурним центром тяжіння, Галицько-Волинська держава, як твердять дослідники, навіть переживала розквіт міської культури.

Ще одним аргументом на користь того, що названий період був важливим етапом в етногенезі національної музики, вважаємо об'єднання згаданою державою лише етнографічних українських земель. Завдяки цьому тут сильніше фіксуються ознаки української культури, що стало основою національної окремішності. А сусідство із Заходом приносило нашому етносу нові духовні надбання. Оскільки музика тісно пов'язана зі словом, мовленням, його інтонаціями, то важливим доказом її етногенезу може бути чітка відмінність мови та колориту Галицько-Волинського літопису від літописів суздальських. Разом із процесом викристалізовування єдиної давньоукраїнської мови

усе більше проявлялися мовленнєві особливості великих регіонів самої Галицько-Волинської держави, особливо в XIV ст. Навіть у тогочасних рукописних книгах проступають не просто характерні риси мови української народності, а діалектичні відмінності окремих земель. Так, посилаючись на роботи лінгвістів, Я. Запаско подає приклади місцевих мовленнєвих особливостей рукописних книг, створених у Галичі, Володимирі та інших землях [6, с. 201, 237, 284]. Усе це дає підстави зробити припущення про можливі вже в ту пору регіональні особливості фольклорних пісень, в яких не могли не проявлятися мовленнєві відмінності. Своєрідною ознакою «мелосу народної пісенності є те, що він розвивається невіддільно від слова, поза ним не виникає і збігається з останнім у формотворенні логічної цілісності пісні» [7, с. 24-25].

Викладаючи наріжні поняття української культури князівських часів, етнографи зазначають, що за підґрунтя вона "мала місцеві, народні елементи. Вони виявлялись у багатому побуті і словесності, у віруваннях і народній філософії, у різних ділянках мистецтва" [8, с. 98]. Красномовним свідченням активного функціонування в часи Галицько-Волинської держави різних жанрів календарно-обрядового фольклору (колядок і шедрівок, гаївок, веснянок, купальських, обжинкових і весільних пісень, похоронних голосінь та ін.) є те, що фрагменти народнопоетичної творчості ввійшли в Галицько-Волинський літопис як перекази, прислів'я та приказки, голосіння на похоронах, уривки пісень, окремі поетичні фрази тощо [8, с. 102]. Ця обставина, як переконує наш досвід, сприяє розвитку інтересу школярів, студентів до сприйняття творів усної народної творчості.

Оскільки оберігачем традицій, їхнім носієм є переважно сільське населення, а в XII–XIII ст. ще не в усіх регіонах Волині й Галичини були створені міцні церковні общини (як і в решті Європи процес християнізації проходив поступово), то є всі підстави вважати складовою музичної культури Галицько-Волинської держави, особливо на перших порах її становлення, язичницькі обрядові співи. Це підтверджують висновки археологів, котрі твердять про одночасне існування в Галицькій Русі до середини XIII ст. поганських святилищ і християнства. Більше того, підсумовуючи результати багаторічних студій, дослідники слушно підкреслюють, що "язичництво східних слов'ян у світлі нових археологічних матеріалів виглядає не таким уже примітивним і відсталим, як це часто твердили дослідники релігійних вірувань. Тепер нам відомі поганські святилища складної структури і великий релігійний язичницький центр на Збручі, де під керівництвом професійних жреців проводились складні ритуальні дії" [9, с. 180]. Не випадково історики відзначають, що "християнські настанови

головним чинном властиві були князям, боярству, міщанству великих міст. Іншим жителям жили глухі села, де людність ревно додержувалася старих поглядів, обрядів, вірила в духів, пам'ятала Перуна, Хорса, Мокошу" [10, с. 237]. Тому лише пізніше, у часи "упадку старої української держави та переломові лиговсько-польські часи, XIV-XVI, треба головно класти се поширення в народних масах християнського обряду і богослужіння, духовенства та його впливів" [11, с. 6]. Позаяк ідеться про декілька століть динамічного процесу в історії середньовічної Європи, які теж мали важливе значення для прогресу духовної культури Волині та Галичини, то зміна історичних реалій і форм суспільного життя зумовлювала появу нових елементів у язичницьких обрядових співах і перетворення їх у пісенний фольклор. З часом на все більшій території вони втрачали своє культове призначення, наповнювалися новим історичним змістом і перетворювалися у фольклорну сферу.

Характеристику усної народної творчості як основу музичної культури всякого суспільства зазвичай розпочинають із колядок. У згаданому літописі відсутні конкретні свідчення про їхнє виконання. Однак у цьому унікальному творі давньої української літератури й історіографії згадуються та частково переказані окремі величальні піснеспіви – "хвали". А саме з ними мають спільні риси обрядово-величальні колядки.

Творцями й виконавцями епосу були народні співці. Так, наслідком успішних степових походів руських князів (поч. XI ст.) є відгомін у Галицько-Волинському літописі половецької пісні про євшан-зілля, в якій оповідається про музику ("гудця") Оря. У ній він зображується як посланець, котрий співом мав схилити хана Отрока до повернення в рідні землі [1, с. 6]. Водночас маємо ще одне підтвердження того, що музика є важливим засобом комунікації.

Особливе місце в художньо-естетичному житті людей займали скоморохи – середньовічні мандрівні музиканти (співаки, гравці на гудку, гусях та інших музичних інструментах), танцюристи, актори-комедіанти. Про осілий спосіб життя народних музик свідчать топонімічні назви, утворені від основи «скоморох». Підтвердженням цьому є назви сіл у Галицькому районі Івано-Франківської області – Старі і Нові Скоморохи. Відомо, що село, де тепер знаходяться Старі Скоморохи, було ще за княжих часів.

Важливою складовою національного музичного мистецтва доби середньовіччя були билини. Вони виконувалися особливими співцями в супроводі струнно-щипкового інструмента (гусел, пізніше кобзи). Билинна епіка дозволяла в речитативно-мелодизованій формі героїко-

патріотичного духу оспівувати подвиги князів, бояр, дружинників, інших народних героїв; оповідати про княжий побут, змальовувати звичаї, пісенно-музичні реалії. Ці твори входять у велику епічну традицію Сходу і Півночі та є її кінцевою західною межею. У другій половині XII – першій половині XIII ст. билинна епіка збагачується новими сюжетами, які пов'язані з історичними реаліями Галицько-Волинської держави: про князя Романа, Дуку (Дюка Степановича), Чурила Пленковича, Михайла Козарина та ін. [12, с. 122-151].

Уважне вивчення значної спадщини українських історичних пісень дозволило етнологам не тільки переглянути застарілі думки щодо причин появи цього фольклорного жанру, а й встановити, що ці твори виникли не в XV-XVI ст., а на півтора, а то й два століття раніше, спочатку в Закарпатті (його корінне українське населення першим стало жертвою агресії іноземних окупантів) та на етнографічних українських землях Східної Словаччини – Пряшівщині [13, с. 56-57].

Щодо музичних інструментів, які могли використовуватися, зокрема скоморохами, то лише зазначимо, що в ході археологічних досліджень літописного Звенигорода виявлено сопілки й частину гусел, дві дерев'яні "флейти". Останні датуються кінцем XI – першою половиною XII ст. Дерев'яний музичний інструмент на кшталт сопілки знайдено в горизонті княжої доби стародавнього Львова, там же виявлено залізну дримбу XV ст. Із розширенням археологічних розкопок на теренах нашого краю та віднайденням усе більшої кількості інструментів на часі їхня наукова систематизація. Прикладом тут можуть бути студії словацької дослідниці Д. Сташшикової-Штуковської "До проблематики аерофонів VII-XIII ст. в Середній Європі", тобто на суміжних із Волинню та Галичиною землях [14].

Змальовуючи музичну культуру Галицько-Волинської Русі як один з етапів тисячолітньої етнокультурної селекції в послідовній спадкоємності поколінь українців, обіпремося на судження Ф. Колесси. Він, виражаючи думки дослідників еволюції музики того часу, писав про досить ранній перехід репертуару княжих і дружинних співців до мандрівних скоморохів; пізніше подібне сталося з козацькими думами: їх від козаків перейняли мандрівні кобзарі-бандуристи чи співці духовних пісень – лірники. Тобто спадкоємцями скоморохів на українських землях стали троїсті музики – професійні артисти новішого типу, які поміняли гуслі та сопілки на скрипку, дзвінковий бубон і цимбали [15, с. 7-8]. Вважається, що саме останній інструмент, як більш гучний, є наступником гусел у наших краях.

Прийняття християнства сприяло розвитку давньоукраїнської культури писемної традиції, зокрема музичної. Цьому допомагало

швидке поширення богослужбової літератури, необхідної для церковних відправ. Важливим здобутком XII ст. було регіональне поширення рукописної справи в Русі-Україні. "поява нових осередків книгописання, передусім на галицько-волинських землях, яким судилося відіграти в культурному розвитку краю у наступному, важкому для Русі столітті, чільну роль" [6, с. 108]. У літописі – Похвалі Володимиру Васильовичу – серед переліку його добрих справ відзначається переписування ним згаданої літератури [1, с. 155-156]. Позаяк названі книги поділяють на такі, що призначалися для літургії (припускаємо, вони могли мати тогочасні нотні знаки), і ті, що служили просто для читання, то з подальшої характеристики князя як книжника і філософа може впливати висновок про нього як про списувача нотованої богослужбової літератури.

Основою професійного музичного мистецтва Галицько-Волинської держави був одноголосий церковний спів. Однією із заповуток його розвою стало те, що це королівство зміцнювало Церкву, будувало для неї нові храми й монастирі. Нині виявлені зовсім незнані донедавна пам'ятки дерев'яної галицької культурної архітектури на всіх основних типах стародавніх поселень (місто, замок, монастир, село). Це дало змогу археологам твердити про значне поширення на Галицькій землі в XII – першій половині XIII ст. дерев'яних церков найрізноманітніших типів і форм [16, с. 23]. У містах сакральні споруди були переважно мурованими. Так, у древньому Галичі, який займав площу понад 100 квадратних кілометрів, функціонувало близько 40 церков, було багато монастирів. Саме тут переписувалися книги, діяли професійні хори. У середині XIII ст. виникає Львів як укріплене місто. Уже в XIV ст. в останній столиці Галицько-Волинської держави було більше 10 православних церков, три вірменських, два католицьких костьоли. Така кількість сакральних споруд свідчить про те, що Львів, як і Холм та інші міста Волині й Галичини, уже тоді був багатонаціональним. Тому вважаємо, що до музичного мистецтва Галицько-Волинської Русі як складові входили музичні культури різних етносів, котрі тут проживали.

Переважно саме в церковних спорудах відбувалися богослужіння як система культових дій, комплекс сакральних містерій. Тобто музика здавна була важливою складовою церковного обряду, зокрема літургії. Дбали ж про дотримання встановленого порядку церковних співів та збереження їхньої чистоти священники, диякони і дяки. Детально про одного з дяків ідеться в Галицько-Волинському літописі під 1219 р. Тут подається цікава подробиця: "Тоді ж Василь дяк, за прозвищем Молза, застрілений був під городом, і (боярина) Михалка Скулу вбили..." [1,

с. 21]. Отже, така деталь трагічної події свідчить не лише про те, що дяки брали участь у боях (імовірно, для налагодження духовного співу воїнів – зміцнення їхньої сміливості), а й про значущість церковно-служителів у житті, оскільки літописець спочатку згадав про смерть Молзи, а потім уже боярина. Мають за дяка [див., наприклад: 17, с. 403] і "словутнього п'євца Митусу", згаданого в літописі під 1242 р. [1, с. 65]

Важливе місце в житті людей княжої доби мав церковний дзвін: він скликав парафіян на Богослужіння, використовувався в найурочистіших його місцях; сповіщав про смерть, різні стихійні та громадські лиха, скликав народ на віче. Частими археологічними знахідками на території Подністрів'я є також дзвоники невеликих розмірів. Це дає підстави дослідникам історії музики справедливо твердити про те, що дзвони і дзвоники вже в найдавніші часи були символом очищення, оберігання проти злих духів і обов'язковим атрибутом різноманітних молитов і релігійних обрядів. Серед археологічних знахідок на території Волині й Галичини трапляються невеликі бронзові та позолочені бубонці. Тогочасні жінки іноді прикріплювали їх до головного убору або намиста, тобто вони слугували не тільки поширеним елементом індивідуальних прикрас чи створювали тасмничий колорит шумових звуків, які, за давніми повір'ями, мали б відганяти недобрих духів, а й формували певний «музичний образ» дівчини чи жінки. Такі знахідки засвідчують тяглість провідних культурно-історичних традицій в ареалі нашого краю, джерела яких ховаються ще в старозавітних часах.

Запорукою розвою музики був розвиток освіти. Про неабиякий розквіт грамотності на теренах нашого краю переконливо свідчить аналіз Галицько-Волинського літопису, в якому міститься цілий комплекс знань – важливих відомостей з філософії, літератури, астрономії, географії, етики, музики тощо. Це дало підставу досліднику історії національної педагогіки С. Бабишину вважати, "що в XII–XIII ст. в Галичі працювала вища школа, в якій готували кадри князівської адміністрації та вищого духовництва" [18, с. 43].

Нині ще остаточно не встановлено, якою була система музичного навчання в Галицько-Волинській державі. Але важливим підґрунтям розвою музики в ті часи, на нашу думку, було не тільки навчання дітей співу, а й гри на різних музичних інструментах. Початком цього процесу могли служити музичні іграшки – глиняні свистульки та брязкальця – часті знахідки дослідників-археологів. Аналізуючи деякі традиції у навчанні гри на народних інструментах безписемної культури, музична етнопедагогіка нині відзначає ряд позитивних моментів такого процесу [19]. А якщо брати до уваги успіхи в поширенні

книжності в Русі-Україні ще наприкінці X-XI ст., які пояснюються, зокрема, доступністю та зрозумілістю найширшим верствам населення церковнослов'янської мови, то припускаємо певну музичну поінформованість читачів Старого й Нового завіту. Адже з його сторінок довідуємося не лише про те, як співали чи які пісні виконували, а й на яких інструментах грали, з чого вони були зроблені та як звучали ці "музичні знаряддя Давида". Прикладом тут стане зміст 149-го і 150-го псалмів, своєрідного гимну церковному співу, музичним інструментам.

Сакральне малярство княжих часів теж можна вважати засобом музичної освіти. Адже краще уявити почуте, прочитане про місце та роль музики у Святому письмі допомагало сприйняття зором своєрідного ілюстрованого комплексу понять церковної історії. Вони містилися в глибоко продуманій системі сюжетних розписів інтер'єру храму – розгорнутих циклах зображень на Біблійні теми, що відтворювали як оберт добового Богослуження, так і того, яке входило до складу річного церковного кола. Підтвердження відповідного цьому розміщенню церковних служб знаходимо в стійкому колі кулізм'яних нотованих літургійних книг: Мінеї, Тріоді, Октоїху, Ірмологіоні, Стихирарі та ін. Вони, як і канони іконопису, "були перенесені з Візантії та Болгарії і пристосовані до місцевих умов" [20, с. 31]. Також малярство не тільки заклиало до прославлення Бога музикою, а й, ілюструючи відповідними композиціями канонічні сюжети Святого письма, часом зображало музичні інструменти, укладачів літургії – святих Василя Великого, Івана Золотоустого; часто зустрічаються на іконах Роман Сладкопівець, дякони і дяки, ангели із сурмами тощо [3, с. 81-112].

Дотримання канонів церковного співу, мистецтво дзвоніння потребувало спеціально освічених служителів, а отже, їхньої музично-професійної підготовки. Позаяк керівники церковних хорів мусили дбати про їхнє поповнення новими півчима, то можемо припустити, що в Галицько-Волинській Русі була спеціальна музична освіта, яка сприяла підготовці професійних співаків, керівників хорів. Заразом це допомагало налагодженню якісного сакрального співу всіх учасників Богослуження.

Особливе місце музичне мистецтво займало в княжих дружинах. Зазвичай християнські вояки, йдучи в бій, співали "Кіріє елейсон!" (у перекладі з грецького – "Господи, помилуй!"). Вагому роль відігравали музичні інструменти в управлінні бойовими діями дружинників. Усе це дає підстави твердити про неабиякий розвиток військової музики.

Музика теж була складовою князівсько-дружинних учг і урочистих грапез. Вони влаштовувалися на честь кого-небудь або відзначення якоїсь події. Літописи згадують про подібні велелюдні

бенкети, а віднайдені археологами приміщення, які були спеціально для цього призначені, доповнюють ці відомості.

Загалом підсумовуючи наші студії, зауважимо, що в музичному мистецтві галицько-волинської традиції криється феномен, який мав у ті часи неабияке значення й надалі довго зберігав роль активного чинника еволюції художньої культури західноукраїнського регіону. Усвідомлення його ваговитості для мистецтва всієї України формує почуття гордості за свій народ, сприяє кращій етнічній ідентифікації кожної особистості. Водночас малодослідженість зазначеної проблеми накреслює перспективи залучення підростаючого покоління (майбутніх археологів, етнологів, істориків, лінгвістів та ін.) до пошукової роботи. На ґрунті студювання музичного мистецтва минулого краще бачаться проблеми його використання в системі сучасних вартостей виховання учнів і студентів. Позаяк музика розвивалася в особливо тісному зв'язку з етнокультурними процесами, то необхідно враховувати їхню специфіку, звертатися до методів народної педагогіки. Мовиться про те, що художні традиції у своїй більшості передавалися через саму участь у дійствах (світських чи релігійних), через практику, а не лише спеціально організоване навчання. Опанування етнічних традицій засвоєння народного музичного інструментарію запомогатиме не тільки кращому його збереженню та популяризації, а й організації різних форм занять музикою. У процесі налагодження духовно-морального виховання наших дітей і молоді, становлення їхньої мистецької освіти слід пам'ятати, що церковна музика княжої доби прямо чи опосередковано пов'язана із сакральним малярством. У свою чергу вони інтегруються засобами слова. Необхідно привертати увагу до існуючих у минулому способів взаємодії з музикою як складовою художнього спілкування. Ще в далекі часи у тутешніх краях толерантно співіснували й взаємозбагачувалися різні етноси, культури. Разом усе це має сприяти подальшій інтеграції народної педагогіки та сучасної мистецької освіти в ході розв'язання проблеми формування національної самосвідомості особистості.

1. Галицько-Волинський літопис. Перекл. із давньорус. Л. Махновця. – Львів: Червона калина. 1994. – С. 5-168.

2. Кондрацька Л. Світова художня культура (8-11 класи): Програма для вчителів шкіл різного типу і студентів мистецьких закладів України. – Тернопіль: СМІ «Астон», 1998. – 92 с.

3. Александрович В. Мистецтво Галицько-Волинської держави / Інститут українознавства ім. І. Крип'якевича НАН України. – Львів, 1999. – 132 с.

4. Кіндратюк Б. Літописні згадки про музичне мистецтво Галицько-Волинської держави // Галичина: Науковий і культурно-просвітний краєзнавчий часопис. 1999. № 3. С. 162-170.

5. Голубець М. Мистецтво // Історія української культури / За заг. ред. І. Крип'якевича. – К.: Либідь, 1994. – С. 426-591.

6. Запаско Я. Пам'ятки книжкового мистецтва: Українська рукописна книга. Львів: Світ, 1995. – 480 с.
7. Гринца С. Метос української народної епіки. – К.: Наук. думка, 1979. – С. 24-25.
8. Крип'якевич І. Історія України. – Львів: Світ, 1990. – 520 с.
9. Тимошук Б. О. Язичницькі святилища Галицької Русі // Историко-филологический вестник Украинского Института. – М., 1997. – Т. 1. – С. 176-181.
10. Полонська-Василенко Н. Історія України: У 2 т. – 2-е вид. – К.: Либідь, 1993. – Т. 1. До середини XVII століття. – 640 с.
11. Грушевський М. Історія української літератури: У 6 т. – 9 кн. – К.: Либідь, 1994. – Т. 4. – Кн. 2. – 320 с.
12. Грушевський М. Історія української літератури: У 6 т. – 9 кн. – К.: Либідь, 1994. – Т. 4. Кн. 1. – 336 с. №
13. Мельник В. Історична правдивість фольклору (VI–XVIII ст.). – Львів, 1968. – 311 с.
14. Staňssikova-Stukovska D. K problematike stredoeurópskych aerofonov 7. 13. storocia // Slovenska archeologia XXIX-2, 1981. – S. 393-422.
15. Колесса Ф. Українська усна словесність. – Львів, 1938. – 644 с.
16. Томенчук Б. Археологія дерев'яних храмів Галицького князівства // Вісник Прикарпатського університету. Мистецтвознавство. – 1999. – Вип. I. – С. 16-24.
17. Jasinowsy J. Znaczenie Eparchii Przemyskiej w rozwoju ukraińskiej muzyki cerkiewnej // Polska-Ukraina – 1000 lat sąsiedztwa, t. II, red. S. Stępień, Południowo-Wschodni Instytut Naukowy w Przemyślu – Przemyśl, 1994, S. 402-409.
18. Бабишин С. Школа та освіта Давньої Русі (XI – перша половина XIII ст.). – К., 1973. – 88 с.
19. Трофимчук О. Деякі народні традиції у навчанні музикантів-інструменталістів безписемної культури // Проблеми збереження і відродження народних традицій, звичаїв і обрядів: Тези доп. респуб. наук.-теор. конф. викладач., співробіт. і аспір. вузів культ. і мистецтва, інстит. АН України (12–14 листоп. 1991 р.). – Львів, 1991. – С. 99-100.
20. Ясиновський Ю. Кулізм яні нотовані пам'ятки княжої доби // Записки НТШ. Праці Музикознавчої комісії. – Львів, 1996. – Т. CCXXXII. – С. 7-40.

Bohdan Kindratyuk.

STUDING THE MUSICAL ART OF HALYCH-VOLYN' STATE AS A MEANS OF BUILDING UP NATIONAL IDENTITY.

On the base of studying a musical art Halych-Volynian states as important component part of the ethnological knowledge, demonstrated the educational potential of musical culture of under investigation epoch. It can be used in practice shaping of national selfconsciousness pupils and students.

Лариса Круль

ПРОБЛЕМА ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ У ТВОРЧІЙ СПАДЩИНІ І.Я.ФРАНКА

Починаючи з 1890 р., І.Франко активно працює в галузі літератури для дітей. Він пише низку казок, які друкує переважно у львівському журналі “Дзвінок”. Із збіркою “Коли ще звірі говорили” (1899) Франко появився на досить вже освоєному ґрунті літературної казки (Шарль Перро, Брати Грімм, Андерсен). Він не шукав якихось особливих шляхів переробки відомих сюжетів, просто їх розповів по-своєму: “...кожну казку я перероблював основно, прибиваючи її до смаку, розуміння й окруження наших дітей і нашого народа” [1, с. 74]. Оригінальний підхід до створення казки виявився в максимальному наближенні соціальних і моральних проблем до розуміння і психологічних особливостей дітей. Післямова до збірки “Байка про байку”, на його думку, мала допомогти дитячому читачеві у сприйнятті змісту казок у контексті із суспільним і особистим життям.

Турбуючись про підростаюче покоління, І.Франко прагнув виховувати у дітей почуття власної гідності, високої моральної якості. Це важливий виховний аспект казок, спрямований на становлення таких рис характеру, поведінки, як нескореність, віра в свою перемогу. Більшість казок побудовані на мотиві боротьби слабого і сильного, чесного і підступного (“Засць і Їжак”, “Королик і Медвідь”, “Три міхи хитрощів” та ін.). Як і в народних казках, перемагає слабкий, чесний, добрий. Хоч якими, наприклад, маленькими, порівняно з ведведем, були пташки королики, а все ж вони не дозволили сильному звіру себе образити: “Мусив Медвідь їти і перепросити Короленят. Аж тоді Короленята задовольнилися й почали знов їсти й пити” [1, с. 99]. Інша ситуація виникла у казці “Три міхи хитрощів”. Потоваришувавши із Лисицею, Їжак двічі рятував її від неминучої загибелі. Та ось він сам спіймався в сильце, а Лисичка відмовилась допомогти, хоча раніше говорила про свої “три міхи хитрощів”. І тоді Їжак вирішив покарати невірнього друга: “Поцілуй мене, Лисичко-сестричко, – просив Їжак. – Адже ми вік звікували, як брат з сестрою” [1, с. 107]. Нахилилась Лисичка до Їжака, щоб його поцілувати, та ледве доторкнулася своїм язиком до його уст, а Їжак тільки клац!.. Їжак держав зубами за язик, поки не прийшов господар. Побачивши, що Їжак спіймався в сильце і держить Лисицю за язик, він розсміявся, забив Лисицю, а Їжака відпустив на волю” [1, с. 107].

Сучасного читача хвилюють твори І.Франка про дітей. Скільки трагічного в них, як часто позбавлені діти найменших радощів

дитинства... Із вірша "Галаган" постає маленька постать шести-літнього Іванка, що за гріш, який обіняв панич, босим бігає по снігу:

В труні гихо спить Іван,
Не бажає нич;
В ручці має Галаган,
Той, що дав йому панич [2, с. 180].
У циклі віршів "Спомини" читаємо:
... під хатою дитя сільське
само, без мами, малесеньке гаке...
Пішла десь мати і дала дитині
У ручку бульбу, а дитина в рот –
І подавилась. Бачу я, вже сині
Зробились щічки, очі в стовп от-от
Задушиться дитина! Підбігаю,
Підніс, струснув і, як то наш народ
В таких випадках робить, ударяю
Легенько в карк... [6, с. 22].

І. Франко розповідає у своїх творах про талановитих, допитливих, наділених багатою фантазією дітей, які, позбавлені догляду, гинуть ("Мавка") або живуть "не так, як у людей" [3, с. 92]. Оповідання про хлопчика, який змалку не може трафаретно мислити, письменник назвав "Малий Мирон": "А вже найбільша біда Миронові з тим мисленням! Не вмів мислити та й годі. Що гілки бувало скаже, все якесь не таке, як треба, все мати або хто-будь другий каже йому: – Та чому ти, тумане вісімнадцятий, не помислиш уперед, що маєш казати, а так бовтась, як той рибак бовтом бовтає!" "Який цвіт розів'ється з того цуп'янка?" [3, с. 69,70], – запитує І. Франко. Але якогось оптимістичного прогнозу не наважується дати. "Малий Мирон" – до певної міри автобіографічне оповідання. Рідні називали малого Івася Мироном. Цим іменем підписав І.Франко і деякі свої твори.

Ми знаємо, яке значення для розуміння становлення таланту мають автобіографічні твори письменників. Найбільш "особистим" є оповідання І.Франка "У кузні".

"На дні моїх споминів, – писав він, – десь там у найглибшій глибині, горить огонь... Се огонь у кузні мого батька... і мені здається, що запас його я взяв дитиною в свою душу... і що він не погас і досі" [4, с.159]. Вирисовуються картини раннього дитинства майбутнього письменника, осяяного добротою батька, людини чесної, розумної, порядної, справжнього майстра своєї справи. Франко-дитина зростає між розмовами в кузні, там він знайомиться з персонажами своїх майбутніх творів – селянами, робітниками, там вбирає в своє серце біль

свого народу. Оповідання Франка "У кузні" – про силу впливу дитячих вражень на все подальше життя людини, значення для її виховання родинного вогнища.

Оповідання "Грицева шкільна наука" пройняте гіркою іронією. Скільки було у батьків сподівань, пов'язаних із сином, його навчанням. І все розвіялося, як марево. Схоластична наука була не для Гриця, від неї він сгавав "вісімнадцятим туманом" [5, с. 181]. "Ослою дарданським" [4, с. 300] називав хлопчика Волянського о учитель Телесницький з оповідання "Отець гуморист". А була це здібна дитина, з поетичною натурою, естетично розвинута, що багатою барвистою мовою могла годинами про щось розповідати. На уроках від страху втрачав дар мови. Втратив від руки вчителя й життя. Учитель-тиран нівечив фізичне і духовне здоров'я учнів: "... скоро було коли знайду хвилину вільного часу, – свідчить оповідач, – беру прут, запахуюсь десь у бур'ян і січу, січу всі листочки, всі бадилі, гиляки, цвіти, все, що можна знівечити, б'ю і січу, доки довкола мене не стане найобрідливіша руїна" [4, с. 299].

Антипедагогічна поведінка вчителя, колишнього панського економа Валька, наводить жах на учнів ("Красне писання"). Чого вартий один зовнішній вигляд горе-педагога, в якому відбита, мов у дзеркалі, бездуховність: "Його широке лице і широкі, міцно розвинені вилиці враз із великими на боки повідгинаними ушами надавали йому вираз гупої упертості й м'ясоїдності. Невеличкі жаб'ячі очі сиділи глибоко в ямках і блимали відтам якось злобно та неприязно". Він менш за все задумувався над тим, як вчити дітей, а як бити, то знав добре.

Темі навчання і виховання дітей молодшого і шкільного віку письменник присвятив низку творів, позначених рисами автобіографізму. Він ніколи не міг забути важких років шкільної науки, безглузлого зубріння, принизливих фізичних знущань за найменшу провину.

1. Франко І. Твори в 50-ти томах. – Т. 20 – К.: Наукова думка, 1978. – С. 74, 99, 107.
2. Франко І. Твори в 50-ти томах. – Т. 1.– К.: Наукова думка, 1978. – С. 180
3. Франко І. Твори в 50-ти томах. – Т. 15.– К.: Наукова думка, 1978. – С. 92, 69, 70.
4. Франко І. Твори в 50-ти томах. – Т. 21. – К.: Наукова думка, 1978. – С. 159, 299, 300.
5. Франко І. Твори в 50-ти томах. – Т. 16. – К.: Наукова думка, 1978. – С. 181
6. Франко І. Твори в 50-ти томах. – Т. 3. – К.: Наукова думка, 1978. – С. 22.

Larysa Krul'

THE PROBLEMS OF CHILDREN'S UPBRINGING IN THE LITERARY HERITAGE OF I. Y. FRANKO

The attention of the author of the article is focused on the problem of children's upbringing in the creative works of Ivan Franko. Such short stories of Ivan Franko as "Malyi Myron", "U kusny", "Krasne pysannya", "Grytseva shkyl'na nauka" and collections of fairy-tales "Koly sche zvyry govoryly" are analysed in the article.

Неллі Лисенко

НОВІ ПРІОРИТЕТИ ПЕДАГОГІКИ ДОШКІЛЛЯ В УКРАЇНІ

Сучасна система дошкільної освіти в Україні зорієнтована, здебільшого, на розвиток особистості, яка не має проблем у навчанні й вихованні. Відтак в останні десятиліття пріоритетами дошкільля виступає опанування дітьми системою знань, чітко означеною в державному стандарті освіти, певним обсягом практичних умінь і навичок, а також розвиток здібностей та своєчасна адаптація малюків у мікро- і макросоціумі. Усвідомлення, ухвалення й активна реалізація означеного в теорії та практиці суспільного дошкільля в Україні ініціює водночас і низку запитань. Передусім вони стосуються тих дітей, які відстають у розвитку, відчувають труднощі в навчанні. Не є таємницею, що не лише в освіті, а й в усьому нашому суспільстві, яке за останнє десятиліття переживає чимало негараздів соціально-економічного та історико-культурного змісту, кількість дітей з особливими освітніми потребами відчутно зростає. Так, скажімо, за рівнем поширення в межах дитячої популяції в світі перше місце, за кількістю хворих, посідають діти з освітніми утрудненнями (більше 40 %), на другому місці – діти з вадами в розвитку інтелекту (більше 20 %), на третьому – з вадами в розвитку мовлення (близько 20%); усі решта відхилень у розвитку сенсомоторної культури теж становлять близько 20%. Зауважимо, що в світі (окрім Африки) з 1 тис. дітей – троє сліпих, а більше п'яти відсотків мають вади слухового аналізатора; на кожних 100 дітей від 7 до 15 років близько четверо-п'ятеро мають вади в інтелектуальному розвитку, а з кожних 800 новонароджених – один із синдромом Дауна. Стосовно України, то за останні п'ять років ураження дітей інфекційними хворобами зросло втричі (на 10% – дизентерія; 17,3% – хронічні захворювання; на 11% – туберкульоз; на 16% зростає кількість народжених з ДЦП). Не менш вражаючими є показники щодо відставання від усталеної у світі норми їх розвитку: близько 30% дітей страждають від психічних відхилень (19,8% із них – новонароджені поза шлюбом, а понад 200 тис. є безпритульними) і потребують допомоги в різних сферах життєдіяльності, в т.ч. й в освітній. Отож природно, що підготовка педагогів до роботи з такими дітьми – потреба цілком об'єктивна і нагальна не лише в світі, а й в Україні. Її вирішення бачиться нам, передусім, у підготовці майбутніх педагогів до роботи з дітьми із вадами на факультетах, які дають професійний фах вихователям для типових закладів дошкільної освіти й охоплюють малюків з раннього віку до періоду шкільного навчання.

Таким чином, викладач вузу, який готує до освітньої діяльності вихователів дошкільних закладів, уже сьогодні повинен зосередитися

на альтернативних педагогічних підходах, дею відмінних стратегіях керування навчанням, парадигмах виховання, що є сприятливими в роботі з дітьми з особливими потребами.

В Україні здійснюється статистичний облік таких дітей, в основу чого покладається лише відвідування закладів дошкільної освіти. Однак тут не можна не помітити загальнодержавної тенденції до скорочення мережі дитячих садків: за останніх два навчальних роки міські дитячі садки відвідують лише близько 33% дітей дошкільного віку. На селі цей показник значно нижчий і становить приблизно 13-17% у різних регіонах України. Таким чином, більшість дітей залишається поза шлеспрямованим впливом з боку педагогів. Водночас комплексне обстеження дітей старшого дошкільного віку, здійснене під керівництвом автора статті в дитячих садках міст Івано-Франківська, Львова, Чернівців, Тернополя, Рівного, Луцька, свідчить, що в більшості вихованців спостерігаються відчутні відхилення в нервово-психічному здоров'ї, які проявляються в недоліках емоційно-зумовленої поведінки. Це, насамперед, її нестійкість і суперечливість, підвищена збудженість і дратівливість, сильна гострота симпатій та антипатій до однолітків і дорослих, яка, за несприятливих умов, переходить у дитячий деспотизм, імпульсивність учинків й у байдужість.

Вивчення проблеми підтверджує, що відносно вичерпною інформацією про дітей дошкільного віку сьогодні володіють медики. Освітня сфера оперує статистичними даними лише про тих дітей, які відвідують дитячі садки. Принагідно слід зауважити, що провідною віковою групою дітей з особливими потребами є 8-13-річні хлопчики (55%) і дівчатка (45%), оскільки через невідвідування дитячих садків вади виявляються лише в умовах шкільного навчання.

Узагальнення є підставою для певного прогнозування майбутнього в розвитку спеціальної педагогіки дошкільля: подальше диференціювання наукових і практичних здобутків у площині різностороннього синтезу національної та зарубіжних освітніх систем мають позитивно позначитися на теорії та практиці спеціальної педагогіки, сприяючи ефективному розв'язанню проблем освіти й розвитку дошкільників з особливими потребами, що перебувають як у полі освітнього простору, так і поза ним.

Коли оцінювати сучасний стан спеціальної педагогіки дошкільля в Україні, то не можна не помітити, що в своєму розвитку вона відчутно відстає від подібної науки за рубежом. Адже, як відомо, на сторінках педагогічних журналів США, країн Європи і Сходу вже на рубежі 70-х – 80-х рр. порушувались питання теорії спеціальної педагогіки дошкільля та практики роботи дитячих садків, у яких би водночас зі здоровими

навчалися і виховувалися діти з обмеженими можливостями життєдіяльності. На подібний підхід зорієнтовані й Міжнародні правові акти в царині дитинства й материнства. [2. с. 3]. В Україні лише в останні роки типові дитячі заклади приймають дітей з різними відхиленнями в розвитку, тобто таких, що мають особливі освітні проблеми. На цій підставі виникає питання, чи готовий сьогодні вихователь типового закладу дошкільної освіти до педагогічної діяльності з категорією вихованців, які мають особливі потреби? Чи достатньо повно він обізнаний з особливостями їх розвитку й освітніми можливостями? Чи володіє він, нарешті, спеціальними прийомами й способами навчання дітей, в яких виникають певні труднощі? І, насамкінець, чи може сьогодні кожен вихователь дитячого садка поставитись до таких дітей з любов'ю, бути терплячим, турботливим, ніжним?

У статті ми не порушуватимемо методичних аспектів проблеми – це робота на очевидне майбутнє. Натомість впорядкуємо понятійно-термінологічний апарат, яким будемо послуговуватися в подальшому й розглянемо теоретико-філософські витoki любові й розуміння тих проблем, з якими народжуються на світ діти з особливими потребами.

Щодо спеціальної педагогіки (також дефектології, корекційної педагогіки), то зауважимо, що вона є частиною (галуззю) педагогіки. Найбільш адекватним її тлумаченням є загальноухвалений міжнародний педагогічний термін, який дотичний до цілепокладання в сучасних гуманістичних виховних парадигмах світової освітньої системи: коректність, відсутність приниження й унеможливлення нищення людської гідності та особистісної самодостатності. Враховуючи це, цілком правомірним є послуговування загальнопедагогічними термінами. Водночас спеціальна педагогіка оперує й притаманною їй термінологією, в якій якнайповніше віддзеркалюється її специфіка як наукової дисципліни. У нашому викладі не обійдемося без тлумачення понять, які визначають сутність проблем тих, кому слугує спеціальна педагогіка – дітей з особливими потребами.

Потрібна термінологія формувалася й нагромаджувалася впродовж десятиліть. Отож її трансформації та зміни слід розглядати як своєрідне прагнення фахівців максимально ідентифікуватися з міжнародною педагогічною термінологією, яку застосовують у теорії та в практиці. Відповідно тривалий час категорію таких дітей називали аномальними (спираючись на медичні дані, які підтверджували наявність фізичних і психічних недоліків) чи “дефективними” (тобто такими, що мали очевидну патологію в анатомо-фізіологічних показниках розвитку і відхилення від решти дітей). Відтак гочкою відліку норми й відхилення в моделюванні понятійного апарату

спеціальної педагогіки були етимологія та симптоматика розвитку дітей. Згодом, розуміючи, що ці діти не є абстракцією, а живими, конкретними людьми з їх певними достоїнствами та потребами, вадами чи успіхами, що вони потребують опіки й захисту з боку дорослих і держави загалом, спеціальні дослідження, їх кількісний та якісний аналіз підтвердили: сучасна термінологія повинна якомога повніше відбивати сутність найновіших концептуальних засад, на які спиратиметься спеціальна педагогіка у XXI столітті. Оскільки спеціальна педагогіка – міждисциплінарна, то перенесення термінів з однієї наукової галузі в іншу має бути коректним, без втрати своєї інформаційної сутності. Враховуючи, що Україна бере участь у міжнародних інтеграційних процесах у галузі освіти, правомірно говорити і про об'єктивну доцільність існування й вживання паралельної термінології в спеціальній педагогіці. У зв'язку з цим слід враховувати конкретну сферу та її відповідність проблемно-предметному контексту. Так, скажімо, при діагностуванні однозначних відхилень палітра визначень може охоплювати:

- клінічне обстеження – мінімальна мозкова дисфункція;
- психологічне обстеження – затримки в психічному розвитку;
- педагогічне обстеження – дитина з труднощами в навчанні;
- адміністративний показник – дитина, яка відстає.

Ці та інші подібні до них концептуальні засади діагностики закладалися в основу дефектології впродовж десятиліть. Однак на межі 80-90-х рр. під впливом відповідних наукових розвідок і знахідок сутність терміна “дефектологія” децю знівельовалася. Натомість з “науки про дефекти” оформились нові галузі педагогічних знань, що інтегрують цілу низку суміжних наукових галузей, а саме: медицину і соціальну психологію. Поглиблення контактів зі світовою співдружністю та зарубіжною теорією і практикою засвідчили, що в контексті гуманістичної парадигми сучасної освіти дітей термін “дефектологія” некоректний, отож в подальшому цілком правомірним є послуговування терміном “спеціальна педагогіка”. Відтак не можемо вважати етичними і означення дітей, сенсом роботи з якими є усунення вад у їхньому розвитку, як таких, що мають лише вади. Обдарованість теж до певної міри є відхиленням від норми. Таким чином, гуманізуючи громадську свідомість, на сучасному етапі розвитку спеціальної педагогіки дошкільної радимо вживати термін “діти з особливими освітніми потребами”. Його запропонували свого часу фахівці англійської освітньої системи, опираючись на положення, що про недоліки і відхилення в розвитку варто говорити тоді і дотично до того, коли виникає невідповідність між можливостями конкретної дитини і

загальноухваленими соціальними очікуваннями, освітніми стандартами, нормами і правилами поведінки в суспільстві, тобто коли обмеження соціальних можливостей є очевидними й однозначними [3].

Таким чином, суб'єктом вивчення й педагогічної допомоги у спеціальній педагогіці є дитина з обмеженими освітніми можливостями, яка має і певні освітні потреби.

Результати наукових досліджень переконливо доводять, що рання діагностика і своєчасно започаткована комплексна корекція відхилень з перших років чи навіть місяців життя дитини сприятливо позначаються на їх усуненні, корегують й усувають проблеми в її розвитку, сприяють інтегруванню в мікро- та макросоціумі.

Надалі перейдемо до аналізу соціально-філософського аспекту порушеної в статті проблеми. Саме його зміст дозволить розглянути актуальні явища спеціальної педагогіки дошкільця в соціокультурному контексті й віднайти витоки любові й розуміння проблем, з якими народжувалися й народжуються малюки незалежно від цивілізаційних трансформацій. Яскравим підтвердженням можуть бути діалоги Платона "Тімей" і "Держава", в яких задовго до нашого часу виголошено оригінальну концепцію виховання. В її основу філософ поклав ідею чіткого розмежування і відбору дітей за здібностями. У ній ми вбачаємо не лише філософське трактування діагностики, а й цінні поради для сьогодення: усувати тілесні вади слід не за допомогою ліків, а шляхом впорядкованого способу життя й нагромадження гармонії та рівноваги між душею і тілом [4].

Чимало сьогодні важать етичні повчання Арістотеля та його коментарі про зіпсованість, тупість, озлобленість та ін. Їх причини філософ вбачав у порушеннях здорового способу життя: негативний вплив води і повітря на здоров'я; несвоєчасність шлюбів і часу дітонародження; відсутність застережень від захворювань тощо. Мав рацію Арістотель і тоді, коли наполягав, що оздоровчі заходи з малятами слід починати задовго до їх народження. Саме в арістотелівській філософії вбачаємо витоки профілактики відхилень у розвитку дитини [4].

Для започаткованого аналізу цінними є також ідеї представника німецької освітньої системи А. Адлера про розвиток тих дітей, які мають певні утруднення. Так, важливо відмітити його поради про організацію з ними роботи як спеціально організованого процесу, який спрямовуватиметься дорослими насамперед на соціальну адаптацію, а відтак і на компенсацію комплексу неповноцінності [5].

Розширення емпіричної бази медицини зніціювало в європейській філософії середньовіччя оформлення певного прообразу і сучасної ідеї психокорекції, а надалі – створення філософських класифікацій відхилень. Це яскраво простежується в працях І.Канта, особливо в його

антропологічній концепції з вибудованою класифікацією слабкостей та недугів душі. Повчальними сьогодні вважаємо також думки німецького філософа стосовно обов'язку творити благо – безкорисно допомагати людям і сприяти їхньому щастю. Саме в них вбачаємо витоки обґрунтування необхідності державної благочинності для хворих, немічних, калік [6].

Окремі філософські глибокогуманні ідеї щодо ставлення до такої категорії дітей і дорослих людей знаходимо й у філософії Г. Сковороди, який понад усе цінував соціальну значущість людини та найважливіші її блага – права і свободи.

У радянський період вітчизняні філософи особливо не акцентували на ці питання, отож і не аналізували й послідовно не вивчали проблеми спеціальної педагогіки як цілісної наукової дисципліни. А цікаві матеріали для обґрунтування й конкретизації філософських уявлень з частковим осмисленням проблем дітей з особливими потребами, які ми знаходимо в спадщині минулих тисячоліть і століть, не можуть, на жаль, забезпечити сучасні потреби вчених і практиків у комплексному філософському осмисленні сучасного етапу розвитку спеціальної педагогіки. Отож, дослідження і реалізація нової гуманістичної парадигми стануть можливими лише за умови її максимального наближення до потреб сучасної цивілізації, якомога повнішого задоволення соціокультурних запитів дітей з особливими потребами їх життєдіяльності.

До провідних напрямів побудови нової парадигми спеціальної педагогіки дошкільця слід віднести, вважаємо, гуманізацію, фундаменталізацію та інтеграцію наукових досліджень, а також систематизацію реально апробованих підходів до роботи з такими дітьми з метою вдосконалення стратегії й перспектив розвитку науки про них та про їхні потреби і можливості.

Спираючись на такий підхід, вже наприкінці ХІХ століття під впливом філософських теорій ціннісних орієнтацій соціальна корисність особистості (В. Штерн, А. Мессер, Г. Ріккерт) та доцільність спеціальної освіти дітей з особливими потребами співвідносились з можливостями їх подальшого прилучення до різних сфер життєдіяльності в суспільстві. Відтак доцільність спеціальної освіти зводилася до корекції та компенсації виявлених недоліків з тим, аби така дитина не ставала тягарем для суспільства. Подібну тенденцію можемо спостерігати в практиці різних країн Європи та Америки. Тривалий час такий підхід трактували й у радянській освітній системі. У цьому контексті й визначився пріоритет інтересів суспільства над інтересами особистості, що узаконило соціально низьку цінність дітей з обмеженими можливостями.

В умовах гуманізації освітньої системи в Україні в усіх її ланках і, насамперед, у дошкільній патерналістська (обмежувально-патронажна) позиція суспільства знаходить щораз менше прибічників. Адже дитина з вадами в розвитку відразу після народження, перебуваючи в умовах закладів закритого типу, які не сприяють її адаптації в макросоціумі, змалку стає соціально пасивною, змарганалізованою.

Отже, можемо обстоювати ідею про те, що смисловим центром сучасного погляду на дитину, яка народилася з вадами, має стати пріоритет її інтересів над інтересами суспільства. За такого підходу держава в особі соціальних інститутів освіти має якомога повніше задовольняти не лише матеріальні, а й духовні та пізнавальні потреби особистості на різних вікових етапах її формування, що покладаються в основу концепції незалежного способу життя.

В умовах дотримання прав і свобод особистості ми покладемо на цю концепцію особливі сподівання і стосовно дошкільників, адже в її змісті закладено основні положення про право всіх людей на освіту, незалежно від їх вад чи ознак статі й етнічної приналежності відповідно до міжнародних конституційно-правових актів і документів [7].

Визнання безумовної цінності кожної особистості, прагнення забезпечити з цією метою якомога ширші умови для її розвитку вже почасти досліджено в працях сучасних науковців України та зарубіжжя. У цьому контексті цінними є й відомі у світі програми ранньої допомоги дошкільникам: коннектікугський гест "Обстеження розвитку новонароджених і дітей до 3-х років", каролінський навчальний план для дітей від народження до 5-ти років, гавайський профіль раннього навчання, мюнхенська функціональна діагностика розвитку "Тандем", програма ранньої педагогічної допомоги дітям з відхиленнями в розвитку "Маккуері" та ін.

У галузі спеціальної педагогіки важливими розглядаємо й дослідження цього питання в історико-педагогічному й методичному аспектах. Саме в них знаходимо програми ранньої діагностики й засобів психолого-педагогічної допомоги дітям з відхиленнями в розвитку. Це праці О. Мастюкової, О. Стребельової, К. Печори, Г. Пантюхіної та ін., які вже в 70-ті роки започатковують аспект диференційованого навчання й обстоюють основні організаційні форми його здійснення в освітніх закладах різного типу.

Справою майбутнього вважаємо також розробку загальнодержавної системи практичних заходів ранньої діагностики та завчасної комплексної допомоги дітям із особливими потребами в життєдіяльності. Підґрунтям для них можуть слугувати напрацювання Т.Власової, М.Певзнер, К.Лебединської та В.Лубівського про особ-

ливості поведінкових проявів у різних категорій дітей дошкільного віку. Саме вони вирізняються з-поміж інших швидкою втомою, низькими темпами праездатності, а, відтак, й індивідуальними проявами поведінки: максимальне зосередження уваги, підвищена збудженість, розсіяність, слабка концентрація на об'єктах пізнання та ін.

Таким чином, для сучасного етапу розвитку дошкільця в Україні актуальними є його освітні пріоритети, що поширюються на роботу в типових закладах навчання й виховання з дітьми, яким притаманні різні темпи нервово-психічного й морфофункціонального дозрівання, а, відтак, і різні можливості в опануванні знаннями, вміннями й навичками. До такої роботи мають бути готовими сучасні педагоги, адже від їх професіоналізму залежить майбутнє дітей з особливими потребами в різних сферах життєдіяльності.

1. Защищи меня! Материалы, иллюстрирующие положение Конвенции ООН о правах ребенка в мире. - М.: 1995.

2. Всемирная программа действий ООН в отношении инвалидов. - Нью-Йорк, 1983.

3. Обучение детей с проблемами в развитии в разных странах мира. Хрестоматия / Составил научн. ред. Л. М. Шилипина. - СПб., 1997.

4. Гессен С. П. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. - М.: 1995. 446 с.

5. Адлер А. Понять природу человека. - СПб., 1997.

6. Кант И. Собр. соч. В 8 т. - М., 1994. - Т. 7.

7. Аксенова Л. И. Маленькие ступеньки, ведущие в большую жизнь // Дефектология 1999. - № 3.

Nelly Lysenko

NEW PRIORITIES OF PRE-SCHOOL EDUCATION IN UKRAINE

Problems concerning new priorities in developing Ukrainian pre-school pedagogics are enlightened in the article. The establishments of special profile are of present interest. These establishments suit social ingueries of citizens and satisfy the interests of children with special needs.

Ганна Марчук

УКРАЇНЬСЬКА ЛІТЕРАТУРА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Українська класична література бере активну участь у сучасному житті, у формуванні національної свідомості вчителів початкової школи, впливаючи на душі людей, їхню культуру й ідеологію. У час піднесеного інтересу до історичного досвіду, культурної спадщини вона відкриває можливості для соціально-моральних пошуків, формує національну свідомість, справжній естетичний смак, усвідомлення об'єктивних закономірностей розвитку художнього людинознавства.

Нагальною потребою нині є повернення до себе, пізнання себе і світу в усій багатогранності, гармонії і суперечностях; пізнання себе як складової родини, роду, народу; усвідомлення своєї національної окремішності та повноцінності. Адже впродовж століть цинічно і безсоромно, на політичному, соціальному і духовному рівнях, проводилася русифікація українського народу. Наслідки її бачимо й понині – у державних установах, школах, вузах, церкві, у родині. Завдяки вивченню української літератури і української мови можна глибше пізнати традиції, психологію, звичаї, національний дух українців. Ще М.Грушевський підкреслював, що українці – це “передусім, розуміється, всі ті, хто з роду Українець, родився і виріс з українською мовою на устах і хоче тепер іти спільно зі своїм народом...” [1, с. 113].

Сила словесного мистецтва в його інтелектуалізмі, філософічності, впливі на почуття, свідомість, переконання, естетику й естетичні смаки. Література, наголошував Іван Франко, “при всім реалізмі і описуванні (повинна) також аналізувати описувані факти, вказувати їх причини і їх конечні наслідки, їх повільний зріст і упадок. До такої роботи не досить уже вправного ока, котре підледить і опише найменшу дрібницю, – тут вже треба знання і науки, щоб доглянути саму суть факту, щоб уміти порядкувати і складати дрібниці в цілість не так, як кому злюбиться, а по яснім і твердім науковим методі”, тим більше, що мета літератури також і в тому, щоб “вказувати в самім корені добрі і злі боки існуючого порядку і витворювати з-поміж інтелігенції людей, готових служити всею силою для піддержання добрих і усунення злих боків життя, – значить, зближувати інтелігенцію з народом і зігрівати її до служби його добру” [2, с.240].

Одним із шляхів формування фахових якостей майбутнього вчителя початкових класів є професійно-педагогічне спрямування кожного

навчального курсу і курсу української літератури зокрема. А підвищення науково-теоретичного рівня викладання курсу є найважливішою і необхідною умовою ефективного формування професійних знань, умінь і навичок майбутніх класоводів. Учитель української літератури, починаючи із молодших класів, повинен усвідомити, що він через літературний матеріал, на прикладі життя і творчості класиків української літератури формує національну свідомість дитини, сприяє зв'язку учня з рідним народом, його побутом, історією, культурою. Адже національна школа “має виховувати моральну, розвивати національну свідомість і почування дітей, їх розум та довести до такого інтелектуального рівня, щоб вони виростили на пожиточних членів рідного народу і держави” [2, с.292].

Мета курсу літератури для студентів педагогічних факультетів зумовлюється метою системи освіти: бути людиною- й народознавством (на терені України – українознавством), а отже – чинником пізнання й самопізнання людей, що органічно зумовлює формування естетичних смаків, переконань, ідеалів школярів, багатства їхнього емоційно-інтелектуального світу як основи суспільно-гуманістичних, громадянсько-патріотичних переконань та ідеалів, жаги творення, життєбудівної волі, оптимістичної психіки, спроможності робити благородний життєвий вибір на засадах етики й естетики, совісті, честі, права, демократизму і гуманізму.

У зв'язку з вищесказаним, література має розглядатися найперше у своїй органічній суті: як естетична система, але обов'язково і в органічному зв'язку з історією, релігією та філософією, зокрема з побутуючими в їхніх системах концепціями сутності та ролі особистості в бутті народу, справжності людини і добра, правди і краси, поступу, а тим самим у зв'язку із розвитком всієї світової суспільно-гуманістичної та естетичної сфери.

У школі головна мета – на основі знань найхарактерніших творів та явищ літератури, на прикладі найяскравіших постатей творців літературного процесу прищепити дітям високий художній смак, сприяти формуванню ідейно-естетичних, гуманістичних ідеалів, розуміння органічного зв'язку правди і краси, добра і зла. Адже виховання має бути, як зазначає Я.Чепіга, “в душі мови, її переказах, віруваннях, її звичаях, її історії, її культури, національної творчості” [4, с.24]. Без знань неможливі глибокі гуманістично-естетичні переконання, критерії оцінок, а без них – виважений принциповий життєвий вибір, виховання підростаючого покоління в душі відданості ідеям національної незалежності.

З огляду на це навіть з творчості класиків необхідно брати не все, а найхарактерніше та найбільш вартісне, те, що спроможне відкривати

й творити в людині людину. Особливо це стосується літератури ХХ ст., зокрема періоду радянізму, аналіз якої, процес переоцінки триває і досі.

Українська література – невичерпне джерело благородних людських почуттів. На її сторінках, у створених нею образах і картинах відбито духовний розвиток суспільства впродовж століть, втілено національний характер українського народу, виражено почуття, прагнення, високий патріотизм і моральний зміст нації у її визвольних змаганнях.

Мине ще не одне десятиріччя, допоки ми відмиємося від ідеологічного бруду, звільниємося від почуття неповноцінності, позбудемося рабської психології як це робили корифеї української літератури і культури, відігравши неопіненну роль у самовизначенні й самоусвідомленні українців як нації.

Випробуване історією й часом, слово українського письменства стукає до серця кожного, нагадуючи, хто ми, чийх батьків діти.

1. Грушевський М. Хто такі українці і чого вони хочуть. – К.: Т-во "Знання України". 1991. – С. 113.
2. Франко І. Зібрання творів: У 50 т. – К., 1984. – Т. 41. – С. 240.
3. Юцишин І. Середовище й програма навчання в народних школах // Шлях виховання і навчання. – 1933. – Кн. 4. – С. 292.

Hanna Marchuk

UKRAINIAN LITERATURE AS A MEANS OF BUILDING UP NATIONAL IDENTITY FOR A PRIMARY SCHOOL TEACHER

The article tells us about some aspects of teaching ukrainian literature in the elementary classes. It stress on the professional direct and the rise of scientific level teaching ukrainian literature for the students of pedagogical specialities.

Юрій Поліщук

СУЧАСНЕ ГРОМАДСЬКЕ МОЛОДІЖНЕ ОБ'ЄДНАННЯ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА СИСТЕМА

Реалії сьогодення вимагають від активу громадських молодіжних об'єднань визначення та вирішення нових педагогічних завдань, пошуку більш ефективних форм своєї роботи. На порядок денний поставлено питання необхідності удосконалення діяльності як самих молодіжних організацій, так і форм їхньої взаємодії з навколишньою дійсністю. Тому особливо актуальною є проблема комплексного педагогічного осмислення сутності соціальної і виховної діяльності спілок молоді, їхнього місця і ролі в процесі соціалізації молодого покоління. А значить, актуалізується і проблема розробки методології нових підходів до організації наукових досліджень щодо вивчення ефективності педагогічного впливу і громадських молодіжних об'єднань як на своїх членів, так і на неспілкуву молодь.

З методологічного погляду визначення сутнісних характеристик громадських молодіжних об'єднань – це дуже складне завдання. На нашу думку, базовою основою цього процесу повинна стати класифікація за головними ознаками їхньої соціально-педагогічної діяльності. Це насамперед створення нових типів соціальних зв'язків та апробація інноваційних соціально-педагогічних технологій, форм, методів і засобів соціалізації молоді [2, 3, 4].

Зазначена проблема може бути успішно вирішена на підставі всебічного дослідження і аналізу сутності соціальної і виховної діяльності молодіжних формувань, всього молодіжного руху як складної і разом з тим цілісної соціально-педагогічної системи.

Виховні, або соціально-педагогічні, системи є складовою частиною більш широкого поняття "соціальні системи". Основним компонентом будь-якої соціальної системи є людина як соціальна істота, як носій системних духовних (корпоративних) цінностей і укладу, які вона набуває лише із включенням у певну соціальну систему. Ця загальна характеристика соціальних систем у повній мірі стосується і виховних систем, які є невід'ємними органічними частинами суспільства як єдиного цілого [1].

Специфіка соціально-педагогічних систем визначається насамперед їх призначенням. Ці системи утворюються суспільством для підготовки підростаючих поколінь до життя і праці, а також для сприяння процесам їхньої соціалізації.

Основну мету функціонування громадських молодіжних об'єднань ми вбачаємо насамперед у прискоренні процесу соціалізації молоді. Відповідно соціалізація у контексті діяльності молодіжних формувань

розглядається як історично зумовлений процес саморозвитку особистості, передача та засвоєння індивідуумом цінностей, норм, зразків поведінки, притаманних даному суспільству. Отже, мета соціалізації членів громадських молодіжних об'єднань, на нашу думку, полягає в тому, щоб шляхом самодопомоги, саморозвитку, самоосвіти, самопізнання, самоактуалізації оволодіти досвідом старшого покоління, збагнути своє покликання, визначити власне місце в суспільстві.

Соціалізація членів громадських молодіжних об'єднань може відбуватися в умовах як виховання, тобто цілеспрямованого педагогічного впливу на члена молодіжної організації, так і стихійного впливу на його особистість.

Як же у цьому зв'язку співвідносяться категорії "виховання" і "соціалізація"? З позиції підходів соціальної педагогічної психології "виховання, по суті, є керованим і цілеспрямованим процесом соціалізації" [5, с. 35].

У зазначеному формулюванні акцент робиться на діяльності суб'єкта соціалізації, який власними інтелектуальними, духовними і фізичними зусиллями засвоює нагромаджений людством досвід. Оскільки міра активності підлітків і молоді у здійсненні цієї діяльності має різні показники, то темпи і результати їхнього особистісного розвитку теж є різними. Звідси висновок: соціалізація і виховання членів громадських молодіжних об'єднань – це те, що з ними відбувається в процесі їхньої спільної діяльності і спілкування.

Результати наших власних досліджень дають підставу вважати, що особливо великий потенціал розвитку особистісних рис молоді людини закладено у соціально-педагогічну діяльність громадських молодіжних об'єднань. Для його ефективної реалізації необхідно, щоб зазначений вид діяльності задовольняв, як мінімум, дві потреби – у співробітництві і в досягненні.

Потреба у співробітництві – це прагнення молоді людини до реалізації своєї активності спільно з партнерами по діяльності. Потреба в досягненні – це властиве людям прагнення до успіху в діяльності при орієнтації на певну якість бажаних результатів.

У першу чергу необхідно, щоб кожен член спілки молоді зміг в процесі діяльності спілки і особисто своєї знайти для себе сприятливу позицію, слухину як з погляду суб'єктивної задоволеності, так і з позиції гармонійного розвитку молоді людини. Це можливо, якщо у молодіжній організації функціонуватимуть різні види діяльності, що відрізняються різноманітністю змісту і форм організації кожної з них. Природно, що різноманітність видів діяльності та їх зміст об'єктивно обмежуються специфікою тієї чи іншої спілки молоді та її можливостями.

Виховна ефективність діяльності, міра задоволення нею молоді людини пов'язана з її характером – репродуктивним або творчим.

Діяльність повинна, з одного боку, по можливості задовольняти і розвивати інтереси, потреби, здібності членів громадського молодіжного об'єднання, створювати умови для вирішення завдань, які постають перед ними, а також актуальних проблем. З іншого боку, діяльність повинна бути соціально-орієнтуючою, тобто створювати умови для саморозвитку і самоактуалізації зазначеної категорії молоді, включаючи професійну орієнтацію, оволодіння різноманітним досвідом предметно-практичної і духовно-практичної діяльності.

Специфічним видом людської діяльності є спілкування. Воно може бути як її самостійним видом, так і входити в ролі необхідного компонента в інші види діяльності. Спілкування розглядається як процес взаємодії людей (особистостей, груп, громадських об'єднань), під час якого відбувається обмін інформацією, досвідом, знаннями, вміннями і навиками, а також результатами діяльності.

Спілкування як вид діяльності членів громадських молодіжних об'єднань розглядається нами як сфера процесу виховання. Його змістом є взаємодія молоді людини з іншими людьми, зі своїми товаришами по спілці, вчителями (викладачами), батьками, неспілковою молоддю, а також з обставинами, в орбіті координат яких вона знаходиться. У процесі цієї взаємодії особистість змінює і обставини, і себе. Слід зауважити, що в ролі обставин діяльності виступають предметні засоби, знаряддя для різних видів діяльності та джерела функціонуючої інформації.

Проте не всяка діяльність, не будь-який контакт є сферою процесу виховання в молодіжних формуваннях, а лише ті їхні види, в яких відбуваються виховні взаємодії і, як результат, членами молодіжних організацій засвоюються ті чи інші елементи соціального досвіду, людської культури.

Не менш важливою для розуміння значення діяльності і спілкування в процесі виховання є й інша обставина: юна особистість, її діяльність і спілкування складають органічну єдність. Взаємодія членів громадського молодіжного об'єднання у внутріспілковому житті, формальне і неформальне спілкування являють собою психічні процеси, в яких і відображаються властивості особистості. Ці властивості так чи інакше опосередковують, спрямовують вплив діяльності спілки молоді на розвиток особистості, що і дає нам підставу вважати її соціально-педагогічною. Спонування до дії у члена молодіжного формування визначається її змістом і організацією, відносинами, які виникають у ній, місцем члена спілки молоді у системі цих відносин, тобто у соціально-педагогічній системі.

У діяльності, як уже було зазначено, відбувається взаємодія особистісних якостей молодого людини і обставин. Вона реалізується як взаємодія мети, що постає перед кожним членом громадського молодіжного об'єднання, і його особистісних прагнень, потреб, а також як сума вимог до знань, вмінь і навичок члена спільки, його практичної підготовленості до неї. Провідною з цих двох ліній взаємодії є перша. Мета діяльності члена молодіжного формування визначає спосіб і характер його дій, їхній зміст. Отже, саме вона моделює його поведінку.

Взаємодія внутрішньої сутності особистості і обставин її діяльності складає основу психічного акту, названого Л.С.Виготським переживанням. У ньому в нерозривній єдності зосереджені, з одного боку, середовище, тобто те, що впливає на нього, а з іншого, – суб'єкт, тобто те, що вносить у це переживання сам індивід і що, в свою чергу, визначається досягнутим рівнем психічного розвитку. У ході такої взаємодії вони трансформуються в нові риси характеру юної особистості. У цьому і полягає значення спілкування як виду діяльності у формуванні особистості члена громадського молодіжного об'єднання.

Досить часто у педагогіці поняття діяльності безпідставно звучать. Під нею розуміють лише прояви активності людини у зовнішньому середовищі. Проте діяльність є більш широким, універсальним явищем у житті людей. Вона складається також з розумових операцій і дій, пов'язаних з емоційними переживаннями. Єдність свідомості, позитивних емоцій і, власне, діяльності – один із основних принципів духовного розвитку особистості. Зазначене трактування діяльності дозволяє бачити в ній відбиття всієї розумово-емоційної сутності молодого людини, рівень її психічного і фізичного розвитку. Із факту органічної єдності особистості і її діяльності випливає положення, принципове для всієї методики побудови процесу соціалізації і виховання в молодіжній організації: розвиток особистості членів спільки молоді є результатом її соціально-педагогічної діяльності.

Зазначений процес перебуває у стані безперервних змін і рухів, і рушійні сили його полягають в сутності тих змін, які відбуваються в самій матерії. Досягнутий рівень соціального і психічного розвитку члена громадського молодіжного об'єднання зумовлює і певний рівень його діяльності. Але психічні зміни, що відбуваються в особистості молодого людини, створюють щороку нові умови для здійснення психічних процесів на все більш високому рівні.

Розвиток відбувається як процес постійного виникнення і розв'язання протиріччя між вимогами, які діяльність ставить перед особистістю, і прагненням молодого людини до їх виконання; між особистісними життєвими установками, "внутрішньою позицією" і

завданнями, які перед нею постають. Формування інтелекту члена спільки молоді, морально-вольових якостей, трудових умінь і навичок вимагає послідовного висунення нових завдань та їх поступового ускладнення. І в цих умовах підготовленість молодого людини до внутріспількової і громадсько-корисної діяльності, як правило, відстає від вимог спільки до неї. Між вимогами діяльності, що створюється сутністю внутріспількового життя молодіжної організації, і підготовленістю її членів до неї виникають суперечності. Введення всієї діяльності спільки молоді в науково розроблені і педагогічно обґрунтовані рамки, повинно сприяти послідовному розв'язанню цього протиріччя на більш високому функціональному рівні – шляхом педагогічно доцільної зміни обставин діяльності членів громадського молодіжного об'єднання. У процесі функціонування молодіжної організації це можна досягти шляхом зміни мети, об'єктів, засобів та знарядь діяльності спільки молоді. Отже, на нашу думку, педагогічні завдання керівного активу громадських молодіжних об'єднань полягають у тому, щоб забезпечити систему послідовних дій членів спільки як процесу планомірного і послідовного розв'язання комплексу виховних суперечностей, цілеспрямованої перебудови обставин діяльності членів спільки молоді і, відповідно, формування у юнаків і дівчат соціально-вартісних рис і властивостей особистості.

Досліджуючи соціальну і виховну діяльність сучасних молодіжних організацій, ми дійшли висновку, що процес педагогічного впливу громадського молодіжного об'єднання на своїх членів являє собою сукупність розгорнутих у часі виховних взаємодій. Вони складаються як із стихійних взаємодій, так і цілеспрямованих, різних за своїм конкретним змістом, за мірою спрямованості. Головну, визначальну роль у цьому процесі відіграють цілеспрямовані взаємодії, тобто такі, які піддаються керуванню і коректуванню.

Взаємодія – категорія, спільна для багатьох галузей знань. Треба зауважити, що поняття "взаємодія" у найбільш близьких до педагогіки галузях знань, в першу чергу в психології, використовується для опису і аналізу спільних дій конкретних індивідів чи конкретних спільнот.

Виховні взаємодії – це процес, що відбувається між кількома (як мінімум, двома) суб'єктами. У процесі виховання взаємодія відбувається, умовно кажучи, в різних "ланцюжках", що з'єднують між собою ті чи інші суб'єкти. Наведемо кілька прикладів таких "ланцюжків": вихователь – виховуваний, особистість – мікрогрупа в колективі, мікрогрупа – мікрогрупа тощо.

Взаємодія суб'єктів соціального виховання розрізняється за тими завданнями, які вони вирішують, вступаючи у взаємодію, а також за метою, яка досягається в ході вирішення виховних завдань.

Специфіка соціально-педагогічної діяльності молодіжних формувань диктує і специфіку протікання у них виховного процесу, коли вихованець (член молодіжної організації) є одночасно і суб'єктом, і об'єктом такої взаємодії. Виховні взаємодії формуються в процесі втягування членів спілок молоді у конкретні виховні стосунки. Як відомо, стосунки між людьми розглядаються у філософії як категорія, що характеризує взаємозв'язок елементів соціальної системи.

У найбільш загальному вигляді громадське молодіжне об'єднання можна охарактеризувати як формалізовану соціально-психологічну групу людей, яка функціонує в рамках організованої структури. Воно може розглядатися як груповий суб'єкт соціального виховання. Отже, на нашу думку, є всі підстави розглядати громадське молодіжне об'єднання як автономну соціально-педагогічну систему.

Розглядаючи спілку молоді як соціально-педагогічну систему (тобто суб'єкт соціального виховання), треба відзначити, що трактувати її як суб'єкт соціального виховання можна за трьома параметрами (враховуючи те, що об'єктом соціального виховання ми вважаємо цілеспрямований розвиток молодої людини у цій структурі):

- по-перше, у молодіжному формуванні молода людина, як правило, активно включається у співробітництво зі своїми товаришами;
- по-друге, організація життєдіяльності спілки молоді створює умови для прояву членами спілки своєї активності у різних сферах;
- по-третє, зміст життєдіяльності громадського молодіжного об'єднання створює можливості для подолання ряду суперечностей, які виникають у процесі соціалізації і соціального виховання членів об'єднання.

Аналізуючи процес становлення і розвитку спілки молоді як соціально-педагогічної системи, ми виділяємо його три основні етапи.

На першому етапі спостерігається першопочаткове згуртування членів громадського молодіжного об'єднання в молодіжне співтовариство, коли в процесі спільної роботи і спілкування між ними зав'язуються міжособистісні й колективні зв'язки та відносини, формується почуття приналежності до молодіжного об'єднання.

Друга стадія характеризується тим, що в об'єднанні формується єдина колективна думка з найбільш важливих питань.

На третій стадії формування спілки молоді як соціально-педагогічної системи її члени займають у ній найбільш сприятливу з погляду їхніх індивідуально-психологічних особливостей позицію. На цій стадії громадське молодіжне об'єднання перетворюється в активний інструмент соціалізації та індивідуального саморозвитку кожного його члена, створює передумови для становлення і розвитку суспільно

Юрій Польнік. *Станє громадське молодіжне об'єднання як соціально-педагогічна система* необхідних і соціально значущих властивостей і якостей особливості молодої людини.

Досліджуючи і аналізуючи соціальну і виховну діяльність громадських молодіжних об'єднань, ми дійшли висновку, що найбільш доцільно для цього використовувати таке наукове поняття як "соціально-педагогічна", або "виховна" система. Зокрема, Ю.П.Сокільников характеризує її як "соціальну систему, що безпосередньо породжує процес виховання" [6, с.42].

В умовах колективної діяльності членів спілок молоді, впливу зовнішніх чинників постійно видозмінюються і характер соціалізації та виховання, місце, роль та співвідношення напрямів соціально-педагогічної діяльності (функціональних підсистем), тобто громадське молодіжне об'єднання як соціально-педагогічна система та її складові - функціональні підсистеми - постійно перебувають у процесі безперервних якісних видозмін. Присутність і положення функціональних підсистем в орбіті координат соціально-педагогічної системи залежить від багатьох чинників: соціально-педагогічної сутності, полігизованості, вікового і соціального складу членів об'єднання, рівня їхньої освіти, культури, психологічних особливостей, складу характеру, життєвих установок, впливу зовнішнього середовища.

Отже, функціонування громадського молодіжного об'єднання як соціально-педагогічної системи забезпечується різноманітними факторами, серед яких чи не найголовнішу роль відіграє цілеспрямована діяльність членів спілки молоді. Зазначена діяльність відбувається при їхній взаємодії з різноманітними чинниками, серед яких основне значення мають конкретні дії і вчинки членів молодіжного формування, а також контакти із зовнішнім середовищем.

Таким чином, молодіжна організація в ролі соціально-педагогічної системи виступає як комплекс форм, засобів і методів соціально-педагогічного впливу спілки молоді на своїх членів. Зазначений комплекс функціонує у певних соціально-педагогічних умовах і породжує відповідні соціальні і виховні відносини.

Вивчення громадського молодіжного об'єднання як соціально-педагогічної системи має принципове значення для подальшого розвитку педагогічної теорії: ми отримуємо можливість більш всебічно, систематизовано і поглиблено вивчати і аналізувати сутність соціальної і виховної діяльності спілок молоді, соціального і виховного потенціалу такого складного соціально-педагогічного феномену як громадське молодіжне об'єднання. Це дозволяє, зокрема, зробити істотний крок в уточненні сутності процесу соціалізації та виховної діяльності членів спілок молоді, а також соціалізувати та педагогізувати їхню роботу.

Системний аналіз громадського молодіжного об'єднання як соціально-педагогічної системи може стати основою систематизації і педагогічного аналізу великої кількості нагромадженого фактичного матеріалу про виховну роботу і пронес соціалізації його членів. Отже, дослідження соціально-педагогічної діяльності спілок молоді, форм, методів і засобів соціального і виховного впливу молодіжного об'єднання на юнаків і дівчат повинні розвиватися в науковому полі соціальної педагогіки як її складова частина, як струнка система органічно взаємозв'язаних знань, що знаходяться у відповідно обґрунтованому співвідношенні.

Таким чином, мова йде не просто про вивчення соціальної і виховної роботи спілок молоді, а про створення теорії побудови громадського молодіжного об'єднання як соціально-педагогічної системи: розробку сутності, форм, методів і засобів соціального і виховного впливу спілки молоді на своїх членів, а також шляхів їхнього впровадження в практику функціонування громадських молодіжних об'єднань України.

1. Афанасьев В.Г. Общество: системность, познание и управление. – М., 1981. – 427 с. 2. Гурьянова М.П. Сельская школа и социальная педагогика: Пособие для педагогов. – Минск, 2000. – 448 с.
3. Зверева І.Д. Соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю в Україні: теорія і практика. Монографія. – К., 1998. – 333 с.
4. Мудрик А.В. Социальная педагогика. – М., 1999. – 184 с.
5. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. – Санкт-Петербург, 1999. – С. 35.
6. Сокольников Ю.П. Системный анализ воспитания школьников. – М., 1986 – С. 42.

Yuriy Polishchuk

A MODERN YOUTH NGO AS A SOCIAL PEDAGOGICAL SYSTEM

Марія Чепіль
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ
НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ
ІСТОРІЇ
(друга половина XIX – перша третина XX ст.)

Державна система освіти в Галичині у другій половині XIX першій третині XX ст. не забезпечувала достатньою мірою потреб національного виховання української молоді. Аналіз тогочасних навчальних планів, програм і підручників засвідчив, що зміст освіти державного шкільництва був позбавлений національного характеру і не відповідав інтересам трудового народу. "... українська школа в Галичині, – писав М.Лозинський, – се не самостійна національна інституція, що стоїть під порядкуванням нації, якій має служити, але часть галицької школи, яка стоїть під управою тих, що мають у руках усю власть у Галичині, під управою польської шляхти, і служить тій меті, яку вважає корисною та ж польська шляхта. Тим самим галицька школа, шодо змісту, ширить між молодим поколінням не ті ідеї будучини, яким у міру зросту своєї свідомости поклоняються дедалі все більші маси народу по всім світі, а ті ідеї минулого, в яких кохаються багаті класи по всім світі, а тим більше польська шляхта. Але й що до форми, себ то, що до національного характеру, галицька школа не відповідає потребам української нації" [1, с. 2].

Такий стан справ не задовольняв українських педагогів-просвітителів. Це й заставило їх виробити національний компонент змісту освіти. Особливу увагу вони приділяли вивченню українознавчих предметів, зокрема історії рідного народу. "Навчання дітей рідній історії є п е р ш и й ступінь до національного освідомлювання, бо хоч, скажемо, діти й знають рідну мову, навіть граматику її та класичні зразки рідної літератури, то все ж таки цього ще мало за для того, щоб поставити дитину на міцний, так би сказати, науковий ґрунт національної с в і д о м о с т и, національного самовпевнення, без якого людина завше вагається й не знає, куди їй пристати" [2, с. 36]. Вивчення рідної історії має надати "пізнання вартості суспільного життя" і виховати почуття поваги, любові до свого народу, до його минулого [3, с. 45].

Однак на той час вивчення історії у школі мало свої особливості. По-перше, історія та географія до середини 70-х років XIX ст. викладалися як єдиний інтегрований предмет, в якому чільне місце займала історія. Згідно з державним законом 1869 р., в школах почали вивчати історію як окремих предмет, проте перевага надавалася

вивченню історії Австрії та Німеччини. Міністерство віросповідань і освіти рескриптом від 16.08.1871 р. видало розпорядження про реформу викладання історії та географії, а також нову програму їх вивчення, яка була запроваджена у гімназіях краю у 1873 р. Прогресивні зміни у вивчення історії та географії були внесені реформою 1909 р., згідно з якою географія була виділена в самостійну шкільну дисципліну [4].

Аналіз програм галицьких середніх шкіл засвідчив, що історія рідного краю входила в перелік надобов'язкових предметів, що у свою чергу сприяло розширенню національного компоненту освіти в українських середніх школах краю [5, с. 28; 6, с. 184; 7, с. 46 та ін.]. В українських середніх школах учні обирали для вивчення історію родинного краю. Це був вільний предмет, урядова навчальна програма з якого вийшла тільки у 1891 р. Згідно з програмою, вивченню рідної історії у III-IV та в VII-VIII класах відводилась одна година в тиждень, у другому півріччі VIII класу – дві години. Єдиним підручником була "Історія краю родинного" польських авторів В.Левицького й І.Матієва, перекладена на українську мову [8]. Про нього влучно висловився історик Б.Барвінський: "Його не вважали ніколи підручником, відповідним для молодіжних руских середніх шкіл по тій причині, що ... зображена там ... історія нашого народу становить інтегральну частку історії Польщі" [9, с. 52]. А.Крушельницький з цього приводу писав: "Се просто скандал, аби історії якогось народу вчити із підручника до історії чужого народу, як отсе в нас - історії України вчить ся з підручника історії Польщі"[10, с. 79].

Українські педагоги відзначали "брак патріотизму" у підручниках з історії [11, с. 86-87], неточне тлумачення окремих подій і фактів української історії, їх висвітлення на догоду польській владі [12, с. 4], внаслідок чого українська історія ставала "прихвоснем польської" [13, с. 109]. До того ж не було чітко означене поняття історії родинного краю.

У 1911 р. вийшов з друку справді український підручник Б.Барвінського "Оповідання з рідної історії", який був апробований Крайовою шкільною радою для використання в I класі середніх шкіл. У цьому підручнику українська історія трактувалася "як цілість, а не як частина історії наших народів" [14, с. 25]. Описані події і явища трактувалися з науково об'єктивної позиції, узгоджувалися з ідеалами українського народу. Національний дух, український колорит, правдивість висвітлення історії української культури відрізняли підручник Б.Барвінського від інших шкільних книжок. Як зазначав академік І.Крип'якевич, незважаючи на різні думки щодо змісту підручника, у навчальних закладах Галичини вивчали історію саме з нього [15, с. 18-20].

Слід зазначити, що Б.Барвінський вперше ввів термін "український" замість "руський" і ще у 1909 р. докладно розмежував поняття "руський" і "український", показав окремішність українського народу від російського, підкреслив єдність Наддніпрянської та Надністрянської України [16].

Згідно з навчальною програмою Міністерства віросповідань та освіти 1920 р., основним завданням предмета історії було зацікавити учнів історією Польщі на прикладах "вдалої оборони польського війська" і переважно позитивних епізодів з її історичного минулого. Це повинно було сприяти вихованню громадянського почуття патріотизму. Героїчні постаті польської історії мали стати дорогими серцю кожної дитини. Поразки ж рекомендувалося подавати у світлі невеликих втрат. Відомості про українську історію (навіть у державних школах з українською мовою навчання) були введені лише в IV класі і подавалися у такій формі і в такий спосіб, що "Русь червона, біла і чорна" – це частина Польщі. Учні мали дізнатися, у першу чергу, про Казимира Великого як визначного володаря Русі [17]. Поняття "Україна", "український народ" у програмах і підручниках не пояснювалися. Так чинили певний вплив на українську молодь, до того ж викладання велось державною (польською) мовою. Така програма задовольняла поляків (учителів і учнів). Численні виступи громадських діячів і педагогів на сторінках української преси на початку 30-х років зумовили перегляд змісту навчальних програм.

У проекті програми 1933 року в "цілях" навчання зазначено: "Відомості про минуле і культуру національних меншин повинні викликати в польської молоді зацікавлення культурою меншин та пошану до неї, а також збудити в неї розуміння потреби громадянського співжиття з національними меншинами у рамках державного життя" [18]. Молодь національних меншин (зокрема, українська) мала б винести зі школи знання про польську культуру і відчувати глибоку пошану до неї. На таких засадах пропонувалось формувати толерантність, взаємоповагу між поляками та українцями. Проект програми передбачав вивчення тем, які стосувалися окремих питань історії України. Звичайно, ці теми не відображали реальних подій, але сам факт їх введення давав змогу учителям розглядати історичні події, характеризувати історичні постаті тощо.

У другому класі програма передбачала ознайомлення тільки з трьома важливими питаннями: 1) боротьбою короля Хороброго з Руссю; 2) короткою характеристикою Червоної Русі; 3) козацькими "бунтами" [18]. Проте значний за обсягом матеріал про українське минуле (від кінця X ст. до XIV ст., про Запорізьку Січ її проблематику) було пропущено.

У програмі для третього класу не було жодного матеріалу про Україну, тому випадали з навчального процесу такі важливі теми, як діяльність гетьмана Мазепи, національне відродження України в XVII ст. і її культурний розвиток у XIX ст., що засвідчили б державницькі змагання українців і сприяли формуванню громадянської позиції молоді. Програма для четвертого класу (період з 1914 р.) теж не містила відомостей про тогочасну Україну.

Ці факти дають нам підстави для висновку: система державної освіти у Галичині формувала у молоді переконання про винятковість Польщі як осередку всесвітньої історії і наполегливо намагалася виховати патріотів своєї держави. Таке державницько-громадянське виховання повинно “впоїти у майбутнього громадянина свідомість, що суттю суспільного співжиття ... є підпорядкування власних справ інтересам загалу, інтересам держави. Державницьке виховання крім культу для держави дасть молоді свідомість, що її ціліна та сила вповні залежні від співпраці і жертвенності, що повна відвічальність за долю Держави паде на її громадян” [19, с. 233].

Після реформи 1932 року за новими навчальними планами історія як самостійний предмет повинна вивчатися з п'ятого класу. Перші чотири роки навчання діти мали знайомитися з деякими історичними подіями, фактами, географічними поняттями та місцевими умовами на уроках рідної (української) мови. Все це мало стати підготовчим матеріалом для систематичної науки історії у п'ятому класі.

Метою шкільного курсу історії, як зазначалося у програмі, “має бути основне пізнання історії Польщі”. Знання польської минушини – особливо позитивних її моментів – має формувати в молоді почуття любові до батьківщини й відданості своїй державі, навчати шанувати традиції і таким чином підготувати її до сумлінного виконання в майбутньому своїх громадянських обов'язків [20, с. 62]. Про історію свого (українського) народу дитина, згідно з навчальною програмою, довідається принагідно, якщо певні факти і події тісно пов'язані з історією Польщі. Приписані для народних шкіл дотеперішні українські читанки, вважає З.Вільшанецький, мають “дуже скупенький” матеріал з історії, а історія України як окремий предмет для народної школи в Польщі не існує. Усі відомості з минулого рідного народу українська дитина могла почерпнути тільки з вихолощених читанок, тому вчитель мусить заохочувати дітей до позашкільного читання. Списки апробованих українських книжечок для шкільних бібліотек регулярно друкувалися у педагогічних часописах. Окрім шкільних бібліотек, учнівська молодь відвідувала громадські читальні [20, с. 63].

Домагаючись повнішого вивчення історії рідного краю, народна школа ставить перед собою перш за все виховні завдання, а науково-освітні остільки, оскільки вони допомагають у реалізації виховної мети, бо “далеко більше значення мають у житті одиниць і спільнот міцна воля, твердий і чистий характер, уміння поборювати труднощі у житті ... Їх треба в людей свідомо й доцільно плекати”. Всі наукові програми підпорядковані “найвищій меті у напрямі виховання людини на здатного, чинного й творчого громадянина” [21, с. 73]. Кожен учитель народної школи повинен прагнути “тільки розвивати молодь, виховувати її й підготувати з неї здатних, творчих і корисних громадян у майбутньому” [21, с. 74]. Важливим етапом у формуванні національної свідомості був також розвиток такої історичної свідомості, яка б підтверджувала відчуття приналежності до української національної спільноти.

Відчувати приналежність до певної нації має можливість лише та людина, котра з м а л к у зрослася з нею, змалку звикла дивитися на рідну націю як на щось міцне, постійне, віковичне, закономірне, що з давніх-давен і за всяких умов існувало, існує й буде існувати; що існує на якихось непорушних законах і через те ніколи не руйнується, а навпаки – міцніє. “Ми повинні виплекати, розвинути в своїх дітях не тільки любов до рідної нації, а й ту розумову свідомість варгости своєї нації, що зветься національними гордощами. Ми повинні так виховати своїх дітей, щоб вони не тільки не почували якоїсь ніяковости, залічуючи себе до української нації, (що на жаль тепер часто трапляється через брак виховання), а навпаки, щоб залічування до української нації було їхніми гордощами” [22, с. 38].

Досягнути цього можна тільки тоді, коли належну увагу звернути на національне виховання дітей, яке тісно пов'язане з вивченням рідної історії. Виховний вплив історії починається ще перед навчанням дитини у школі, у 3-4-річному віці у колі родини. “В кожній хаті, – особливо по наших селах, де книжка досі не заповнює часу вільного від праці, – живе консервативним ладом “традиція”. – типова селянська “історія”. якої при всяких okazіях громадського життя можна багато наслухатися, в якій переказується “от рода в род” докладно минуле власної родини, рідного села, а й часто сусідніх сіл та міст, або й державні події, яких деколи зовсім не розуміється. Хто жив серед народа і старався зрозуміти його душу, той не заперечить, що ся усна словесна хроніка мусить стати при історії основою і вихідною точкою до навчання і виховання в школі”, – зазначалося у редакційній статті “Учителя” [23, с. 2].

Кожна дитина приходить до школи з певним багажем історичних відомостей і певною дозою інтуїції, тобто розуміння і відчуження історії

свого народу. Інтуїцію, а також суму історичних знань про свій народ дитина отримує з розповідей родичів, ознайомлень з історичними пам'ятками, народними святами. Вчитель історії повинен все це використовувати і розвивати далі. Виховання під час вивчення історії набирає особливої ваги ще й тому, що дитина не розбирається в позитивних і негативних проявах минулого, а просто записує у своїй маленькій, наче віск, душі все те, що чула. Таким чином, вона самостійно створює мозаїчний образ свого маленького "я". Учителю, повинен уміло прислухатися до душі дитини, якщо хоче спрямувати виховання на серйозний шлях плекання національних почуттів, волі і характеру, якщо хоче викоренити зло і посіяти добро.

На думку галицьких педагогів, вагоме значення у вивченні історії мають зміст, принципи, форми і методи навчання. Щоб кинути у душу зерно національної гордості і запалити у ній вогник національної свідомості, досить буде прочитати виразно, художньо, із захопленням якесь оповідання з періоду козаччини. Однак набагато складніше вишпекати це зерно у здорову, буйну, міцну рослину, підтримувати цей перший вогник та розпалити його в постійний, рівний і незгасимий вогонь національної свідомості. Щоб дитина отримувала систематичне, правдиве і міцне національне виховання, під час вивчення рідної історії необхідно подавати такий матеріал, зміст якого вона відчувала б і розуміла душею, порівнювала події і факти, робила відповідні висновки щодо сучасного життя. Такого свідомого відношення дітей до історії можна досягнути у тому випадку, коли перші пояснення з історії можна пов'язувати з дійсним життям, тобто починати вивчення історії не з книжки, а з життя. Такий підхід привчить дитину розуміти історію як ґрунт народного життя, як джерело, з якого сучасне життя черпає потрібні висновки для свого дальшого поступу.

Вчитель, який ставить собі за мету підготувати дітей до свідомого вивчення історії рідного народу, відразу ж повинен детально з'ясувати історичні терміни "держава" і "нація", "національність", вияснити різницю між ними, щоб дитина сама могла зрозуміти, що треба вважати історією рідного народу, а що історією держави, під якою український народ перебував чи перебуває [21; 23].

Для ознайомлення дітей з характерними рисами історії рідного народу вчитель має подбати про таку форму і зміст викладу, які глибоко захоплювали б дитячу душу і легко вкладалися в дитяче розуміння, надовго залишалися в пам'яті. Сухий переказ історичних фактів не справили ніякого враження на дитину. Найкращий підручник з рідної історії – це народні пісні та народні оповідання [24, с. 87; 25, с. 14].

"Українські історичні пісні, козацькі думи, – зазначав І.Карай, – це ж одна величава неписана історія народу; скарб тих пісень такий багатий, що наш поет і письменник Панько Куліш спокусився був навіть на створення з історичних наших пісень і дум національної української епопеї, віршованої історії. Крім історичних пісень і дум у нас невичерпна скарбниця релігійних, обрядових, побутових, обжинкових, весільних, колядок, щедрівок. А всі вони засновані на глибокому національному історично-соціальному змісті. Наша пісня – це душа, історія й філософія українського народу. Не використати цього природнього методичного скарбу – було б великим промахом і свідомим педагогічним гріхом!" [24, с. 87]. Відповідаючи формою та змістом віковим і розумовим особливостям дитини, розповідаючи про минулі часи і побут народу, краших синів народу, що з безмежної любові віддали життя за його долю, пісня не тільки будить любов до рідного краю, а й виховуватиме у підрастаючого покоління повагу до всього рідного і розвиватиме почуття національної гордості [25, с. 14-15].

В історії українського народу немає ні одної важливої події, ні одної визначної особи, стверджує І.Карай, яку б не оспівав національний геній. Це ж стосується і соціального, громадського, родинного, індивідуального життя чи життя спільноти. Отже, співаючи, українська дитина може вивчити всю рідну історію, економічний, культурний і політичний розвиток від найдавніших часів наших визвольно-державницьких змагань дотепер [26, с. 87]. Учителю може попросити дітей, щоб вони самі записали або пригадали собі народні пісні з тієї чи іншої історичної епохи, а може сам підібрати їх, скориставшись збірниками народних пісень.

Беручи до уваги те, що не кожна пісня дає вичерпні відомості про те чи інше історичне явище, вчитель, у міру потреби, дає пояснення у формі оповідань. Часом оповідання може випереджати пісню. Треба, щоб оповідання були прості, цікаві, короткі, а найголовніше, розповідати їх із захопленням. Після кожного оповідання треба порозмовляти з дітьми про почуте, порівняти з іншими подіями, зробити загальний висновок.

Використання народних переказів і легенд при вивченні рідної історії, хоча в них і "немає об'єктивної історичної правди, а все ж таки вони є найціннішим дидактичним матеріалом науки історії, бо в них і правда постичної душі народу, правда історичних законів і розуму та правда історичного серця і почувань" [26, с. 88], впливає на розвиток дитячої уяви й емоцій, а знання, оперті на уяві й емоціях, виховують найкраще. Вчитель може використати друківані зразки переказів і легенд або користуватися усними

місцевими переказами і легендами. Оповідання повинно бути наповнене рідним колоритом, щоб викликати естетичні почуття у дітей. Вчитель може використати мовні архаїзми, діалектичні звороти, ілюстрації тощо.

Вивчення та аналіз історико-педагогічної літератури щодо формування національної свідомості учнів під час вивчення рідної історії дають можливість констатувати, що цей навчальний предмет українські педагоги вважали ґрунтом національного виховання і висували ряд вимог до його викладання, а саме: 1) вивчення історії має проходити так, щоб дитина від початку і до кінця курсу відчувала, що вона вчить не про когось, а про себе, своїх батьків, дідів, прадідів, про свій рід, вчить про те, що залишило слід на її сучасному житті, так чи інакше завжди впливає на це життя і вимагає тієї чи іншої поведінки, того чи іншого вчинку; 2) з'ясувати на конкретних зрозумілих прикладах, що таке історія і для чого вона потрібна; 3) детально пояснити поняття "держава", "нація", "історія" та відмінності між ними; 4) вивчення історії й історичних законів повинно складатись з живих розмов, відомих прикладів з життя, порівняння сучасного з минулим і т. ін., а підручник використовувати якомога обережніше, аби пригадати, про що була розмова; 5) за допомогою історичних законів пояснювати сучасне життя, а не навпаки – історію пояснювати життям; 6) не варто давати дітям забувувати і переказувати готові параграфи; 7) навчити дітей з фактів життя робити загальні історичні висновки, сучасні явища ставити на історичний ґрунт, порівнювати його з минулим; 8) про кожну історичну епоху або характерну рису треба подавати лише найголовніші відомості, добре їх пояснити.

За останні роки розроблено декілька програм з історії України, які доповнюються і уточнюються. Метою вивчення історії є "формування історичних знань, розвиток історичного мислення, виховання в учнів особистісних рис громадянина України, підготовка до свідомої активної участі в суспільному житті Української держави тощо" [27, с. 3]. Вчителі, творчо використовуючи доробок українських педагогів минулого, мають формувати особистість, в якій рівень патріотизму, національної свідомості і державницької позиції не поступався б випускникам з високорозвинених країн.

Марія Чепіль *Психолого-педагогічні аспекти формування національної свідомості учнів у процесі вивчення історії (II половина XIX – перша третина XX ст.)*

6. Звіт Дирекції ц.к. гімназії з рускою мовою викладовою в Станіславів за рік шкільний 1912/13. – Станіславів. Б. в. 1913. – 210 с.
7. Звіт Дирекції ц.к. гімназії з рускою мовою викладовою в Станіславів за рік шкільний 1913/1914. – Станіславів. Б. в. 1914. – 106 с.
8. Левицький В., Матієв І. Історія краю родинного. Учебник для вищих клас шкіл середніх. Львів. Б. в. 1895. – 259 с.
9. Барвінський Б. В справі підручника рідної історії для І класу середніх шкіл. – Львів: Печатня оо. Василян, 1911. – 80 с.
10. Крушельницький А. Українські підручники у середніх школах у Галичині // Наша школа. – 1909. – Ч. 3-4. – С. 78-79.
11. Біленький Т., Филиппак І. Загальні збори філії РГН в Самборі // Учитель. – 1904. – Ч. 5. – С. 86-87.
12. Барвінський Б. В справі підручника рідної історії для І класу середніх шкіл. – Львів. Б. в. 1911. – 80 с.
13. З відчитів, анкет і конференцій // Учитель. – 1908. – Ч. 6-7. – С. 107-112.
14. Копицянянський Ю. Новий підручник української історії для середніх шкіл // Наша школа. – 1912. – Кн. 2. – С. 20-29.
15. Крип'якевич І. Новий підручник української історії для середніх шкіл (Критичні замітки) // Наша школа. – 1912. – № 1. – С. 18-25.
16. Барвінський Б. Історичний розвій імені українсько-руського народу. Львів: Накладом редакції "Руслана", 1909. – 190 с.
17. Program nauki w szkołach powszechnych. Historyja. – Warszawa, 1922. – 48 s.
18. Діло. – 1933. – 3 серпня.
19. Ідеологія польської шкільної політики // Рідна школа. 1933. Ч. 15. – С. 233.
20. Вільшанецький З. Українська лектура в навчанні історії // Шлях виховання і навчання. Методика і шкільна практика. – 1933. – Кн. 2-3. – С. 61-72.
21. Михайлович І. Виконання програми науки історії в нижче організованій народній школі // Шлях виховання і навчання. Методика і шкільна практика. – 1933. – Кн. 2-3. – С. 72-79.
22. Наш Гр. Про навчання дітей рідній історії // Світло. 1911. – Кн. 7. – С. 36-41.
23. Методичні вказівки при навчанні історії рідної країни // Учитель. – 1923. – Ч. 1. – С. 2-6.
24. Карай І. Допоміжні засоби в навчанні історії // Шлях виховання і навчання. Методика і шкільна практика. – 1933. – Кн. 2-3. – С. 79-92.
25. Наш Гр. Про навчання дітей рідній історії // Світло. 1911. – Кн. 7. – С. 36-41.
26. Карай І. Допоміжні засоби в навчанні історії // Шлях виховання і навчання. Методика і шкільна практика. – 1933. – Кн. 2-3. – С. 79-92.
27. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Історія України. Всесвітня історія (нова редакція). 5-11 класи. – К.: Б. в., 1998. – 56 с.

Maria Čepil

PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL ASPECTS OF NATIONAL CONSCIOUSNESS OF PUPILS IN THE PROCESS OF STUDYING OF THE HISTORY (IN THE 2ND HALF OF THE 19TH CENTURY – THE 1ST THIRD OF THE 20TH CENTURY)

In the 2nd half of the 19th century – the 1st third of the 20th century the Ukrainian Pedagogics of Halychyna considered the history to be one of the main means of national consciousness of pupils. Contents principles forms and methods of teaching have a great importance in the process of studying the history. The teacher should take into account individual peculiarities of the pupils, if he wills to form in them the national feelings, will and character, if he wants to root out evil and to sow good. During the study of the native history the teacher is to apply the materials, the contents of which the child would feel and understand by soul, compare events and facts, draw the corresponding conclusions as to modern life.

1. Лозинський М. Українська школа в Галичині. – Львів. Б. в. 1906. – 39 с.
2. Наш Гр. Про навчання дітей рідній історії // Світло. – 1911. – Кн. 7. – С. 36-41.
3. Девей Д. Ціль науки історії в початковій навчанні // Учитель. – 1925. – Ч. 1. – С. 45.
4. Рудницький С. З географічної шкільної практики // Наша школа. 1914. Ч. 3. – С. 128-132.
5. Звіт Дирекції приватної гімназії з рускою мовою викладовою філії Руського Товариства педагогічного в Рогатині з правом прилюдности за рік шкільний 1910/1911. – Львів. Б. в. 1911. – 64 с.

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ, ОСВІТИ ТА ШКОЛИ

Тетяна Завгородня

СТРУКТУРА НАВЧАЛЬНИХ ПЛАНІВ ЗАКЛАДІВ ІЗ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ДЛЯ УКРАЇНСЬКИХ НАРОДНИХ ШКІЛ ГАЛИЧИНИ (ретроспективний аналіз)

Відродження національної школи в Україні неможливе без розв'язання питань підготовки вчителів нової генерації, здатних здійснити головну мету школи і виховати національно свідому, духовно багату, всебічно розвинену особистість з урахуванням її особливостей, задатків, нахилів. Для цього необхідно, щоб педагогічна освіта була спрямована на забезпечення "фундаментальної наукової, загально-культурної, практичної підготовки фахівців" [1, с.33]. У зв'язку з цим доцільно звернутися до досвіду наших попередників - галицьких педагогів, які у міжвоєнні роки постійно займалися проблемою гармонізації навчальних планів закладів з підготовки вчителів.

Проблема поліпшення фахової підготовки вчителя-вихователя, здатного до постійного самовдосконалення, ще в 20-30-ті роки ХХ ст. виникла практично у всіх європейських країнах. Це було зумовлено політичними й суспільно-культурними змінами, які відбувалися в багатьох країнах світу у міжвоєнну добу (1919-1939). Головною метою школи в той час стало виховання, а навчання мало бути головним засобом досягнення виховної мети.

У Галичині в зазначений період питання підготовки майбутніх учителів теж набувало особливо важливого значення. Українське шкільництво в краї мало мету, яка не співпадала з метою офіційної польської освітньої політики. Сформувати національно свідомого громадянина України, зберегти національну мову, культуру, історичні традиції українська школа могла лише за умови підготовки національних педагогічних кадрів. Саме вчитель мав найбільшу можливість через свою особистість, зміст навчання й виховання успішно розв'язати поставлені перед українською спільнотою завдання.

На початку 20-х років одержати педагогічну освіту на галицьких землях можна було декількома шляхами. Так, підготовка вчителів для народних шкіл відбувалася в препарандах (підготовчих відділеннях) і в п'ятирічних семінаріях, які спиралися на програму семирічних шкіл. При деяких семінаріях існувала додаткова форма підготовки вчителів початкових класів - п'ятирічні семінаріїні

учительські курси. З 1928/29 н.р. випускники восьмирічних гімназій могли отримати професію вчителя початкових шкіл у дворічних педагогіях. Після шкільної реформи 1932 р. семінарії поступово були ліквідовані, а підготовка вчителів для народних шкіл відбувалася в трирічних педагогічних лицях та педагогіях.

Структурні зміни навчальних закладів з підготовки вчителів народних шкіл, які відбувалися в період 20-30-х років ХХ ст., викликали в них зміну змісту освіти - впровадження нових навчальних планів, програм, підручників, посібників і т.д.

Перш за все зміни відбулися в навчальних планах. Так, згідно з планами учительських семінарій (1921), перші три роки були призначені загальноосвітній підготовці, а два наступні - професійній.

У семінаріях передбачалося вивчення таких предметів, як релігія, польська мова і література, іноземна мова, історія, наука про сучасну Польщу разом з наукою господарювання, географія з геологією і космографією, математика з кресленням, фізика, хімія з мінералогією, біологія (ботаніка, зоологія) разом з анатомією, городництво з бджільництвом, малювання, музика і співи, тілесні вправи з ірами та забавами, ручні роботи, каліграфія, психологія і логіка, педагогіка (включаючи пікання і дидактику), історія педагогіки, організація шкільництва, вивчення документів про школи, спеціальні методики та проходження педагогічної практики. В семінаріях з українською мовою навчання (а також двомовних) вивчалися також українська мова і література.

У навчальному плані проглядаються чотири цикли предметів: загальноосвітніх, мистецько-технічних, психолого-педагогічних та предметів методичного спрямування. Чітко висловив вимоги до змісту педагогічної освіти в 1922 р. М. Ваврисевич, на думку якого семінарист повинен "пройти і певний курс наук, і досконало розуміти дитячу психіку, і знати свій предмет, і вміти подати своє знання учням" [2, с. 3].

У 1926 р. був затверджений новий навчальний план. Перелік предметів, які передбачалися навчальними планами 1921 і 1926 років для вивчення в учительських семінаріях, практично співпадали [3]. Перші три курси, як і раніше, були спрямовані на одержання загальної освіти, а два останні - переважно на професійну підготовку. Що ж до внесених змін, то вони не носили принципового характеру: був дещо удосконалений цикл психолого-педагогічних дисциплін, а вивчення іноземної мови стало обов'язковим.

У навчальних планах широко були представлені мистецько-технічні предмети: малювання, ручна праця, фізичні вправи, співи та гра на музичному інструменті. Це свідчить про велику увагу, що

приділялася виробленню в учнів навичок, які потрібні були не тільки в організації безпосередньо процесу навчання, але й у виховній та суспільно-просвітницькій діяльності.

Предмети методики викладання на 4-му курсі передбачали вивчення теорії методики та ознайомлення з програмами 1-4 класів. На 5-му курсі вивчалися методики окремих предметів (фізика, природознавство, географія). У деяких семінаріях в окремі роки вивчалися методика малювання та ручної праці. Навчальні плани передбачали проходження на останньому курсі педагогічної практики.

Розподіл годин у навчальному плані між окремими циклами був такий: на предмети психолого-педагогічного спрямування припадало приблизно 15 % навчального часу, на загальноосвітні предмети – 65,5 %, на мистецько-технічні дисципліни – 21,5 %.

У навчальних планах учительських семінарій спостерігалось деяке тяжіння до інтегрування окремих предметів: історія мала вивчатися разом з географією, фізика – з хімією та мінералогією, біологія – з ботанікою, анатомією, фізіологією, малюнок – з ручною працею. Пояснювалось це, пише М. Барна, прагненням укладачів до зменшення загальної кількості годин, оскільки вважалося, що навіть при навантаженні 35-36 годин на тиждень і розкладі занять, який передбачав вивчення на одному курсі не більше 6-8 так званих “інтелектуальних предметів”, мало місце “розпорошення розумових сил учнів” [4, с. 41].

Інша форма підготовки вчителів (учительські семінарійні курси) працювала за навчальними планами семінарій з українською мовою навчання, які були затверджені Міністерством освіти в 1926 р.

Важливу роль у підготовці вчителів після 1932 р. відіграли педагогічні ліцеї, які працювали згідно з Циркуляром № 43 Міністерства Віросповідання і Публічної Освіти від 12 квітня 1937 р. Так, навчальний план для I класу педагогічних ліцеїв у 1937/38 н.р. передбачав вивчення таких предметів (у дужках зазначена кількість годин на тиждень): релігія (2), польська мова (3), історія (2), математика (3), фізика і хімія (3), біологія (3), психологія (3), спортивно-виховна робота, пізнання середовища і проблеми сучасного життя Польщі (5), іноземна мова (2), військова підготовка (2), малюнок (3), спів разом з хором (3), тілесні вправи (2). Загальне тижневе навантаження складало 36 годин [5].

Запропоновані навчальні плани допускали можливі зміни в ньому. Наприклад, у деяких педагогічних ліцеях українська мова вводилася як окремий предмет. Зазначимо, що під час її вивчення клас поділявся на дві групи, що давало можливість досягнути кращих успіхів у навчанні [6].

Порівняння навчальних планів першого курсу педагогічного ліцею і третього курсу учительських семінарій свідчить, що в основному

вони співпадали. Однак часу на вивчення загальноосвітніх предметів у педагогічних ліцеях відводилося менше. Натомість вже з I курсу там вивчалася психологія, був введений курс військової підготовки та інтегрований курс “Спортивна робота, пізнання середовища і проблеми сучасного життя у Польщі”. Це свідчило про зростання уваги до підвищення виховного потенціалу змісту освіти.

Згідно з Циркуляром № 75 Міністерства Віросповідання і Публічної Освіти від 23 липня 1937 р. були внесені уточнення в навчальні плани для I курсу державних педагогічних ліцеїв, прийняті в квітні 1937 р. У цілому відбувалося зменшення годин навчання з 56 до 54 на тиждень. Було вилучено з планів біологію (5 годин), проведено розподіл згаданого інтегрованого курсу на різні предмети: “Проблеми сучасного життя і пізнання середовища” (5 годин) і “Спортивна підготовка” (2 години); збільшено на 1 годину час на фізичні вправи [7]. Навчальні плани для II і III курсів продовжували носити орієнтовний характер.

Остаточно навчальні плани для педагогічних ліцеїв були затверджені розпорядженням Міністерства освіти № 29 від 5 березня 1938 р. Вони передбачали, що учні для поглибленого вивчення за власним бажанням могли обрати два предмети з наступних: польська та німецька мови, історія, математика, фізика, хімія, географія, біологія, життя дитини у середовищі, проблеми сучасного життя (в обсязі 5 годин на предмет) [8]. Крім того, кожного тижня виділялося 2 години на спортивну підготовку (позаурочно). Надобов'язковими предметами у семінарії були: гра на музичному інструменті (I-II курси – 1-2 години на тиждень, III курс – 2 години) та іноземна мова (I-II курси – по 2 години).

У навчальних планах педагогічних ліцеїв також була представлена загальноосвітня підготовка, але її обсяг (51,8%) був меншим порівняно з загальноосвітніми ліцеями (там він дорівнював 90%). Разом з тим передбачалося поглиблене вивчення окремих предметів. Повертаючись до порівняння з учительськими семінаріями, зауважимо, що навчальні програми педагогічних ліцеїв передбачали більшу кількість годин, призначених на вивчення психолого-педагогічних дисциплін (28% проти 13%).

Наприкінці 30-х років навчальні плани педагогій, як і плани педагогічних ліцеїв, охоплювали предмети загальноосвітнього та психолого-педагогічного циклів, суспільно-громадську підготовку і педагогічну практику. Крім цього, навчальний план передбачав спеціалізацію в обсязі і напрямку вибраних груп предметів. Із загальноосвітніх дисциплін (вони займали в навчальному плані 28%) на всіх відділах вивчалася соціологія, філософія, польська література;

на гуманітарному відділі додатково – українська мова та історія і наука про сучасну Польщу; на математично-природничому відділі – фізика, математика, хімія; на природничому – географія і народознавство. Серед мистецько-технічних предметів (їх обсяг досягав 32% – більше ніж в учительських семінаріях та педагогічних ліцеях) на всіх відділах вивчалися співи, малюнок, фізкультура.

Предмети психолого-педагогічного циклу були представлені досить широко: 40 % навчального часу. Для порівняння нагадаємо, що в навчальних планах учительських семінарій на їх вивчення відводилось 13 %, а в педагогічних ліцеях – 28 %. Можна зробити висновок, що у порівнянні з довоєнним періодом у 30-х роках спостерігалась певна еволюція навчальних планів.

Таким чином, зміни в системі підготовки вчителів народних шкіл у міжвоєнну добу в Галичині обумовили розробку відповідних навчальних планів. Посилилась увага до безпосередньої професійної підготовки майбутніх учителів. Це стосувалося предметів психолого-педагогічного циклу та мистецько-технічних. Питома вага психолого-педагогічних предметів постійно збільшувалася, що давало можливість поліпшити професійну підготовку майбутніх учителів.

Як зазначається в останніх документах про сучасну загальноосвітню школу, успішно адаптуватися в ній й виконати поставлені перед учителем завдання може тільки національно свідомий педагог-фахівець, який вільно орієнтується у складношах суспільного життя. Результати проведеного дослідження показали, що випускники багатьох університетів України, зокрема Прикарпатського університету імені Василя Стефаника, які одержують спеціальність викладача, більше підготовлені до навчальної діяльності, аніж до виховної роботи. Лише одиниці молодих спеціалістів мають навички ведення суспільної та просвітницької роботи і дуже рідко готові до роботи з батьками. Це можна пояснити не зовсім раціональним співвідношенням між циклами загальноосвітніх, спеціальних та психолого-педагогічних дисциплін у педагогічній освіті, недостатньою увагою до організації і проведення всіх видів педагогічної практики. І хоча в останні роки багато робиться по вдосконаленню навчальних планів для закладів з підготовки вчителів, однак цього поки що недостатньо для позитивного розв'язання питання.

Аналіз навчальних планів, які запроваджуються на педагогічних спеціальностях університетів, показав, що з усієї кількості годин на вивчення дисциплін соціально-гуманітарної спрямованості припадає 17,5 %, фундаментально-орієнтованих – 50,5 %, професійно-орієнтованих за переліком планів – 20 %, на самостійний вибір вищого

навчального закладу – 9,5 %. Слід відзначити також виділення у навчальному плані годин на вивчення предметів за вибором студента (2,5 %). Як засвідчує практика, це переважно предмети психолого-педагогічної або українознавчої спрямованості. Так, серед предметів, які входять у вузівський компонент Прикарпатського університету ім. Василя Стефаника, вагоме місце займають предмети українознавчого характеру (2,4 %). Серед них: історія України, проблеми українознавства, географічне краєзнавство Галичини, українська народна музична творчість тощо. Варто також звернути увагу на зростання кількості годин (до 4,3 %), які припадають на вивчення культурологічних предметів (українська і зарубіжна культура, історія мистецтва і т. д.). Це пояснюється необхідністю органічного поєднання в змісті педагогічної освіти національного та загальнолюдського начал [9, с. 34].

Як уже зазначалося, значна увага в змісті педагогічної освіти університету відводиться предметам психолого-педагогічного спрямування. Серед предметів цього циклу вивчаються педагогіка (разом з історією педагогіки), психологія, основи педагогічної майстерності, включаючи різні види педагогічної практики (11,1%). Але таке співвідношення між циклами предметів (як бачимо, воно більш дисгармонійне ніж було у педагогіях 30-х років) не розв'язує повністю проблеми підвищення ефективності методичної підготовки майбутніх учителів для ведення виховної роботи. Проте наведені дані є характерними тільки на педагогічному факультеті університету. Що ж стосується інших факультетів, які теж готують учителів для сучасної української школи, то предмети психолого-педагогічного циклу складають приблизно 12,2 % від загального тижневого навантаження (з них тільки 8,5% припадає на всі види педагогічної практики). Зрозуміло, що цього вкрай мало. Проблема координації і оптимального співвідношення циклів предметів для вивчення в сучасних університетах нашої держави залишається актуальною, і для її розв'язання може бути використаний досвід побудови навчальних планів закладів підготовки вчителів у Галичині в міжвоєнний період.

1. Державна національна програма "Освіта (Україна XXI століття)". К.: Райдуга, 1994. – 60 с.

2. Ваврисевич М. Що таке є вчительство і чи воно є ремесло чи мистецтво // Учительське Слово. – 1922. – Ч. 5. – С. 2-3.

3. Центральний Державний історичний архів України (м. Львів) (надалі – ЦДАУЛ). Ф. 179, оп. 3, спр. 1619, арк. 13-14; Державний архів Івано-Франківської обл. – Ф. 572, оп. 1, спр. 17, арк. 82; там само. – Ф. 300, оп. 1, спр. 141, арк. 2.

4. Барна М. Розвиток педагогічної освіти в Галичині (1772-1939 рр.) // Рідна школа 1998. - № 7-8. - С. 34-48.
5. Dziennik urzędowy Wznan Religijnych i Oświecienia Publicznego Rzeczy-pospolitej Polskiej 1937. - № 5. - S. 202
6. ЦДАУЛІ. Ф. 179. оп. 3. спр. 1506. арк. 5
7. Dziennik. 1937. № 9. - S. 367.
8. Dziennik. 1938. № 9. - S. 58.
9. Державна національна програма "Освіта (Україна XXI століття)". - К. Рандуга 1994. - 60 с

Tetyana Zavgorodnya

THE STRUCTURE OF SCIENTIFIC PLANS OF TEACHERS' TRAINING ESTABLISHMENTS FOR UKRAINIAN NATIONAL SCHOOLS IN HALYCHYNA (retrospective analysis)

The article is devoted to studying the evolution of scientific plans of Teachers' Training establishments for Ukrainian national schools of Halychyna (the 20-30-ies of the XX-th century) in the comparison with the structure of the present-day scientific plans of the universities.

Юрій Калічак

ГРОМАДСЬКО-ПРОСВІТНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ
АРКАДІЯ ЖИВОТКА

У 2000 році минає 110 років з дня народження Аркадія Животка - відомого вченого, одного із засновників українського дошкілля, педагога-практика, активіста громадсько-просвітницької діяльності. Уродженець Вороніжчини, він був діяльним членом усіх українських товариств краю, а згодом працював на ниві просвіти рідного народу на Поділлі, Волині й Закарпатті, далі - в еміграції в Чехо-Словаччині й Західній Німеччині.

А. Животко розпочав просвітницьку діяльність з 1908 року в рідному Острогозькому повіті (батьківщині визначного українського вченого, громадсько-політичного діяча, історика Миколи Костомарова), організовуючи нелегальні просвітянські, а також українські драматичні гуртки, що діяли під назвою "Русско-малорусский драматический кружок". Останні створювалися за участю учнів середніх шкіл, студентів, учительства й селянської молоді. Незважаючи на часті ревізії й арешти керівників і членів гуртків, "праця їх не вгавала, лишаючи глибокий національно-освідомлюючий вплив серед населення" [1, с.10]. Найбільшого поширення вона набула у таких слободах Острогожчини: Россоша, Ровеньки, Ольховатка, Пухова.

За українськими програмами проводилися різдвяні свята, які влаштувалися як у середніх, так і в церковно-парафіяльних школах. Метою таких "свят-ялинок був національно-виховуючий вплив їх на українських дітей, пропаганда національної думки серед дорослих, що завжди вщерть заповнювали школу та поширення загально-освідомлюючої думки" [1, с.10]. Програма цих свят складалася з виступів школярів, хорового співу. Як правило, підготовка до святкування розпочиналася за кілька тижнів. На репетиціях, що проводилися поза школою, були присутні й місцеві селяни. Це давало змогу організаторам вести роботу з пробудження й зміцнення національної свідомості не лише серед дітей, але й серед дорослих слобожанців.

З цією ж метою створювалися українські хори, учасниками яких були дорослі, а в окремих випадках і діти. Такі осередки українства несли українську пісню за стіни школи, пропагуючи замість чужих мелодій та "частушек" рідне мистецтво.

У 1912 році національний рух на Подонні (українській Вороніжчині) охопив і кооперацию, яка знаходилася ще в зародковому стані. Створювалися, почали зростати й поширюватися невеликі кооперативні осередки.

У липні 1914 року за безпосередньої участі А. Животка в його рідній слободі Пуховій було урочисто відкрито кооператив, який мав офіційно затверджену назву українською мовою "Товариська крамниця". Упродовж наступних трьох років він широко розгорнув свою діяльність, став взірцем для сусідніх слобід. Як зазначав А. Животко, за цей час кооператив перетворився у важливий осередок національно-культурного й кооперативного руху Острогожчини, де за переписом 1897 року проживало близько 247 тисяч українців, що становило більше 90% від загальної кількості населення цього повіту [1, с. 6].

У 1916 році при матеріальній підтримці цього осередку кооперації було відкрито перше на Подонні товариство "Просвіта", яке до того часу діяло нелегально. А. Животко тісно співпрацював з його членами, особливо з керівником – місцевим селянином Федором Білоусом, надаючи необхідну організаційну й інформаційну допомогу. Завдяки швидкому розвитку, кооперативне товариство створювало свої філії, дбало про організацію читалень при них, налагоджувало зв'язки із сусідніми повітами. Саме співпраця просвітянських і кооперативних осередків слобожанців зумовила масовий підйом національного руху в 1917 році, а його центром стало повітове місто Острогожськ [1, с. 11].

А. Животко підтримував зв'язки не тільки з місцевими національними організаціями. Він співпрацював з "Українським літературно-драматичним товариством" (м. Вороніж), організованим на початку ХХ століття з метою проведення культурно-просвітницької роботи на Вороніжчині. Серед заходів товариства були: відзначення національних свят, розповсюдження книг, журналів, газет українською мовою. Свідченням його популярності, на нашу думку, стало запровадження місцевою поліцією, яка боялася не лише проявів сепаратизму, але й появи радикальних революційних поглядів, таємного нагляду за цими воронізькими "українофілами" [2, с. 52].

Ще одним осередком просвітницького руху на Подонні, членом якого був А. Животко, стала організована переселенцем зі Львова Осипом Кузьмичем "Воронізька українська громада", котра налічувала близько трьохсот осіб і активно займалась культурно-освітньою й політичною діяльністю. 30 жовтня 1918 року нова більшовицька влада заборонила діяльність товариства за розповсюдження так званої провокаторської літератури.

У березні 1917 року А. Животко закінчив навчання у Психоневрологічному інституті (м. Петербург) і повернувся у рідні краї. Відзначимо, що до цього часу він неодноразово публікував статті на просвітницькі теми в різноманітних часописах: "Маяк", "Рада" (Київ), "Сніп" (Харків), "Український студент" (Петербург). Серед них

виокремимо його публікації про життя й діяльність Т. Шевченка, Лесі Українки, І. Котляревського.

У травні цього ж року А. Животко заснував у м. Острогожську товариство "Просвіта", в яке входило спочатку лише 8 осіб. Воно стало певним поштовхом до створення інших українських громадських організацій. 25 травня товариством було скликано I Український з'їзд Острогозького повіту, який накреслив план національно-культурної праці. Серед його пунктів слід виділити організацію просвітніх гуртків і їх взаємозв'язок, підготовку рефератів, циклів лекцій і курсів, створення власного видавництва, здійснення українзації народних шкіл, налагодження постійного зв'язку з Харковом і Києвом. Першими кроками Острогозької "Просвіти" стало залучення до праці свіжих сил з інших повітів, відчити рефератів на засіданнях земства, відстоювання прав української мови. Активна діяльність товариства викликала значну зацікавленість та сприяла зміцненню національної гідності українців краю. Наслідком її стала організація курсів українознавства в м. Острогожську, які закінчили 17 осіб, створення цілого ряду просвітніх гуртків.

Першою продукцією новоствореного видавництва "Просвіти" стали три брошури А. Животка: "Наше рідне", "До праці!", "Наше свято", в яких у доступній формі подавався огляд Подоння й Острогожчини, національно-політичне становище та потреби українців краю, а також шляхи їх поліпшення [3, с. 32].

26-27 серпня 1917 року відбулися спільні засідання учасників Українського національного з'їзду Острогожчини й Валуйщини (сусіднього повіту) та селянського з'їзду Острогозького повіту. Учасники зібрання ухвалили постанову-протест, у якій наголошувалося, що, "...визнаючи себе українцями, робимо заяву Центральної Раді і Російському Тимчасовому Правительству, що поділення України і непризнання Слобожанщини є шлях контрреволюційний, протестуємо і домагаємось, щоби українська частина Слобожанщини була прилучена до автономної України" [1, с. 13]. Цей документ було одразу ж відправлено телеграфом до Києва й Петербурга. Ще одним підсумком об'єднаної роботи обох з'їздів стало обрання А. Животка членом Центральної Ради. Цей факт розглядаємо як вияв його повної й беззастережної довіри з боку українського громадянства.

Останнім акордом у справі приєднання Острогожчини до України стало земське зібрання цього повіту (25.X.1917), на якому А. Животко виголосив історичну доповідь: "Острогозький повіт і III Універсал Центральної Ради". Після її обговорення було прийнято резолюцію, у якій йшлося про те, що на території повіту визнавалася влада

Центральної Ради, а також висловлювалось прохання в найкоротші терміни провести приєднання краю до УНР.

Двома днями пізніше воля українського населення Вороніжчини була підтверджена його представниками на селянському з'їзді цілого Подоння, що відбувся в м.Острогожську під головуванням А.Животка.

Проте надії і сподівання слобожанців розвіялись з приходом більшовиків, які вже на початку 1918 року окупували край. Зразу ж після приходу нової влади були ліквідовані всі українські організації та товариства, а їх члени зазнали жорстоких переслідувань.

А.Животко був особливо небезпечним для більшовиків, адже вчасно розпізнав у них ще гірших, ніж царизм, поневолювачів, а також зрозумів, що їх політика не передбачала державності України. Тому безпосередньо перед початком однієї з численних його лекцій у слободі Россоші А.Животка було заарештовано. Рятуючись від розстрілу, він утік з-під варті й змушений був переїхати до Харкова [4, с. 3].

Через важкі умови існування А.Животко працював перекладачем у шкільному окрузі, чим сприяв процесу українізації шкільної справи, а також друкував статті на теми просвітництва в місцевому журналі "Позашкільна Освіта" [5, с.332].

3 липня 1918 року вчений працював у Подільському земстві, куди отримав запрошення на посаду інструктора дошкільного виховання. Не торкаючись його педагогічної діяльності, зупинимось детальніше лише на роботі організованого й очолюваного ним "Селянсько-робітничого клубу ім.І.Франка".

Цей просвітницький осередок було створено за ініціативи та підтримки Кам'янець-Подільської організації УПСР і місцевого комітету селянської спілки весною 1919р. [4, с.482].

Завданням клубу А.Животко вважав "переведення організаційної просвітньої праці серед робітництва Кам'янця з притягненням селян з-під міста та поширення організації клубів на села повіту" [4, с.483].

Для успішної діяльності клубу створювалися окремі секції та комісії, які займалися відповідними напрямками просвітньої роботи. Так, зусиллями членів лекційної комісії було підготовлено й прочитано 18 викладів, що висвітлювали життя та діяльність М. Драгоманова, Б.Грінченка, творчість В.Стефаніка, С.Руданського, Л.Українки, Т.Шевченка, І.Франка, сторінки минулого й сучасного життя краю (наприклад, теми "Запоріжжя і запорожці", "Галичина та її змагання", "Політика поляків супроти українців", "Селянські рухи в Європі") [4, с.501]. Як свідчить аналіз архівних документів, більшість лекцій А.Животко читав особисто.

Організаційна комісія займалася пропагандою просвітньої справи особливо серед селян, виступала на шпальтах місцевої преси, займалася підготовкою та проведенням різних свят, серед яких відзначимо шевченківські, річницю І Універсалу Центральної Ради.

Комісія розваг проводила численні зустрічі, забави, вечірки, концерти, читання вибраних творів українських поетів і письменників.

Крім цього, в клубі існував хор; музей, в якому зберігались українські значки, вишивки, комплекти багатьох періодичних видань; бібліотека й читальня. Секція театрального мистецтва часто ставила п'єси, вистави.

3 червня 1919 року в Кам'янці-Подільському виходила щоденна газета "Громада". У першому номері цього видання за 4 червня вказувалося, що його редагує комітет, а видає селянсько-робітничий клуб ім. І.Франка. На основі опрацьованого матеріалу можемо стверджувати, що фактичним редактором газети був А.Животко. Про це свідчить велика кількість у ній анонімних статей та статей з підписом "Хо" (псевдонім ученого).

У публікаціях А.Животка порушувалися актуальні політичні, культурні, освітні питання, гострі й суперечливі тогочасні проблеми, свідченням чого є заголовки статей: "Під грім гармат", "Новий шлях", "Чорне кубло", "Політичний ієзуїтизм". Останній, п'ятнадцятий номер "Громади" вийшов 22 червня 1919 року [6, с.2].

Таким чином, за неповних два роки свого існування (1919-20 рр.) селянсько-робітничий клуб ім. І.Франка широко розгорнув свою діяльність. У його склад входило більше 200 членів, а філії клубу діяли на території цілого Поділля [4, с. 502].

Листопадові події 1920 року в Кам'янці-Подільському змусили А.Животка покинути Поділля назавжди, адже в умовах більшовицької окупації діяльність усіх українських установ, організацій і товариств, у тому числі просвітніх, була приречена на занепад і ліквідацію.

В умовах еміграції вчений не залишає просвітницької діяльності, працюючи у складі Культурно-просвітницької ради в польському місті Ченстохова. Проте бажання трудитися на рідній землі виявилось сильнішим, і А.Животко в 1921 році повернувся на Волинь, яка на той час входила до складу Польщі [7, с. 5].

У м.Кременці педагог активно працював у місцевій "Просвіті", яка після відновлення своєї діяльності в 1920 році була одним з найбільших товариств краю. До сьогодні збереглась більшість протоколів засідань ради "Просвіти", які власноручно вів її незмінний секретар, а також керівник секції дошкільного й позашкільного виховання А.Животко. Вчений заснував у місті зразковий дитячий садок та клуб для дітей

шкільного віку "Дитяче коло", який видавав власними силами журнал "Рідне гніздечко". Разом з тим педагог брав активну участь у видавничій справі. Упродовж кременецького періоду (1921-23 рр.) А.Животко опублікував чимало своїх статей на просвітні теми в луцькій газеті "Українське життя", підтримував постійний зв'язок із львівською "Просвітою". В одній із тогочасних публікацій вчений закликав: "Нарешті, мусить кожний українець зрозуміти, що лише чуле відношення до рідної хати, якою є наше т-во "Просвіта", що лише наша вперто-активна праця, наше гуртування навколо свого товариства, дасть нам сили поборювати всякі перешкоди для добра свого народу, ... кожний українець повинен цікавитися життям "Просвіти", яка веде до світлого й рідного життя, й відкинути свою млявість та сонливість" [8, с. 1].

Протягом вказаного періоду кременецька "Просвіта" видала кілька брошур А.Животка: "Весняночка", "Промінь", "Одної ночі", "Бетховена VII соната".

У 1923 році польська влада змусила А.Животка як людину, небажану для держави, покинути Кременець. Учений емігрував до Праги, де викладав в Українському високому педагогічному інституті ім. М.Драгоманова. Він організував також дитячий клуб, головною метою діяльності якого вважав розвиток самостійності й самодіяльності школярів та їхнє соціальне виховання.

З 1924 року А.Животко – редактор часопису для українського селянства "Наша спілка", завідуєчий просвітницько-інструкторськими курсами в Празі [9, с. 3].

Особливої уваги, на нашу думку, заслуговує просвітницька діяльність вченого в Ужгороді (1925-27 рр.). На Закарпатті він займався в основному видавничою справою, працюючи в "Просвіті", а також секретарем "Союзу руських видавництв" [9, с. 4].

А.Животко в листі до відомого вченого, громадського діяча Л.Білецького яскраво описав тогочасний стан справ і умови своєї діяльності. Вважаємо, що не потребують коментарів такі його слова: "Жодного приятеля й навколи лясання ворожих зубів – досить згадати ті шалені походи проти всього українського в пресі всіх напрямків – чеській, мадярській, московській. Особлива увага на "Просвіту", яку, лаючи, називають всякими слівцями аж до того, що обвинувачують в комунізмі... Звичайно – тож дурниці й плід провокації та тупоголов'я" [10, с. 5].

Переслідування української мови, книжки здійснювалося не лише в пресі з боку московфілів, але й з боку влади. До того ж відсутність будь-якої матеріальної підтримки "Просвіти" створювала, за словами А.Животка, нестерпні умови для просвітньої справи. Інтелігенція, котра

завжди була провідником рідного народу в культурно-освітньому житті, на думку вченого, "дуже й дуже не рухлива, часто інертна й треба багато сил витратити, щоби вона віджила, щоби більше зацікавилася..." [10, с. 6].

Така ситуація дозволила вченому зробити висновок: "Взагалі ж Підкарпаття – то ґрунт, в який щойно врізався громадсько-національний плуг, а воли зробили щойно кілька кроків" [10, 6 зв.].

Проте, незважаючи на важкі умови праці, А.Животко з неприхованою радістю відзначав пробудження національної свідомості закарпатців, повідомляв і про свою скромну працю на ниві просвіти населення краю. Лише впродовж 1926 року відбулося чимало заходів з його участю, а саме: влаштування шевченківського свята, організація різноманітних з'їздів просвітнянського, пластового й педагогічного, з'їзду національних хорів, виступів театру "Просвіти" в сільській місцевості, видання "Кобзаря", творів А.Кашенка, В.Винниченка, І.Франка.

Загалом же, підводячи певний підсумок своєї діяльності, вчений писав: "Живу й горю, а часом здається все ж, що догораю... За те праця мене захоплює, свідомість користи праці й те, що бачу її наслідки, рідний ґрунт, жива праця й життя покривають собою брак матеріального забезпечення. Все таки цікаво тут працювати й бачити відродження країни" [10, 10 зв.].

У 1927 році в Ужгороді вийшла праця А.Животка "Народна Просвіта". У ній автор розглянув зміст, форми й методи просвітньої праці з дорослими, дав необхідні практичні рекомендації стосовно її проведення. На особливу увагу заслуговують його плани створення просвітніх курсів для дорослих і народного університету як одних із форм освітньої праці серед дорослого населення. У цьому ж році А.Животка з наказу чеської влади вислано за межі Закарпаття. Неодноразові висилки його як просвітницького діяча за межі рідної землі спочатку більшовицькою, а згодом польською та чеською окупаційними владами свідчать про визнання ними вченого як одного з борців за суспільно-національне визволення українців, а тому як політично неблагонадійного.

З 1927 р. до 1945 р. А.Животко жив і працював у Празі, займаючись в основному архівно-музейною справою. А далі, рягуючись від рук НКВС, виїхав до Західної Німеччини. У м.Ашаффенбурзі, що знаходилося на той час в американській окупаційній зоні, вчений до кінця свого життя займався справою просвіти рідного народу, організовуючи курси українознавства [11, с. 10].

Таким чином, просвітницька діяльність А.Животка сприяла формуванню національної свідомості українців, а також розвигку

національної культури й освіти не лише у важких умовах окупації на рідній землі, але й за її межами – на еміграції. Його твердження, згідно з яким “просвіта й знання то є сила, основа життя, то є шлях до ліпшої долі народу”, було й залишається актуальним на сучасному етапі відродження України.

1. Животко А. Острогжчина – осередок Подоння. – Прага: Колос, 1942. – 34 с.
2. Акіншин А. Н., Ласунский О. Г. Пахарь духовной нивы. Воронеж: Петровский сквер, 1996. – 85 с.
3. Подонь (українська Вороніжчина) в культурному житті України. – Прага: Вид-во Юрія Тищенка, 1943. – 87 с.
4. ЦДАВОВ, ф.3560, оп.1, спр.57.
5. Особистий фонд А.П.Животко // Центральный державный архив виших органов власти та управління України (ЦДАВОВ), ф.3560, оп.1, спр.58.
6. Хо (Животко А.П.) Політичний ієзуїтизм // Громада. – Кам’янець на Поділлі, 1919. – Ч.9. – С.2.
7. Документи Українського вищого педагогічного інституту ім. М. Драгоманова у Празі // ЦДАВОВ, ф.3972, оп.1, спр.256.
8. Хо (Животко А.П.) Передова стаття // Українське Життя. – Луцьк – 1922. – Ч.7. – С.1-2.
9. Матеріали товариства “Просвіта” (м.Львів) // Центральный державный історичний архів у Львові, ф.348, оп.1, спр.6593.
10. Особистий фонд Л. Білецького // ЦДАВОВ, ф.3876, оп.1, спр.10.
11. Дорошенко В. Аркадій Животко // Науковий збірник II Української Вільної Академії Наук у США. – Нью-Йорк, 1953. – С.9-11.

Yury Kalichak

SOCIAL AND EDUCATIONAL ACTIVITIES OF ARCADIJ ZHYVOTKO

The article reveals civic and educative activity of Arkadij Zhyvotko one of the founders of the Ukrainian pre-school education. His creativity helped to form national conscience of Ukrainians and to develop their national culture and education.

Ольга Кафарська

ЄДНІСТЬ НАЦІОНАЛЬНИХ І ЗАГАЛЬНОЛЮДСЬКИХ ЦІННОСТЕЙ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ДУМЦІ ГАЛИЧНИНИ (кінець XIX – початок XX ст.)

Проблема поєднання національного та загальнолюдського у вихованні завжди була в центрі уваги педагогів, філософів, істориків, політологів та представників інших наук. Особливо актуальною вона стала після висунення інтелектуалами ідеї нації (національної свідомості), що вплинула і на розвиток педагогічної думки.

Це питання є актуальним і при розбудові національної системи освіти та виховання в незалежній Українській державі. Адже саме національне виховання має сприяти перетворенню українського населення власне в український народ. Це – підхід до процесу культурної творчості як до важливого засобу формування особистості, культури і духу. Це – плекання колективної душі українського народу, прийняття України як Вітчизни. Це – плюралізм ідей і поглядів на суспільне життя. Це – поєднання національних цінностей з гуманістичними, загальнолюдськими цінностями, втілення властивих українцеві рис терпимості, доброти, милосердя, співчуття, любові замість “хиткості”, зла, злопам’ятності, заздрощів та гордині. Це – впровадження замість розбрату єдності; замість бездуховності – високих національних ідеалів; замість заздрощів – доброзичливості; замість сумніву – віри в народ, в державу; замість відчаю – надії та оптимізму. Це – протидія амбіційності, зарозумілості, некомпетентності й бездуховності, сприяння злуці всього українства, єднання батьків і дітей, гуртування громад усіх українців планети на засадах рівності, взаємоповаги і взаємодопомоги, поваги до інших націй і народів [2, с.220].

Тому важливим джерелом для вирішення питання освіти і виховання є вивчення певної науково-теоретичної і практичної спадщини педагогів Галичини кінця XIX – початку XX століття. Саме в цей час, коли в свідомості українців утверджується ідея незалежної держави, педагогічна наука поєднала в собі національні традиції, національний досвід виховання і досвід європейських народів.

Головним завданням української інтелігенції, на плечі якої ліг основний тягар проблем, І.Франко на початку XX ст. вважав “...вितворити з величезної етнічної маси українського народу українську націю, ... здвигнення нашої національної будови в усій її цілісності” [10, с.404].

Основну роль українські педагоги відводили школі як рушійній силі у здійсненні цього завдання, яка повинна “жити і розвиватися під промінням національної ідеї: усе в ній мусить бути пов’язане національним

духом, а короною її діяльності повинні бути свідомі національно члени народу" [11, с.229]. Тому проблеми націоналізації школи, пристосуванню її "до потреб української суспільності, її життя, її завдань і обставин" поступилися усі національні справи [1, с.3]. Виростаючи з історії народу, вбираючи в себе прогресивні погляди зарубіжних реформаторів, спираючись на здобутки вселюдської культури та європейського шкільництва, нова українська школа мала будуватися на національному ґрунті, відповідати політичним, національним, соціально-економічним та культурним потребам українців, підкреслювали С.Русова, І.Ющишин, І.Копач, Я.Чепіга та інші відомі педагоги [14, с.132].

Виховання на національних цінностях, зазначав Я.Чепіга, передбачає поєднання його з історією і традиціями, збереженням та збагаченням культури народу, визнання освіти інструментом гармонізації національних відносин у процесі державотворення. У статті "Національність і національна школа" педагог спростував звинувачення у шовіністичному вихованні української молоді на загальнонаціональних цінностях і переконував, що під таким вихованням "ми розуміємо не шовіністичне, не приправлене думим патріотизмом, а виховання в душі нації, в душі мови, в її переказах, віруваннях, її звичаях, її історії, її культури, національної творчості" [4, с.24]. Я.Чепіга підкреслював, що мета національного виховання полягає в допомозі всім дітям зрозуміти і полюбити свою мову, літературу, культуру без будь-якого протиставлення іншим народам, їхній культурі, мові, літературі; "воно ґрунтується на вивченні всіх одмін національного духа і вдачі" і є "інстинктом самоохорони, котрий в широкому розумінні дбає про фізичне, моральне і матеріальне здоров'я нації". Педагог був переконаний, що у вихованні на загальнолюдських цінностях міститься сила і здоров'я нації, її матеріальний добробут, її культура і духовна міць [4, с.24].

Думки Чепіги про те, що національне ядро змісту виховання повинні складати універсальні загальнолюдські, загальнонаціональні й регіональні цінності, а ставлення до дитини повинно будуватися на сприйманні її як вільної, цілісної особистості, здатної до самостійного вибору цінностей, самовизначення у житті і культурі свого народу, є актуальними і важливими при розгляді проблем сучасного стану освіти. Щодо умов, які треба створити для повноцінного виховання дітей, то він зазначав, що вони повинні бути такими, щоб "вільно і легко розвиватися індивідуальним здібностям дитини, щоб нація, розвиваючись у своїй культурній поступовій творчості, могла б принести своє власне на вітварь загальнолюдської культури" [4, с.26].

Питання національного виховання було провідним і в працях Григорія Врецьони – видатного педагога Галичини другої половини ХІХ ст., громадського діяча, видавця, організатора читалень, відданого національній ідеї. Він наголошував, що виховання є одним з

найважливіших питань суспільного життя і всі інші сфери політики, культури, релігії і науки бачать його як основу для будівництва майбутнього.

Суспільно-політичні зміни не лише в Україні, а у цілому світі ставлять щораз більші вимоги до системи освіти і виховання. Це веде до того, що освічений народ виведе свою державу на вищий щабель розвитку і поставить її на належне місце серед інших держав. Тому серед принципів гуманізму, демократизму, природовідповідності саме принцип народності слід розглядати як основу нової школи, що підніме національний дух народу. Врецьона вказував, що треба "плекати і кріпити чесноти нації чи народу", треба обов'язково розвивати "національне самопізнання і національний зміст, щоб з нього виростало почуття приналежності масі, яке називаємо національним почуттям". На зв'язок із вселюдським вказує думка про те, що в школах зароджується почуття побратимства і приязні, яке є підставою спільної діяльності і багатьох чеснот. Таким чином виробляється відчуття загальних цілей, загального добра [6, с.58].

Отже, національний характер виховної роботи виражається у постійній боротьбі за право викладати рідною мовою, яка виступає творчою силою, якою живиться національний дух, засвоєнні народних традицій, народної мудрості, підняття рівня духовності особистості, її відношення до національних та загальнолюдських цінностей.

Я.Чепіга писав, що не знати своєї мови, не вживати її – це протиприродно. "Одберіть у дитини рідну мову, і ви зробите її духовним калікою, духовно глухим і сліпим" [4, с. 22]. Г.Врецьона визначав, що рідна мова є методологічною основою виховання і лише люблячи свою рідну мову ми навчимося шанувати і мову інших. І цьому має навчити учитель, який повинен признати свою народність і поважати іншу. Чепіга додавав, що вчитель повинен "задовольнити прагнення дитини згідно з загальнолюдськими принципами добра і правди, зберегти гармонію її розвитку" [5, с.15].

Велика увага приділялася постаті вчителя, який повинен був бути істинним вихователем, справжнім педагогом за покликанням, за цінню, за знанням і мистецтвом. Безпосередньо в публікаціях підкреслювалося, що нема кращого і приємнішого звання, ніж звання народного вчителя, якщо він добре розуміє своє призначення, мету навчання і вмінє зосередитися над важливістю свого апостольства, своєї корисної і високої праці по вихованню молодого покоління.

Головне значення шкільних реформ кінця цього періоду полягає в тому, що, по-перше, розпочато виховання української інтелігенції, рівень підготовки якої відповідав європейському; по-друге, було створено на наукових засадах нові типи шкіл, пов'язаних між собою;

по-третє, створювалася структура управління освітою як з боку церкви, так і з боку держави; по-четверте, всі проведені заходи мали важливе значення для розвитку шкільництва в майбутньому; по-п'яте, створення навчальних закладів різного типу, навчання у Відні та Львові, спілкування з представниками інших народів дало можливість молодим людям ознайомитися з передовими суспільними ідеями, що появилися в європейських країнах і в Наддніпрянській Україні, сприяло підготовці інтелігенції, частина якої близько сприйняла ідею народності. Отже, шкільні реформи об'єктивно створили передумови, які в поєднанні з іншими факторами і впливами започаткували національно-культурне відродження українців [7, с.123].

Важливими для розробки основ українського шкільництва були праці галицьких педагогів Г.Врецьони, М.Галушинського, В.Ільницького, О.Партицького, О.Іванчука, В.Пачовського, І.Ющишина та інших, у яких поєднується національний досвід та передові педагогічні думки вчених європейських країн.

Для розбудови національного шкільництва були об'єднані зусилля педагогів при товаристві "Взаємна поміч галицьких і буковинських учителів і учительок" і створена "Педагогічно-Наукова Комісія", голова якої І.Ющишин підготував перший в історії "Законопроект на зміну державного шкільного закону від 14 мая 1869 р." про розбудову українського шкільництва.

Грунтовно проаналізував стан тогочасної системи українського шкільництва та шкільництва інших країн, що беззаперечно вело до висновків, що українська школа не повинна розвиватися осібно, а із урахуванням вселюдських інтересів, загальнолюдських цінностей.

Педагог писав, що "школа має виховувати морально, розвивати національну свідомість і почування дітей, їх розум, та довести їх до такого інтелектуального рівня, щоби вони виростили на позиточних членів рідного народу й держави" [9, с.134]. Отже, саме те, що школа повинна "розвивати національну свідомість і почування дітей" вказує на те, що метою її є національне виховання, що школа законодавчо повинна розвиватися на засадах національного.

І.Ющишин вважав, що мовою викладання в кожній народній школі може бути тільки рідна мова дітей. Певну увагу він відводив національним меншинам. Це питання є актуальним і на сьогоднішній день.

Аналізуючи діючий закон, автор вказує, що є грубою помилкою думати про те, що, навчаючи в школі рідною мовою, вже задовольняємо постулати національної школи. "Можна вчити на рідній мові, – пише він, – а попри те незіріше насилувати принцип національного виховання і денационалізувати молоді генерації" [12, с.19].

Він підкреслює, що в галицьких школах, хоча навчання здійснюється українською мовою, поширюється денационалізація, паралізується національне виховання українських дітей. Головними винуватцями цього є шкільні підручники і начальство. Ющишин висловив думку, що національний інтерес вимагає поглиблення навчання й виховання українського вчителя. Тому у законопроекті подано структуру закладів для підготовки педагогічних кадрів і дальшої освіти вчителів. На нашу думку, саме у розділі "Про образоване народного вчительства" Ющишин вказує на тісний зв'язок національного і загальнолюдського. Тоді як педагог подає дитині в школі основи наук і "...книжки для народних шкіл не можна заповняти матеріалом з чужої історії й традицій та ще й ворожим національним ідеям народа", то для освіти вчителів є край важливими передові ідеї та знання суспільства. Вчитель повинен бути всебічно освіченою людиною [12, с. 28].

І.Ющишин вказав і на важливість вивчення таких дисциплін, як "історія рідного народа, краю, держави й європейських народів; державне і краєве, загальне і шкільне законодавство; чужі живучі мови (нім., франц., англ. або рос.); психоаналіз; серії лекцій про сучасні системи виховання (Австрія, Німеччина, Франція, Англія, Швеція та ін.); твори давнішої і сучасної педагогічної літератури" [12, с.32-33].

Цей неповний перелік дисциплін вказує на те, яка велика увага приділялася знанням та досягненням не лише українських, польських, австрійських, а й європейських учених. Розуміння важливості передових досягнень та надбань Європи відіграло важливу роль для становлення і розвитку національної школи, створило належну базу для сучасного розвитку шкільництва.

Вже тоді передові діячі розуміли, що національне "не потребує, і навіть не повинно, чи сильніше: не сміє! заперечувати загальнолюдського, а навпаки": національне "базується, впливає із загальнолюдського; воно, апробуючи – підтверджуючи – поглинаючи вселюдські та загальнонаціональні цінності, доповнює їх тими рисами, які спеціально відповідають духовності чи звичаям даного роду" [13, с.6].

Отже, з вищеподаних прикладів можна зробити висновок, що у працях педагогів початку ХХ ст. основоположними для розбудови національного шкільництва було визначено принцип народності, народну філософію, національний дух, ідеали національного виховання. Передбачалося, що всім громадянам буде забезпечено право здобувати освіту рідною мовою, система освіти матиме демократичний і гуманістичний характер, між її ланками зберігатиметься наступність, освіта стане обов'язковою для дітей шкільного віку, а школа – світською і захищеною від партійних впливів. Система виховання має будуватися на народній педагогіці [7, с.127]. Велика увага при вихованні

учнівської молоді на національному ґрунті приділялася єдності національного і загальнолюдського, духу національної рівності, взаємної толерантності і пошани. Виховання повинно бути пройняте національним духом не з позицій боротьби і ворожнечі до сусідів, а з позицій любові до рідного краю.

Роботи видатних педагогів привели до розробки цілісної теорії національного виховання, що наочно виразилося у роботі Першого Українського Педагогічного Конгресу в 1935 р., який метою національного виховання української молоді визначив всебічну підготовку її до здійснення найвишого ідеалу нації – чинної творчої участі в розбудові рідної духовної й матеріальної культури, а через неї до участі у вселюдській культурі.

Ці здобутки є актуальними і сьогодні. При творчому їх використанні вони можуть послужити справі розробки досконалої системи освіти.

1. Грушевський М. Наша школа // Наша школа. – 1909. – Ч. 1-2. – С. 3.
2. Кафарський В. Нація і держава: Культура. Ідеологія. Духовність. – Івано-Франківськ: Плай. – 1999. – 336 с.
3. Радевич-Винницький Я. Україна від мови до нації. – Дрогобич: Видавнича фірма "Відродження", 1997. – 360 с.
4. Світло. – 1910. – Кн. 1. – С. 24.
5. Світло. – 1912. – Кн. 1. – С. 15.
6. Ступарик Б., Калинчук Л. Вчитель-громадянин Григорій Врецьона. – Івано-Франківськ: Лілея-НВ, 1998. – 72 с.
7. Ступарик Б.М., Моцюк В.Д. Ідея національної школи та національного виховання в педагогічній думці Галичини (1772-1939 рр.). – Коломия: Видавничо-поліграфічне товариство "Вік", 1995. – 174 с.
8. Ступарик Б., Михайлишин Р. Педагогічна концепція Івана Ющишина. – Івано-Франківськ: Лілея-НВ, 1998. – 88 с.
9. Ступарик Б.М. Національна школа. витоки, становлення: Навчально-методичний посібник. – К.: ВМЦ, 1998. – 336 с.
10. Франко І.Я. Одвертий лист до української галицької молоді // Збір.тв.. У 50-ти т. – Т. 45. – К., 1986. – С. 404.
11. Ющишин І. Рідна мова в рідній школі // Учитель. – 1910. – Ч. 15-16. – С. 229.
12. Ющишин І. Проект на зміну державного шкільного закону з дня 14 мая 1869р. – Львів, 1913. – С. 19.
13. Янів В. Українська вдача і наш виховний ідеал. – МП "Діалог". – Мюнхен - Тернопіль, 1992. – 29 с.
14. Цінності освіти і виховання. Наук.-метод. зб. / За заг. ред. О.В. Сухомлинської, ред. П. Р. Ігнатенка, Р.П. Скульського, упор. О.М. Павліченка. – К., 1997. – 224 с.

Olena Kafars'ka

THE INTEGRITY OF NATIONAL AND HUMAN VALUES IN EDUCATIONAL IDEAS IN HALYCHYNA (the end of the XIX th – the beginning of the XX th c.e.)

This work is devoted to the problem of national and human values unity inherent in educational views of Halychyna (the end of the XIX – the beginning of the XX c.)

Лілія Кобилянська

ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ОСВІТИ В УКРАЇНСЬКИХ НАРОДНИХ ШКОЛАХ БУКОВИНИ КІНЦЯ XVIII – ПОЧАТКУ XX СТОЛІТТЯ

На сучасному етапі реформування в Україні проблемам змісту середньої освіти надається першочергова увага. Адже зміст освіти є своєрідною моделлю вимог суспільства в процесі підготовки молодих людей до життя. Історичний досвід становлення національної системи освіти, накопичений впродовж століть, вимагає детального вивчення, аналізу і переосмислення. З огляду на ці міркування діяльність українських народних шкіл на Буковині в кінці XVIII – на початку XX століть, процес формування змісту освіти в них є актуальними для історико-педагогічної науки та практики сьогодення. Обсяг знань, методи й засоби викладання в українських народних школах Буковини змінювалися в конкретно-історичних обставинах, втілювалися у навчальних планах, програмах та підручниках. Розглянемо основне джерело змісту освіти – предметні програми.

Заснування "нормальних" шкіл у Чернівцях і Сучаві у 1784 р. було першим кроком до організації на території краю новочасних навчальних закладів з усталеними планами та методикою викладання. Згідно з розпорядженням Надвірної військової ради, зміст освіти цих шкіл охоплював: засвоєння читання, письма, рахунку; вивчення німецької, латинської та грецької мов; початки природописної історії, землепису, науки господарської та стилістики [1, с.237]. Обсяг знань був достатнім для шкіл такого типу, але слабка методична база, відсутність підручників і досвідчених педагогів звузили коло наукових предметів, що призвело до перетворення цих навчальних закладів у тривіальні. Мовою викладання в них була німецька або молдавська (волоська).

"Політична шкільна конституція" 1805 року, яка визначила існування трьох основних типів шкіл (тривіальні, головні та реальні), пропонувала й конкретні навчальні програми. У них вперше чітко визначалися предмети, необхідні для засвоєння, окреслювався обсяг знань, умінь та навичок, планомірно розподілялася визначена сума знань між роками навчання [2, с.14-19]. Навчальні програми для тривіальних шкіл діяли до 1885 р. і були двоступеневими. Діти першого і другого року навчання утворювали I клас, у другому були згруповані учні 4 наступних вікових категорій. Закон визначив, що з метою досягнення позитивних результатів учнів I класу слід ділити на дві групи в залежності від рівня їх підготовки. До першої групи зараховували дітей, що розпізнавали звуки і засвоїли початки читання, до другої – тих, що читали, писали й рахували. Відповідно до цього

визначався й обсяг знань, який повинні були отримати діти. Учні першого відділу вправлялися в читанні друкованого та писаного текстів, вивчали малий катихизм, училися писати, засвоювали початки усного рахунку. Діти другого відділу вдосконалювали свої уміння в читанні, письмі, рахунку та знанні основ релігії. Впродовж двох років діти повинні були досягти відповідних результатів, щоб бути зарахованими до II класу. Наступні 4 роки навчання поглиблювали знання Закону Божого, читання, каліграфії, граматики, стилістики; вдосконалювалися навички усного рахунку, діти знайомилися з письмовими обчисленнями великих чисел та дробів. Розділ “Поділ години” визначав, яким чином вивчатимуться ці предмети – це залежало від структури навчального дня (цілий день чи лише його частину навчалися діти) та кількості вчителів (у тривіальній школі, як правило, їх було не більше двох) [3, с.48-60]. “Політична шкільна конституція” акцентувала увагу й на виховному завданні народної школи. Закон застерігав, що, не взявши до уваги потреб стану, до якого належить учень, школа буде слабкою опорою церкви і трону, тому вона “повинна працювати в тому напрямі, щоб в ній діти добре навчалися релігії і набули належних поглядів на речі, з якими стикаються, і на стосунки, в яких знаходяться” [4, с.237-238]. Практична спрямованість шкільного навчання визначала основну мету початкової освіти, а виховання збуджувало лише почуття, які є корисними і обов’язковими для людей певного соціального стану. Розділ “Методи навчання” орієнтував учителів на формування і зміцнення пам’яті, яка здатна “впливати на розум і серце” [5, с.20-24]. Механічне запам’ятовування мало на меті сформувати покірність і сліпий послух учнів, чому немало сприяли також і фізичні покарання. Розпорядження Міністерства віровизнань та освіти (МВО) 1885 р. перетворювало головні школи на чотирикласні, а тривіальні – на триступеневі [6, спр.1105, арк.1-10]. Зростала відповідальність учителів за результати своєї праці: в розпорядженні вказувалося, що учнів слід навчати так, щоб по закінченні тривіальної, вони могли вступити до 4 класу головної школи.

Буковинське народне шкільництво до середини XIX століття знаходилося на стадії становлення, тому втілення основних вимог закону 1805 р. відбувалося зі значними труднощами і відхиленнями від правил. Дяківки, яких було найбільше, не відповідали визначеним вимогам, зміст освіти в них обмежувався початками слов’янської азбуки, читання і письма, Законом Божим [7, с.121]. Однак саме в них плекалася українська мова і руське книжне слово. В тривіальних школах навчальними предметами були читання польською, німецькою та румунською мовами, письмо, початки граматики та рахунку. Так,

в 4-класній народній школі Кіцманя, заснованій у 1780 р., до державних шкільних законів 60-х років XIX століття викладалися Закон Божий, складання букв на церковнослов’янській мові, читання, молитви ранкові й вечірні, усне числення, письмо, церковний спів [8, с.7].

Дещо інакше організовувався навчальний процес у нормальних школах, які, крім підготовчого, мали 3, а чернівецька – навіть 4 класи. Підготовчий клас складався з 2 відділів, у кожному з яких навчалися протягом року (однак здібні учні могли закінчити його й за рік). Обов’язковими предметами були: читання по складах по-німецьки, порумунськи, по-українськи, малий катихизм, арифметика (нижчий відділ); читання по-німецьки, малий катихизм, початки письма, переклад слів з німецької мови (вищий відділ). У першому класі навчальний план включав читання німецькою, малий катихизм, письмо, переклад з німецької книги, німецьку граматику, початки арифметики. До списку предметів другого класу належали Закон Божий, читання, переклад, граMATика німецької мови, правопис, рахунки німецькою мовою, диктанти. В третьому класі школярі вдосконалювали техніку читання та перекладу по-німецьки, граматику і правопис, стилістику, рахунки, в Законі Божому вивчали вищий катихизм, Євангеліє, Біблію. В четвертому класі перший рік вивчали Закон Божий та латинську мову, письмо, рахунки, граматику, німецький правопис, стилістику та географію, початки будівництва й популярну геометрію. В другому році додавалися ще початки механіки, фізики, історії природи, декламація [9, спр.1443, арк.1-10]. Таким чином учнів четвертого класу готували до вступу в реальні школи.

У дівочих школах (як правило, 3-класних) вивчали ті ж предмети, що і в головних, крім того, домоводство та ручні роботи (шиття, вишивку, плетіння). Суттєвих змін не сталося й після переходу шкіл краю під керівництво православної консисторії в 1844 р. Хоч польська мова перестала бути мовою викладання, “реальних наук” не навчали практично ніде. В тривіальних школах учні отримували основи німецької та рідної мови, арифметики та елементарні навички. В головних школах Чернівців і Сучави викладання знаходилося на вищому рівні, особливо німецької мови та арифметики [10, спр.1840, арк.1-4].

Якісні зміни в змісті освіти розпочалися після прийняття державного закону 14 травня 1869 р., який визначив обов’язковий перелік предметів для народної школи, встановив, що навчальні плани, підручники повинні затверджуватися Міністерством віровизнань і освіти [11, с.277-278]. Кількість тижневого навантаження, його розподіл по курсах, класах, відділах узаконював навчальний план, а мова викладання повинна була встановлюватися крайовою шкільною адміністрацією з

урахуванням думки громади, що утримує школу. Крім жіночих ручних робіт для дівчаток, запроваджувалася і наука зручності (слейд) для хлопчиків. На основі державного закону 1869 р. були створені “Нормальні плани”, затверджені МВО 18 травня 1874 р. Однак в коронних краях шкільні ради майже 10 років запроваджували їх у реальне життя, обговорювали і адаптували до місцевих умов. Буковинська Крайова шкільна рада затвердила навчальні програми для всіх типів шкіл розпорядженням від 3 березня 1888 р. За основу були взяті плани від 18.05.1874 р., розпорядження Міністерства віровизнань і освіти 8 червня 1882 р. та положення тимчасового “Шкільного і наукового порядку” 20 серпня 1870 р. Ці предметні програми діяли на Буковині до розпаду Австро-Угорщини, в них лише вносилися деякі незначні доповнення чи зміни. Вони, як правило, стосувалися окремих предметів, не зачіпаючи основ народної школи, визначених державним законодавством.

В очікуванні змін прогресивні буковинські освітяни самостійно розробляли навчальні плани. Так, на Вижницькій повітовій конференції 28-30 березня 1871 р. Ю.Федькович представив розрахований на 8 років навчальний план для однокласної школи, який охоплював 22 предмети. Найважливішими для дітей Ю.Федькович вважав вивчення рідної та німецької мов, математичні науки, географію, історію і краєзнавство, природничі (фізику, історію природи), співи, гімнастику та гігієну [12, с.402]. В 1871/72 навчальному році саме цей план діяв у народних школах Вижницького повіту.

Розглянемо предметну програму для однокласної нерозділеної школи з цілоденним навчанням. Це був найрозповсюдженіший тип навчального закладу в Буковині. У цій школі викладав один учитель, діти, за окремими винятками, займалися в одному приміщенні. Школярі ділилися на 3 відділи, з яких у першому вчилися діти 1 шкільного року, в другому – 2 і 3 шкільних років, у третьому – 4, 5 і 6. Такий поділ школярів був виправданий, адже початки науки найскладніші й найвідповідальніші, тому з першокласниками слід займатися окремо. Щодо третього відділу, то він рідко був переповнений: через матеріальні нестатки діти рано йшли працювати, тому часто не закінчували вищих класів. Закон Божий викладався на основі державних законів 25 травня 1868 р. і 14 травня 1869 р., згідно з якими контроль за вивченням релігії покладался на церкву або релігійну громаду, однак викладачі повинні були керуватися шкільними законами, а підручники після обговорення церковною владою затверджувалися МВО.

Наступним за важливістю предметом була мова викладання, обсяг знань з якої та зміст навчального матеріалу чітко визначалися для

кожного шкільного року. Метою навчання були: розуміння висловлювань іншої рідною мовою; здатність говорити правильно, плавно, виразно, швидко читати друкований та писаний тексти. Наука мови поділялася на читання і мовні вправи, які в I відділі складали єдиний предмет – “науку наглядну” [13, с.3-4]. Діти вивчали звуки, букви, вчилися повільно читати по складах. Для розвитку вірного мовлення школярі обговорювали розповіді, які містилися в читанках, вивчали напам'ять легкі вірші, тренувалися в переписуванні вірив з читанки. В другому відділі навчальним планом було визначено окремі завдання з читання та мовних вправ. Чітке, зв'язне читання, переказ і пояснення розповідей та текстів, вміння відповідати й ставити запитання, а з метою розвитку пам'яті – заучування прозових і поетичних творів – складало обсяг навчального матеріалу з читання. В цей же час учні отримували перші теоретичні знання: поняття про просте речення, правила переносу, частини мови, граматики категорії (час, рід, число, відміна). Закріплення вивченого забезпечувало виконання відповідних завдань з читанки. У III відділі вдосконалювалася техніка читання, а вміння логічно мислити й висловлюватися розвивалось через коментування, переказ текстів. Мовні вправи зосереджували увагу учнів на граматичних правилах, синтаксисі, навичках і техніці ділового мовлення.

Крім рідної, в народних школах краю вивчали ще й інші крайові мови. Навчальним планом визначалося, що друга мова розпочинається в однокласних народних школах не раніше другого шкільного року, а третя – через рік після неї. Метою вивчення другої і третьої крайових мов (на Буковині – німецької та румунської) було навчити учнів розуміти розмовну мову, усно й письмово викладати свої думки, швидко читати, переписувати писаний та друкований тексти. Навчання мало 5 ступенів: на першому – під час “науки наглядної” – діти запам'ятовували окремі слова, складали усно прості речення. Поділ на читання і мовні вправи розпочинався із 2 ступеня, на якому учні повинні навчитися читати писаний та друкований тексти, переписувати вправи, завчати напам'ять прислів'я, поезії, вміти розповісти рідною мовою їх зміст. Найважливіші граматичні категорії діти засвоюють на третьому ступені, а на четвертому – вже повинні вільно перекладати тексти, ставити запитання, бездоганно читати, писати диктанти. Для п'ятого ступеня спеціальних завдань не визначено: вчитель, знаючи рівень знань своїх учнів, самостійно вирішував, що йому слід зробити “для досягнення мети навчання” [14, с.12-13].

“Рахунки та наука про геометричні форми” мала на меті забезпечити впевненість і швидкість в усному й письмовому розв'язуванні практичних задач. Розпочинаючи із засвоєння 4 математичних

дій, учні вчилися оперувати великими числами, знайомилися з мірами, вагами, монетами, вправлялися в усному численні. План наголошував: за доступністю і логікою вивчення письмові й усні вправи повинні правильно співвідноситися. Три останні роки навчання вчитель підбирав завдання, які б відповідали майбутньому призначенню дітей: хлопчики займалися господарськими і промисловими, а дівчатка – домашніми рахунками. Обсяг теоретичного матеріалу обмежувався поняттями про цілі та десяткові числа, площу, об'єм круглих тіл та багатокутників.

Окремий розділ навчального плану складали “реальні науки”, до яких відносилися історія природи, фізика, географія, історія. Користуватися спеціальними підручниками для цих наук заборонялося, основним навчальним посібником були читанки. Вивчення “реальних наук” розпочиналося з II відділу, причому вони об'єднувалися в один предмет, лише в III відділі кожен предмет вивчався окремо [15, с.3-4]. Викликали цікавість до оточуючого світу, “замилування” усім, що створене природою, мала на меті історія природи, знайомство з якою починалося у II відділі. Учні вивчали вже відомих їм представників рослинного і тваринного світу (кота, собаку, коня, зозулю, яблуню тощо), а також корисні копалини (сіль, залізо). Обсяг знань для III відділу, так званий “трирочний турнусь”, поглиблював уявлення не лише про флору і фауну оточуючої природи, але й знайомив з її екзотичними видами (орангутангом, китом, верблюдом, кавовим деревом тощо). Історія природи мала природоохоронне спрямування: вчитель розповідав про необхідність обережного ставлення до тварин і рослин, знайомив учнів із законами і розпорядженнями влади про браконьєрство. Учні 6 шкільного року слухали спеціальний курс про будову та функції людського організму, початки анатомії і фізіології людини, отримували найпотрібніші правила особистої гігієни, а також валеології – “науки о здоров'ю” [16, с.7].

Географія охоплювала не лише знання про рідний край та Австро-Угорщину, а також детальні відомості про Європу й земну кулю. Відзначимо, що вивчення починалося зі шкільної місцевості, села чи міста, де жили учні, повіту, а згодом – і держави взагалі. Значна частина навчального часу відводилася на ознайомлення з основними географічними поняттями (ландшафт, сторони і частини світу, меридіан, паралель тощо), а також з державами і народами, що їх населяють, промисловістю, торгівлею, сільським господарством. Крім того, в курсі географії учні отримували й деякі знання з астрономії (небесні світила, затемнення сонця й місяця, зміни пір року).

Історія мала не стільки навчальне, скільки виховне значення, адже за мету визначалося: “ускоряти въ ученикахъ образование характеру

и любовь к отчизне” [17, с.8], а основним методом було знайомство з подіями та особистостями, які найбільше спричинилися до розвитку людства взагалі і батьківщини (малася на увазі Австро-Угорщина) зокрема. Позитивним моментом програми з історії вважаємо те, що вона починалася з вивчення легенд, казок, переказів про рідний край, з читання історичних оповідань з читанок. Це сприяло пробудженню патріотичних почуттів у дітей, наближало історію до їх душі і розуміння. У третьому розділі в хронологічному порядку, починаючи від Германіка та Аттіли, учні вивчали історію Австро-Угорщини через діяльність королів, цесарів та найважливіші битви. З потоку імен (Карл Великий, Максиміліан I, Марія-Терезія, Франц-Йосип) та битв (облога Відня турками, Тридцятилітня війна) учитель змушений був вибирати дійсно необхідну, позитивну інформацію, як от: розповіді про народи, що населяли Австро-Угорщину – слов'ян, румунів, угрів; зародження книгодрукування, відкриття Америки Колумбом. Навчальний план давав змогу вчителю багато часу виділяти на повторення вивченого, закріплення матеріалу. Учні шостого шкільного року вивчали права й обов'язки громадян, основи державної влади та конституцію Австро-Угорщини.

Фізика містила в собі знання основних фізичних та хімічних процесів, законів, приладів, явищ природи. Вчителі знайомили учнів з поняттями теплопровідності, магнетизму, пояснювали сутність скисання, ігниття, розповсюдження звуку й тепла, принципи роботи термометра, компаса, громовідводу, парової машини; демонстрували властивості основних хімічних елементів (кисню, сірки, азоту, вуглекислого газу) [18, с.7].

Письмо ставало окремим предметом у II відділі: учні повинні були “засвоїти виразне і приємне письмо”. Протягом чотирьох років учні вдосконалювали каліграфію, вивчали техніку письма арабських цифр. У деяких школах навчали латинського алфавіту або німецького скоропису [19, с.120]. Навчальний план з малювання орієнтував учителя на розвиток окоміра й руки учнів. Для цього діти спостерігали геометричні фігури (куб, квадрат, багатогранники), зображали прості лінії, засвоювали поняття простору, кута, площі. У навчанні співам акцент робився на формування і збудження почуттів, патріотизму. Особлива увага зверталася на церковний спів та народні пісні. Учні співали в хорі і виконували сольні номери, вчилися розрізняти музичні гони, засвоювали початки нотної грамоти. Починаючи з другого року навчання, дівчата займалися ручними роботами, які б готували їх до майбутнього життя й обов'язків господині та матері. Цей предмет, як правило, викладали спеціально підготовлені вчительки, що закінчили

курси при учительській семінарії. Дівчаток навчали плетінню, штопанню, вишивці, пошиттю найпростіших речей.

Обов'язковим заняттям для хлопчиків і необов'язковим для дівчат була гімнастика чи тілесні вправи. Ці заняття розвивали силу, спритність, а також мали виховне значення: формували впевненість у собі, звичку до режиму, порядку й чистоти "тіла і духа" [20, с.10]. Вправи поділялися на три групи: маршові, вільні та вправи на спортивних снарядах. Найбільше часу займали маршові вправи, адже з хлопчиків готували майбутніх вояків. Згідно з навчальним планом учитель повинен був проводити під час занять різноманітні спортивні й народні ігри. В народних школах краю вчителі самі виготовляли найпростіші спортивні снаряди – горизонтальні й вертикальні драбини, бруси, жердини [21, с.326]. Навчальний план визначав деякі найпростіші вправи і для дівчаток, наприклад, лазання по жердині, різного роду підскоки, висіння на драбині тощо.

Предметна програма малокласової школи мала ще одну суттєву особливість. Природописна історія і фізика, як реальні науки, вивчалися комплексно, вчитель повинен був максимально використовувати пору року, можливості унаочнення тих чи інших явищ. У двокласній народній школі навчальний план закріплював групування учнів на відділи у кожному класі, а саме: перший клас поділявся на два відділи, в яких навчалися учні 1 і 2 шкільного років, а у двох відділах II класу навчалися відповідно діти 3 і 4 та 5 і 6 шкільних років. Особливістю предметної програми цього типу шкіл був поділ вивчення другої та третьої крайових мов на VI ступенів засвоєння, а також те, що матеріал з географії, історії, письма й ручних робіт поділявся не на два курси, як в однокласній школі, а на три [22, с.6-9]. В цілому ж зміст навчального матеріалу співпадав з нерозділеною однокласною школою.

Аналогічний поділ кожного класу на два відділи відбувався і в 3-класній народній школі. Це була міні-модель справжньої шестикласної школи, діти кожного шкільного року навчалися з однолітками і за власним планом, в одному класному приміщенні розміщувалось два відділи, а це дещо утруднювало роботу вчителя. Вчителів у такій школі було 5: по одному в кожному класі, викладач Закону Божого і вчителька з жіночих ручних робіт. Такий поділ на класи і відділи давав змогу глибше проникнути в сутність предметів, які вивчались, тому при збереженні мети обсяг знань з окремих дисциплін збільшувався. Повне співпадання матеріалу з рідної мови спостерігається лише в 1 і 2 шкільних роках, у наступних обсяг знань значно зростає: вводився матеріал про слововір, частини мови, просте й складне речення, написання слів іншомовного походження. Учні вправлялися в

орфографії, писали гвори і перекази, а завершувався курс рідної мови стилістичними вправами. Вперше в навчальному плані було обов'язковим "резюме всіх граматичних ступенів", тобто підсумкове повторення вивченого матеріалу [23, с.6].

Збільшення часу на вивчення географії сприяло поглибленню знань про рідний край, його жителів, сім'ю учня. Найбільшим проникненням в сутність характеризується і планування курсу історії, який у навчальному плані вперше поділяється на 3 частини: "Розповіді про батьківщину", "Картини з австрійської історії", "Основи конституції, прав та обов'язків громадян". Розширення обсягу матеріалу спостерігається і в навчальній програмі з малювання: учні вивчали коло та еліпс, геометричний орнамент, а в 6 шкільному році знайомилися з основами технічного креслення. Відмінностей в обсязі програм з інших предметів не було, характерний лише розподіл тем на більш дрібні, чому сприяло збільшення часу на їх вивчення.

Чотирикласна народна школа мала ще більш складну конструкцію: перший і другий класи відповідали двом першим рокам навчання, а наступні ділилися на два відділи. Важливою особливістю планів для 4-класної народної школи був дозвіл застосування спеціальних підручників для "реальних наук" – природописної історії, фізики, географії та історії. Це ставало можливим лише в 4 класі. При відсутності змін у змісті програми з основних предметів відбувалася конкретизація мети її вивчення. Так, природописна історія повинна була давати "знання про найважливіші об'єкти світу природи, про три його найголовніші сторони – флору, фауну й корисні копалини з особливим зверненням уваги на практичне застосування знань в житті і господарстві". Розширювалася мета вивчення географії: діти засвоювали поняття "великої" та "малої" батьківщини, про найголовніше в Європі та інших частинах світу, "про явища, форми того, що існує на земній кулі" [24, с.9].

У п'ятикласних народних школах перші чотири шкільні роки складали окремі класи, лише п'ятий поділявся на два відділи. Аналіз навчальних програм свідчить, що підручники з "реальних наук" рекомендувалося запроваджувати, починаючи з 5 класу. Ще більше уточнювалася мета вивчення географії: "вивчення батьківщини в її топографічному, етнографічному й політичному відношенні". Таке формулювання викликало збільшення обсягу знань, особливо в 4 класі. Учні починали із вивчення своєї місцевості, повіту і держави в цілому, вчилися робити графічні та усні описи з допомогою таблиць і карт. Шостий рік присвячувався вивченню частин світу, найбільших держав, рас, природних явищ і завершувався фундаментальним повторенням, яке охоплювало всі сторони життя Австро-Угорської імперії. У вивченні

історії обсяг навчального матеріалу збільшувався за рахунок нового розділу "Картини з загальної історії", який присвячувався стародавній історії людства і завершувався розповіддю про монголо-татарське нашествя [25, с. 10].

Справді моделлю народної школи, яка б відповідала вимогам крайового і загальноавстрійського законодавства, була 6-класна школа, де кожен шкільний рік відповідав аналогічному класові і учні займали окреме приміщення. Використання спеціальних підручників для "реальних наук" розпочиналося в п'ятому класі. Мета вивчення історії формувалася як знання про видатні особистості австрійської та світової історії і особливі положення конституції, а в навчанні письму, крім бездоганного каліграфічного почерку, учні засвоювали ази ділової переписки, яка могла б знадобитися їм у "промисловому житті".

Таким чином, особливостями змісту освіти, сконцентрованого в навчальних програмах для буковинських народних шкіл, були: циклічна (концентрична) побудова – на кожен шкільний рік з певного предмета вибиралась відповідна частина матеріалу, тобто обсяг значно зростає залежно від часу навчання дитини; поділ навчального матеріалу на річні відділи (класи); наступність, послідовність, доступність предметів, що вивчалися; пропорційне співвідношення елементів формальної і матеріальної освіти; практична спрямованість програм; чітке визначення обсягу навчального матеріалу з кожного предмета, детальність; введення в поняття елементарної освіти національного елемента у формі краснавства, вивчення народного мистецтва. Саме таке навчання сприяло нагромадженню знань, розвиткові розумових здібностей дитини, а вміння й навички ставали основою майбутнього практичного життя.

1. Mikitowicz J. Zur Geschichte des Volksschulwesens in der Bukowina von 1775 bis auf die Gegenwart // Osterreichischer Schulbote. – 1887. – № 37. – S.236-239, 304-305, 328-331.
2. Politische Verfassung der deutschen fur die k. k. ostereichische Provinzen mit Ausnahme von Ungarn, Lombardie, Venedig und Dalmatien. – Wien, 1844. – 368 s.
3. Там само.
4. Там само.
5. Там само.
6. Державний архів Чернівецької області (ДАЧО). Фонд 3. "Красве управління Буковини". – Опис 2.
7. Дяко-учительство // Учитель. – 1869. – № 31. – С 120-121.
8. Купчанко Г. Памятная книжка: На память 100-летнего юбилея 4-классной народной школы в Коцмане. – Львов, 1880. – 38 с.
9. ДАЧО. – Фонд I "Окружне управління Буковини". – Опис 1.
10. ДАЧО. – Фонд I "Окружне управління Буковини". – Опис 2.
11. Reichsgesetzblatt fur das Kaiserthum Osterreich. Jahrgang 1869. – Wien, 1869. – S.277-288
12. Маковей О. Життєпис Осипа-Юрія Гординського-Федьковича. – Львів, 1911. – 519 с.

13. Наука для роздільних однокласних народних шкіл на Буковині. Чернівці, 1899. – 15 с.
14. Там само.
15. Там само.
16. Там само.
17. Там само.
18. Там само.
19. Kamdl M. Das Czernowitzer Volksschulwesen // Bukowiner Schule. 1904. №1. S. 117-121.
20. О П. Учим ся рускої мови // Bukowiner Schule. – 1906. – № 4. – S.200-205
21. Kiczura I. Die ruthenische Volksschule und deren Lehrer in der Bukowina // Ruthenische Revue. 1903. – № 1. – S.324-326.
22. Lehrplan fur zweiclassige Volksschulen in der Bukowina. – Czernowitz, 1888. – 16 s.
23. Lehrplan fur dreiclassige Volksschulen in der Bukowina. – Czernowitz, 1888. – 16 s.
24. Lehrplan fur vierclassige Volksschulen in der Bukowina. – Czernowitz, 1888. – 16 s.
25. Lehrplan fur funfclassige Volksschulen in der Bukowina. – Czernowitz, 1888. – 16 s.

Liliya Kobylanska

FORMATION OF THE CONTENTS OF EDUCATION AT THE UKRAINIAN NATIONAL SCHOOLS BUKOVINA OF THE END XVIII – BEGINNING XX OF CENTURIES

Clause is devoted to a urgent problem - formation of the contents of education in elementary schools Bukovina of the end XVIII – beginning XX of centuries. The author considers features of the educational plans for different types of schools, emphasizes their positive and negative parties. In clause the literature in German is wide archival sources. The conclusions precisely define the contents of education in the Ukrainian elementary schools Bukovina to. XVIII – beginning XX of centuries.

Інна Ковальчук

МОРАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ ЯК ПРОВІДНИЙ НАПРЯМ ТЕОРЕТИЧНИХ РОЗРОБОК ПЕДАГОГІВ КІНЦЯ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

В умовах сьогодення необхідність практичного вирішення проблеми морального виховання учнів висуває на перший план завдання наукового осмислення історичної суті і змісту цього процесу. Як свідчить аналіз науково-педагогічних досліджень особливої актуальності ця проблема набула в кінці ХІХ – на початку ХХ століття.

На Буковині, яка з 1774 по 1918 р. входила до складу Австро-Угорщини, загальноавстрійське шкільне законодавство пріоритетним у діяльності навчально-виховних закладів визначило морально-релігійний напрям. Це стало поштовхом до формування в краї концепції морально-релігійного виховання, основу якої склала ідея релігійної сутності людської особистості. Еволюція ідеї спрямовувалася, з одного боку, гуманізмом, характерним для ментальності українців, а з іншого, підсилювалася вимогами дисциплінованості, дещо навіть авторитаризмом, притаманним характеру німців.

Як показав аналіз науково-педагогічної літератури, розробка шляхів, методів і засобів морального виховання учнів проводилася педагогами у трьох напрямках: соціальному, психологічному та духовному. Зупинимося детальніше на змісті кожного з них.

Проблема моральності учнів є загальною проблемою суспільства, зазначав професор Празького університету О.Вільман. Розглядаючи особистість як об'єкт виховання, педагог звертає увагу на те, що людина не є зосередженим "пунктом моральності", тому треба "ростити паростки добра" у дитячих серцях. І гут велика роль належить "моральним суспільствам". Саме вони "можуть в повній мірі і у чистій формі впливати на природу людей" [2, с.56]. Проблему морального виховання вчений відносить до першочергових завдань держави і ставить її поруч з політикою, тому що "в педагогіку входить проблема, яким чином держава може продовжити своє існування, розвиток при зміні поколінь" [1, с.90]. Вимоги держави до виховання, на його думку, найбільш повно знаходять своє вираження у змісті викладання, де "подаються керівні правила для дисципліни" [2, с.89]. У підручнику з дидактики О. Вільман, розглядаючи суспільну природу виховання, визначає моральність як основну його характеристику і, розробляючи засоби морального виховання учня, обгрунтовує шляхи морального вдосконалення суспільства.

Важливість моральної вихованості суспільства для шкільного виховного процесу підкреслює професор Віденського університету

Ф.Ферстер. Педагог при розгляді "морально-педагогічних" проблем навчальних закладів відстоює думку Дж.Локка про моральну чистоту особистості. "Дитина сама по собі є моральною особистістю, і тільки соціальні стимули штовхають її на невірні кроки", – зазначає він [3, с.94]. Тому прояв поганих звичок виховання вчений пояснює як "страх дитини бути неприйнятною суспільством" [3, с.94]. Успіх морального виховання, на його думку, залежить лише від гармонії впливів суспільства та школи.

Широку підтримку серед педагогів мали погляди галицьких педагогів на процес морального виховання учнів.

Враховуючи соціально-політичні настрої та вимоги до моральної особистості, Мч.Барановський у підручнику "Педагогіка для вчительських семінарій та вчителів шкіл народних" у загальних рисах визначив тип виховання "хосного для суспільства" – людину сильну, здорову, добру, чесну [4, с.2]. А І.Бартошевський, визначаючи мету виховання, звертає увагу на необхідність підпорядкування життя людини в суспільстві її "вічному призначенню" [5, с.9]. І, таким чином, поєднує у вихованні моральні цінності релігійного та світського життя людини.

Подібні міркування мають місце у роздумах про мету та зміст виховання С.Канюка, К. Малицької, І. Карбулицького [8, 9, 10]. Розглядаючи різні аспекти суспільного виховання, найважливішою його характеристикою педагоги визначали моральність.

Рівень моральності суспільства в першу чергу залежить від рівня вихованості кожного його члена, від його морального здоров'я та рівноваги. Добре усвідомлюючи це, вчителі великого значення надавали розробці психологічних засад морального виховання.

Необхідність врахування у навчально-виховному процесі психологічних знань логічно впливала з його кінцевої мети: формування морально-релігійного характеру учня. Тобто перед школою стояло завдання сприяти формуванню "...суми духовних ознак, що різнять одну людину від іншої" [6, с.177]. Вивчення педагогічної літератури кінця ХІХ – початку ХХ століття з даної проблеми дозволяє виділити основні критерії сформованості характеру, а саме: енергію, силу, сталість та зосередженість волі. З огляду на це, головними у вихованні педагоги вважали три риси: самостійність, правдивість та витривалість. У педагогічних працях Ф.Ферстера, С.Канюка, статтях Л.Галицького, І.Карбулицького знаходимо основні рекомендації щодо їх формування [3,9,6,8]. Педагоги наголошують, що привчати дитину до самостійності слід ще з дошкільного віку, а шкільне виховання має тільки завершити цей процес. "Мусять виховання шкільне на те наставляти аби учень привикав до самостійного діланья,

брався без вагання до поставлених йому завдань”, – підкреслював О.Вільман [3, с.18].

Врахування природи самостійності допомагало досягти кращих результатів у її вихованні. І.Карбулинький, визначаючи самостійність “одною з найважливіших частин загального виховання”, виділяє два її види: ідеальну (самостійність у “думанню, гадках, переконаннях”) та практичну (самостійність у діях) [8, с.84]. У вихованні цієї риси педагог пропонує керуватися правилом: “Самостійність у думанні стане передумовою самостійності у діях” [8, с.85].

На необхідність виховання самостійності та сили волі учня звертає увагу Ф.Ферстер у дослідженні “Морально-педагогічні проблеми шкільного життя”. Згідно з думкою І. Канта “моральний закон у мені”, вчений відзначає, що дитина зможе діяти самостійно лише тоді, коли дисципліна, яка нав’язувалася ззовні, стане “внутрішньою особою людини”, оскільки справжня особистість людини закладена в глибині її “душевного життя”, і зможе бути розвинена лише в тій мірі, “в якій ми допомагаємо характеру панувати над почуттями” [3, с.164].

Важливість виховання правдивості педагога обґрунтовували, посилаючись на висловлювання великого педагога епохи Відродження Вікторіно де Фельтре: “Світ потребує, головним чином, таких людей, у яких вічні принципи правди і справедливості тверді як скала” [3, с.96]. Виховання цієї риси базувалося на прикладах з життя особистостей, які вели гідний для наслідування спосіб життя. Значну допомогу молодому вчителю надавали поради Ф.Ферстера. Педагог застерігає вихователя від “великої спокуси дитини”. Таку спокусу, на думку професора, породжують різка та інквізиційна постановка запитань: “Хто це зробив?”, “Де ти взяв?” та ін. Їх зміст і тон висловлення спонукають учня до брехні. Тому найбільш оптимальним у спілкуванні між учителем та учнем освітянин визначає тон спілкування “великого і малого джентльмена”, що передбачає повагу до особистості учня [3, с.92].

При вихованні витривалості освітяни звертали увагу на методи фізичного вдосконалення, загартування сили волі. В статті “Вплив школи на формування характерів” підкреслювалося, що виховання тільки тоді набирає моральної вартості, коли людина зуміє погодити свої “я”, тобто свою природу і свою волю, один з одним [7].

Краще зрозуміти особливості психіки дитини допомагали дослідження Мч.Барановського. Вчений в площині морального становлення особистості розглянув окремі психологічні особливості учня. Зокрема, в структурі особистості педагог виділив “три громади душевних явищ”: пізнання, почуття та бажання і через них пояснив природу поведінки людини. У тісному зв’язку з ідеями “найсовершеннішими душевними творами” педагог розкрив зміст “більш

складніших психічних утворень” – почуття власної гідності, амбіції, співчуття. Так, власну гідність людини педагог розуміє як “гідність правдивого чоловіка” і керівну силу поведінки людини. А в суті почуття правдивої власної гідності вкладає розуміння поняття людини як самоцінності, “вартість якої визначається не прикметами (рисами характеру – ІК), які вроджені на мастку, титулах, але на прикметах здобутих власною працею” [4, с.46].

У зв’язку з почуттям власної гідності вчений розглянув амбіції. Вказуючи на важливість їх врахування у вихованні учня, педагог застерігає від постійного вихвалювання вчинків дитини та частого використання методу нагород, бо це може призвести до самозакоханості та сгоїзму [4, с.46].

Найблагодорнішим почуттям, на думку Мч.Барановського, є співчуття – вміння людини співпереживати іншим, здатність її допомогти у потрібну хвилину. Його виховання ґрунтувалося на прикладах літературних героїв, родичів, земляків. Слід зазначити, що розвиток надмірної чутливості дитини засуджувався, бо, як зазначав С.Канюк, “надто розвинена почуттєва сфера заважала формуванню вольових якостей” [9, с.87]. Синтезом моральних та релігійних почуттів були патріотичні. Вже сам факт інтеграції в їх структурі морального та релігійного вказує на вирішальне значення рівня їх сформованості в оцінці поведінки школяра.

Виховання учнів входило до сфери “опіки про душу”. З огляду на це, релігія, як “шлях спасіння душі”, “дорога до вічного життя”, виступала могутнім чинником у моральному вдосконаленні учня. “Саме вона (релігія – ІК) скріплює і убагороднює почуття, пробуджує і приспособлює до самопожертви”, – зазначав Мч.Барановський [4, с.63]. Поняття Бога дає людині образ найвищої досконалості, ідеального зразка, до якого слід прагнути.

Шляхи досягнення цього ідеалу визначив І. Баргошевський. Разом з тим, педагог пропонує вчителю підбирати засоби морального вдосконалення вихованців з позиції “способів, якими сам Бог виховував свій народ” [4, с.41]. О.Вільман виступав за необхідність наповнювати зміст навчальних книг релігійним компонентом і використовувати християнські норми та правила у вихованні учня, обґрунтовуючи це тим, що “...самий простий християнин, у якому Євангеліє перемогло сгоїзм і матеріалізм, є дійсно освіченою людиною, тому що християнство узгоджує його думки зі словами і вчинками, знищує у ньому все низьке та грубе і таким чином навіть зовнішнє життя його робить прекраснішим” [1, с.62].

Побудова навчально-виховного процесу на релігійних засадах викликала чимало проблем, головними серед яких можна назвати проблеми методики проведення уроків Закону Божого, підготовки педагогів до реалізації завдань морально-релігійного виховання.

мегодики виховання учнів у дусі християнських чеснот. Ці та ряд інших проблем часто були предметом обговорення на педагогічних зібраннях і діставали висвітлення у працях відомих крайових педагогів і громадських діячів.

На початку ХХ століття у педагогічній пресі Буковини та Галичини з'являється ідея так званої "вільної школи", яка часто трактується сучасними дослідниками як опозиційна по відношенню до релігійної. Проте архівні матеріали спростовують ці факти. За словами І. Герасимовича, прихильники цієї теорії вимагали лише відокремлення церкви від школи, "...ані протирелігійність, ані боротьба проти Бога не є підставою вільної школи, а лише цілковита свобода віри та совісті" [9, с.23]. Маючи своїх прихильників та опозиціонерів, ця ідея так і не була в повній мірі реалізована. Принцип єдності світського та релігійного залишився провідним в організації навчально-виховного процесу шкіл краю.

Таким чином, у кінці ХІХ – на початку ХХ століття проблема морального виховання була однією з найактуальніших проблем буковинського шкільництва. Творчі пошуки шляхів підвищення ефективності цього процесу зумовили різноманітність підходів педагогів до визначення його суті та змісту. При цьому стрижнем усіх шукань стала ідея поєднання у вихованні індивідуального та соціального поглядів на людину, врахування у виховному процесі багатства і глибини особистісних відношень учня, різноманітності соціальних та історичних впливів.

Теоретичні здобутки минулого містять чимало цінних рекомендацій, які з успіхом можуть бути використані в умовах сьогодення.

1. Вильман О. Дидактика как теория образования в ее отношениях к социологии и истории образования. У 2т. – М., 1904. – Т.1. – 459 с.
2. Вильман О. Дидактика как теория образования в ее отношениях к социологии и истории образования. У 2т. – М., 1908. – Т.2. – 650 с.
3. Ферстер Ф. Школа та характер. Моральні педагогічні проблеми шкільного життя. – Спб. 1914. – 304 с.
4. Барановський М. Педагогіка для семінарій учительських і учителів шкіл народних. – Чернівці, 1901. – 102 с.
5. Бартошевський І. Педагогія руска або наука о воспитанию. Львів. 292 с.
6. Галицький Л. Ціль цілого виховання молодіс відвертий і чесний характер//Школьная часопись. – 1880. – С.18-31.
7. Вплив школи на формування характерів//Школьная часопись. – 1886. – №13,12. – С.177-178.
8. Карбулицький І. Виховує дитину до самостійності //Bukoviner Schule. – 1905. – №2. – С.84-85.
9. Канюк С. Дидактика доповнена основами логіки. – Чернівці, 1911. – 118 с.
10. Герасимович І. Кілька слів про "Вільну школу". – Чернівці, 1912. – 23 с.
11. Малицька К. Наближший спосіб фабрикування ідіотів//Bukoviner Schule. – 1906. – №1. – С.38-43.

Inna Koval'chuk

MORAL EDUCATION AS MANAGING DIRECTIONS OF THEORETICAL DEVELOPMENT OF THE TEACHERS OF THE END XIX OF A BEGINNING XX CENTURY

In clause the basic approaches of the teachers Bukovina, Galiciya, Austria of the end XIX beginning XX of centuries on process of moral education of the schoolboys are opened. Attention to social, spiritual and psychological aspects of process in particular is inverted.

Володимир Лупшак

СИСТЕМА ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ У РУМУНІЇ

На сучасному етапі становлення системи освіти Румунії важливого значення набуває проблема професійної підготовки педагогічних кадрів. Учитель повинен не тільки володіти педагогічною майстерністю, розвинутою пізнавальною активністю й самостійністю, але й бути відданим громадянином своєї країни. Відродження давно втрачених фахових традицій неможливе без розв'язання питання підготовки вчителів нової генерації в умовах зміни соціальних функцій педагогів. На часі проблема підготовки вчителя, спроможною виховати духовно багату, всебічно розвинену особистість з урахуванням її індивідуальних особливостей, задаєтків, нахилів. Особливої уваги потребує вдосконалення діагностичної та організаторської функцій спеціалістів.

Розвиток освіти значною мірою залежить і від джерел її забезпечення. Зокрема, внаслідок економічної та соціальної кризи, що поширилася в Румунії з грудня 1989 р., фінансове й кадрове забезпечення в системі освіти значно скоротилося. Незважаючи на позитивні зрушення, які відбулися в останні роки, освіта й надалі розвивається в несприятливих фінансових умовах.

Велику роль у розвитку системи освіти Румунії відіграють, власне, педагогічні працівники, кількість яких у 1994 р. сягнула середньоєвропейського рівня і становила 2,5% працездатного населення країни, а кількість їх учнів та студентів складала 19,3% від загального числа в країні [1]. Цю цифру можна порівняти з аналогічними показниками інших центральних та східних європейських країн і навіть західних держав. Наприклад, у Великобританії учні та студенти складають 20,4% молоді, а працівники освіти 2,6% працездатного населення. В інших країнах зростання кількості освітян коливається в межах від 1,9% в Німеччині, до 3,3% в Італії та Швеції [2].

У Румунії простежується тенденція до зменшення чисельності працездатного населення, особливо службовців. Проте освіта стала єдиною галуззю, яка збільшила кількість своїх працівників від 210680 осіб у 1989 р. до 289778 осіб у 1996 р. Зростання цих показників відбувалося й в 1997 р., коли уряд скорочував фінансування освітньої галузі. Це призвело до ліквідації 500000 робочих місць та до зростання безробіття в країні ще на 200000 осіб.

Збільшення нав освітян у дошкільних, початкових навчальних закладах і гімназіях було дещо меншим ніж у середньому в країні.

Зростання кількості педагогічних працівників за рівнями освіти (1989-1996)

Загальна к-сть педагогів, %	У дошкільній освіті, %	У почат. освіті, %	У гімназіях, %	У ліцєях, %	У вищій освіті, %
37	25	19	24	120	101

Зміна пропорційного відношення між працівниками освіти та учнями й студентами характерна для процесу, який відбувався в навчальних закладах. Кількість учнів, яка припадала на одного викладача, зменшилася в початковій освіті та в гімназіях, в ліцєях ця кількість скоротилася майже наполовину. А у вищій освіті кількість студентів, навпаки, подвоїлася.

Отже, зростання кількості працівників освіти простежується за двома напрямками: задля поліпшення ситуації в ліцейній освіті, де в даний час на одного викладача припадає 15 учнів (тоді як у 1989 р. на одного працівника освіти припадало 37 учнів) і задля опанування ситуації у вищій освіті, де кількість студентів подвоїлася.

Розглянемо кількість учнів, що припадає на одного працівника освіти:

Рівень освіти	Роки							
	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996
Початкова	25	21	20	20	20	21	20	21
Гімназійна	16	14	14	13	12	11	11	11

Цікаво, що внаслідок такої політики спостерігається тенденція відтоку педагогічних кадрів із середніх навчальних закладів до вищих, престижніших, з вищою оплатою й кращими умовами праці. Зазначимо, що це можливо лише для спеціалістів із вищою освітою. На жаль, учителі початкових класів, будучи випускниками педагогічних ліцєїв, не входять до цієї категорії.

Слід додати ще один важливий момент: у своїй праці "Формування працівників освіти" автори Юку та Пинішоари навели результати опитування серед освітян [3]. На питання, чи хотіли б вони ще раз обрати педагогічну кар'єру, респонденти відповіли так:

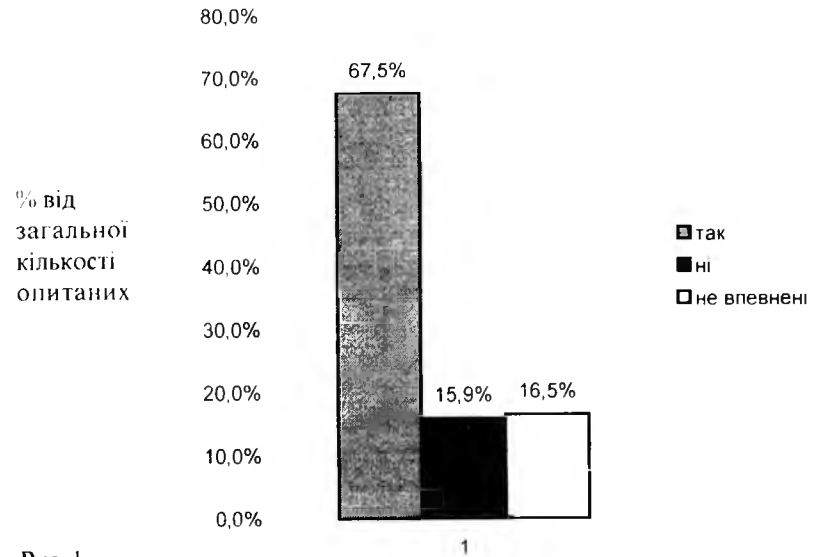


Рис. 1

Як видно з графіка, 67,5% освітян при можливості обрали б ще раз свою педагогічну кар'єру, 15,9% не обрали б цю професію, 16,5% осіб неспроможні дати чітку відповідь. Тут же виникає питання мотивації професійної кар'єри, відповіді на яке виглядали так:

% від загальної кількості опитаних

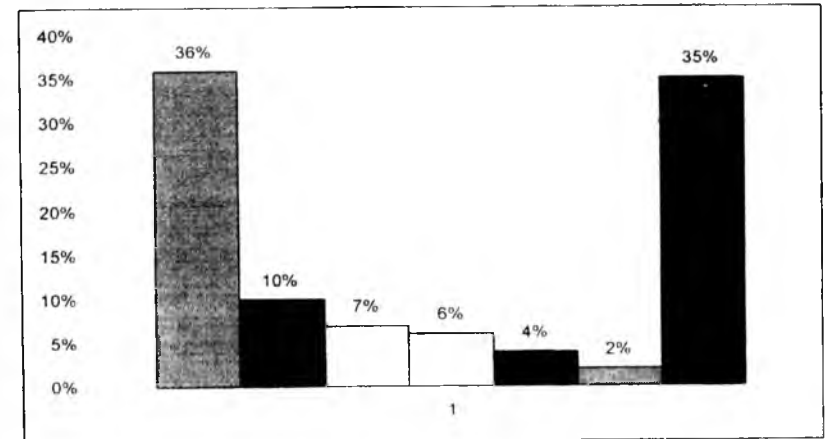


Рис. 2

Отже, розглядаючи дослідження, яке проводили автори праці [3], можна сказати, що 36% освітян мотивують свій професійний вибір любов'ю до дітей, 10% – привабливістю професії, 7% – можливістю здобути магістерського ступеня, 6% – любов'ю до предмета, який викладають, 4% – випадковістю, 2% – сімейними традиціями, а 35% утрималися від пояснення мотивації професійної кар'єри. Доцільно також згадати критерії вибору кандидатів майбутньої освітньої кар'єри.

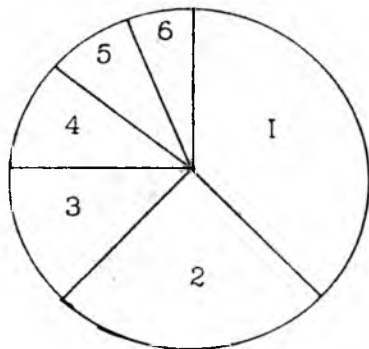


Рис.3

Таким чином, як видно на рисунку, основним критерієм у виборі кандидатів є:

- 1 – наукова компетентність,
- 3 – педагогічні вміння,
- 5 – психіатричний тест,
- 2 – комунікабельність,
- 4 – прагнення творчих перспектив,
- 6 – коефіцієнт освіченості.

До цього слід додати, що педагогічний фах здебільшого обирають жінки. В кінці 1996 р. жіночий персонал становив: 99,6% – у дошкільній освіті, 73,3% – у початковій та гімназійній освіті, 59,8% – у ліцеях, 52,8% – у професійній освіті і 51,7% – у постліцейній та освіті для майстрів.

Як бачимо, розглянутий рівень освіти в основному забезпечує жіночий персонал. Чоловіків вихователів майже нема, а в початкових класах вони взагалі рідкісне явище. Педагогічні професії асимільовані з етикою турботливості, а турботливість властива саме жінкам. Діяльність (робота), асимільована з турботливістю, має понижений соціальний престиж і низькооплачувана, годі як "міграція" чоловіків відбувається в бік професій високооплачуваних, престижних та керівних посад.

Доцільно наголосити на тому, що підготовка працівників освіти незалежно від статі проводиться як в державних, так і в приватних навчальних закладах. Таким чином, формування спеціалістів дошкільного виховання та початкових (1-4-х) класів здійснюється в педагогічних ліцеях, програма яких однакова як для вчителів, так і для вихователюк. А підготовку викладачів гімназій та ліцеїв забезпечують вищі навчальні заклади як державні, так і приватні. Їх навчальні програми відрізняються в залежності від спеціальності. Є ще й коледжі, які також готують фахівців різного профілю. Вони з'явилися у системі освіти вже після перевороту 1989 р., разом з приватними закладами.

Зазначимо, що закінчення одного з вищезгаданих навчальних закладів не означає, що молоді освітяни стають назавжди спеціалістами. Вони продовжують навчання на курсах підвищення кваліфікації та перекваліфікації, якими управляє Міністерство освіти. Післядипломна освіта здійснюється через:

- вузівські факультети, відділи та кафедри професійного вдосконалення викладачів з вищою освітою;
- курси підвищення кваліфікації, вдосконалення методики та психопедагогіки для викладачів дошкільної та початкової освіти (на базі педагогічних коледжів і ліцеїв);
- спеціалізовані навчальні заклади (для інструкторів-майстрів);
- будинки працівників освіти для додаткового персоналу (бібліотекар, інженер тощо).

Шкільні інспекторати та будинки працівників освіти разом із вищезгаданими закладами забезпечують організацію післядипломної освіти, згідно з методологією Міністерства освіти. Основними формами підвищення кваліфікації педагогічних кадрів є:

- науково-методична та психопедагогічна діяльність;
- науково-методичні сесії, симпозіуми та обмін досвідом з проблем спеціальності та психопедагогіки;
- періодичне стажування, наукове інформування із спеціальності;
- заочні курси, організовані вищими навчальними закладами й поєднані з періодичними консультаціями.

Програми професійного вдосконалення працівників освіти включають:

- наукове інформування із спеціальності;
- педагогічне, психологічне та соціальне інформування;
- методичне інформування;

– інформування в галузі загального та шкільного законодавства;

– практичну діяльність за спеціальністю.

Слід сказати, що фахове вдосконалення освітян однакове як для випускників приватних, так і державних закладів. Різниця в методах, формах та напрямках їх роботи немає.

Отже, в умовах існування демократичної румунської держави післядипломна підготовка майбутніх працівників освіти стає все необхіднішою. Адже від їх фахової зрілості багато в чому залежить майбутнє румунського народу.

1. Miroiu A., Pasti V., Codita C. Resurse umane // *Învățământul românesc azi* – Iași: Polirom, 1998. P.45-49.

2. Idem. – P.46.

3. Iucu R., Pânișoară I. Formarea personalului didactic // *Formarea personalului didactic. Raport de cercetare*: I. – București: Ministerul Educației Naționale, 1999. – 95 p.

Volodymyr Lupshak

TEACHER TRAINING SYSTEM IN ROMANIA

The main tendencies of the development of teachers' training systems under educational reforms in countries of the Romania are considered. The steps for incorporating the European dimension in education, including teachers' training, are also discussed.

Наталія Матвійчук

ПРАКТИЧНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ: ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ

У зв'язку із загостренням соціальних проблем зростає актуальність підготовки висококваліфікованих соціальних педагогів-професіоналів, які володіють відповідними знаннями, практичними вміннями та навичками. Над виконанням цього завдання працює колектив психолого-педагогічного факультету Тернопільського державного педагогічного університету ім. В.Гнатюка.

Цілком очевидно, що під час підготовки майбутні соціальні педагоги повинні не лише здобути ґрунтовні теоретичні знання, але й навчитися працювати з конкретними людьми, своєчасно надавати їм необхідну допомогу. З цією метою на факультеті запроваджена чітка система соціально-педагогічної практики. Різноманітні види її тісно взаємопов'язані і здійснюються в певній послідовності: ознайомлююча, благодійна (волонтерська), організаційно-відпочинкова, профілактична, реабілітаційна, переддипломна-кваліфікаційна. Зміст практик визначається відповідними програмами.

Особливістю усіх цих видів практики є те, що вони проводяться паралельно із вивченням дисциплін соціально-педагогічного циклу і тому певною мірою виконують функцію практикумів, які допомагають співвідносити теоретичні знання про соціум з реальною дійсністю.

Відомо, що перехід до дійсно гуманістичної за змістом державної освітньої політики можливий лише за умови врахування всього кращого, що було створено в минулому. Адже окрім прикрих помилок та (викривлень), у набутому досвіді є чимало цікавих рішень щодо змісту, форм і методів професійної підготовки соціального педагога, які не втратили своєї актуальності в умовах сьогодення.

Саме тому ми звернулися до досвіду вітчизняних інститутів народної освіти, які у 20-30-х роках ХХ століття на факультетах соціального виховання готували соціальних педагогів. Слід зауважити, що тодішній соціальний педагог повинен був виконувати ще й функцію вчителя-багатопредметника. Цікаво, що в цей час для усіх типів педагогічних навчальних закладів співвідношення теорії до практики становило 3:2 (на сьогоднішній день воно, в кращому випадку, становить 4:1).

У 20-30-х роках педагогічні вузи України організовували педагогічну практику по-різному, виходячи зі своїх уявлень про навчальні плани і наукові потреби та з урахуванням місцевих особливостей. Так, у Київському інституті народної освіти у 1920/21 навчальному році студенти шкільного відділення факультету

соціального виховання займалися під час практики обстеженням дитячих закладів. Цим практичним заняттям передувало вивчення теоретичних курсів "Організація закладів соцвиху" і "Вивчення методів викладання в школі", що вводились з другого року навчання. Звіт про хід педпрактики повинен був містити відомості про організацію соціального, розумового та фізичного виховання в школі, а на другому курсі – ще й характеристику методів викладання. На третьому курсі студенти відвідували уроки провідних викладачів, а потім обговорювали і аналізували їх на конференціях. Педагогічна практика четвертого року навчання включала безпосередню самостійну роботу студентів у зразково-дослідних станціях. Практиці відповідало викладання дисциплін педагогічного циклу таких, як, наприклад, "Предмети педагогічного характеру і трудові процеси". Крім того, студенти всіх відділень Київського інституту народної освіти працювали у семінаріях, студклубах, лабораторіях, майстернях при інститутах, у садах, городах, на полях і фермах [1, с.5-6].

З метою створення належної бази для проведення практики при багатьох педагогічних вузах функціонували трудові школи. Однак практика цього часу ще перебувала на початковій стадії становлення. Тому, звичайно, у методиці її організації і проведення були недоліки і навіть помилки. Так, для педагогічних вузів цього періоду було характерним захоплення, як універсальним, екскурсійно-дослідницьким методом проведення практики. У цілому ж, власне у 20-ті роки, педагогічна практика почала займати все більш вагоме місце у цілісній системі підготовки майбутніх соціальних педагогів.

Після III Всеукраїнської педагогічної конференції (1924 р.) педагогічні навчальні заклади затверджувались як виробничі. Тому соціально-педагогічна практика поділялася на три види:

1) педагогічна – у дитячих установах;

2) виробнича – у радгоспах, колгоспах, сільськогосподарських дослідних станціях;

3) суспільно-політична – у сільбуді, комнезамі, сільраді і т.д. [2, с.2].

Важливо відмітити, що власне в цей час склалися дві основні форми проведення педагогічної практики; причому у всіх педагогічних навчальних закладах вона проходила приблизно однаково:

1) пасивна, що полягала у вивченні дитячих закладів і спостереженні за педагогічним процесом у школі;

2) активна, яка була пов'язана з методиками викладання різних предметів, інтегруванням знань із шкільних дисциплін. Вона включала у себе пробні і показові уроки студентів-практикантів, їх участь у виховній роботі [3, с.124].

Окрім цього, була розроблена і успішно виконувалася програма організації практики у позашкільних закладах і, зокрема, з питань виховання підростаючого покоління. Ця програма передбачала широкий практикум з позашкільної роботи, а саме: клубну роботу, роботу у дитячих технічних і сільськогосподарських станціях, організацію педагогічної роботи в театрах, кіно, бібліотеках для дітей. В основу організації вільного часу були внесені елементи політехнізму.

Аналіз документів свідчить, що вже на початку 30-х р. соціально-педагогічний практикум включав у себе чотири найважливіші напрями:

1) власне педагогічний практикум (радянська система освіти, дитячий рух і організація дитинства, дошкільна практика, шкільна, політосвітня і практика у сезонних (літніх) соціально-виховних установах);

2) педологічний практикум (антропометрія, вимір моторового розвитку, натуральний експеримент, методи вивчення дитячого колективу і метод об'єктивних спостережень);

3) практикум громадської роботи (профробота, політосвітня робота й кампанії, партійна робота, робота в громадських об'єднаннях);

4) виробничий практикум.

Перші два напрями включали у себе ще й практикум з педвимірів (ментиметрію і тестування шкільної успішності).

Педагогічний і педологічний практикуми проводилися, як правило, в межах навчальних закладах міста. Виробничий практикум включав у себе участь студентів у сільськогосподарських роботах або в індустріальному виробництві. Це було тією трудовою базою, без якої годі було й уявити собі тодішню підготовку педагога. Зокрема, проблема дати для села педагога, обізнаного з агрономією, й вирішувалася лише за рахунок виробничої практики [4, с.7].

Протягом 20-30-х років були розроблені та впроваджені основні принципи організації безперервної соціально-педагогічної практики:

1) педагогічна практика повинна гармонійно пов'язуватися з іншими дисциплінами, педагогізуючи і нормуючи їх;

2) педагогічна практика, триваючи безперервно протягом усіх років навчання студента, повинна носити диференційований характер;

3) різносторонність і багатогранність практики повинна підпорядковуватись методичній послідовності окремих її форм, обсягів і термінів;

4) проведення педагогічної практики повинно бути справою не одного-двох викладачів, а всього викладацького складу навчального закладу;

5) педагогічна практика повинна тісно переплітатися з різними формами громадської роботи студентства, а також пов'язуватися з масовим учительством і його практичним досвідом;

6) система педагогічної практики повинна бути достатньо раціональною і економною як в організаційному, так і в методичному плані.

Проте у 30-х роках домінувало ставлення до соціально-педагогічної практики як до ефективного засобу допомоги студентів виробництву. У цілісній системі підготовки студентів до майбутньої діяльності значне місце відводилось практиці в колгоспах, радгоспах і на підприємствах. Перевантаженість студентів суспільною роботою наносила значну шкоду їх теоретичній підготовці, хоча й сприяла певною мірою ідеологічному вихованню і формуванню професійних умінь.

На жаль, у кінці 30-х років система організації неперервної соціально-педагогічної практики почала вважатися недоцільною і її стали проводити лише на заключних етапах навчання – на третьому і четвертому курсах у вузах і третьому – в технікумах та вищих педагогічних курсах. У результаті цього знову утворився значний розрив між теоретичною і практичною підготовкою студентів.

До сьогодні форми організації педагогічної практики студентів педагогічних навчальних закладів і університетів настільки закріпились і стали звичними, що, незважаючи на всі їх недоліки, ніяких серйозних заходів щодо їх поліпшення вже давно не приймається. Причиною такого стану речей, на нашу думку, є пануюча в освітянських колах ілюзія про відносну нескладність практики, яка нерідко розглядається лише як додаток до цілісної системи підготовки педагога-фахівця. Нерідко мета практики трактується лише як формування у студентів зацікавленості майбутньою професією.

Соціально-педагогічна практика студентів нашого факультету проходить у різних соціальних службах міста і області: відділах у справах сім'ї та молоді, службах у справах неповнолітніх, клубах за місцем проживання, притулках для неповнолітніх і сиротинцях, будинках дитини, медико-реабілітаційних центрах для молоді, кримінальній міліції у справах неповнолітніх та виправно-трудовах колоніях для неповнолітніх. Таким чином, протягом навчання студенти мають змогу наблизитися до реальної діяльності соціальних

служб, що дозволяє їм не лише ознайомитися з різними сферами соціальної роботи, а й вибрати майбутню професійну спеціалізацію.

Приємно відзначити, що працівники соціальних служб з розумінням поставилися до пропозиції щодо надання методичної допомоги студентам-практикантам. Це обумовлюється багатьма чинниками: усвідомленням необхідності якнайкращої підготовки спеціалістів, збільшенням кількості робочих рук, поглядом студентів "із сторони" на вирішення тих чи інших проблем і, що найголовніше, можливістю підібрати із числа студентів майбутніх працівників чи сформувати резерв.

Враховуючи досвід підготовки соціальних педагогів у 20-30-х роках, у процесі планування та організації соціально-педагогічної практики студентів нашого факультету ми намагаємося дотримуватися таких принципів: практика повинна бути неперервною протягом усього періоду навчання студентів; її зміст і форми проведення – поступово ускладнюються; студенти повинні мати можливість вибору місця практики у відповідності з майбутньою спеціалізацією; вона повинна і носити дослідницький характер (давати можливість дослідити різноманітні соціально-педагогічні і психологічні проблеми). Практика повинна давати студентам можливість не тільки використовувати одержані знання на практиці, але й проявити себе, апробувати інноваційні технології. Ефективність практики залежить не лише від вдалого підбору базових закладів з добре поставленою роботою та творчо працюючим персоналом, але й від психологічної готовності студентів до роботи в соціальній сфері. Тому в процесі роботи із студентами значна увага приділяється питанням формування їх психологічної готовності, яка визначається, на наш погляд, такими основними компонентами: пізнавальними (розуміння поставлених завдань, оцінка їх значення, знання шляхів і способів виконання); процесуальними (озброєність необхідними уміньми і навичками реалізації завдань, умінь конструювати необхідні ситуації); мотиваційними (потреба успішного виконання завдань практики, інтерес до їх виконання, прагнення досягти успіху); емоційно-вольовими (почуття відповідальності і обов'язку, впевненість в успіхові, мобілізація сил, терплячість).

Подібно до студентів 20-30-х років наші студенти проходять практику з першого року навчання. Саме в цей період, на наш погляд, закладаються основи практичних умінь і навичок, професійних якостей особистості і ставлення до професії. Практика першокурсників триває 108 годин і поділяється на ознайомлюючу (1 семестр) і благодійну (вочолгерську) – (2 семестр).

Для проведення ознайомлюючої практики призначається керівник практики і формуються групи практикантів. Основним змістом її є формування початкових знань про соціальні проблеми і форми участі держави у їх вирішенні, засвоєння навичок соціального спостереження, спілкування, дії і надання допомоги клієнтам. За результатами цієї практики студенти пишуть реферат, який відображає розуміння ними соціальної роботи, а також відповідають на запитання анкети, розробленої для контролю за якістю проходження практики.

Якщо метою ознайомлюючої практики є ознайомлення із сучасними соціальними службами, їх структурою та напрямками роботи, то основною метою волонтерської практики є залучення студентів до безпосередньої роботи, надання ними посиленої практичної допомоги клієнтам соціальних служб та всім, хто її потребує. Саме під час цієї практики у студентів формуються і закріплюються такі професійно значущі якості, як милосердя, доброзичливість, здатність співчувати та співпереживати. Адже під час цієї практики студентам доводиться працювати з маленькими дітьми, інвалідами, людьми похилого віку, тобто з особами, які потребують особливої уваги, чуйності та терпіння. За свідченнями студентів, саме цей вид практики дає їм змогу визначитись із професійною придатністю та майбутньою спеціалізацією. Проведена під час практики робота фіксується студентами у педагогічному щоденнику, а результати її обговорюються на звітній конференції. Окрім цього, студенти виконують творче завдання на одну із запропонованих тем (за профілем служби, що виступила базою для даної практики).

На другому курсі студенти проходять організаційно-відпочинкову практику (IV семестр, 80 годин). Основним її завданням є ознайомлення студентів з найпоширенішими формами, методами роботи організаторів дозвілля неповнолітніх у клубах за місцем проживання та літніх таборах праці і відпочинку, безпосередня участь у роботі з дітьми під час канікул. Теоретичною основою підготовки студентів до даної практики є такі дисципліни соціально-педагогічного циклу: як "Основи педагогічної творчості", "Організація дозвілля", "Вікова психологія". Завершується практика поданням письмового звіту про виконану роботу, розробок виховних заходів, які проводилися за участю студентів або під їх безпосереднім керівництвом, та характеристик діяльності студентів-практикантів, поданих керівником-методистом групи. Протягом третього року навчання (V семестр, 80 годин) студенти, відповідно, проходять профілактичну соціально-педагогічну практику. Під час цієї практики вони відпрацьовують

методи і прийоми роботи з різними категоріями населення. Підсумком практики є письмова робота, що відображає вміння студента застосовувати відомі методи дослідження, здатність робити узагальнення та підводити підсумки, характеризувати набутий під час практики досвід. Поряд з соціально-педагогічною, студенти проходять і психологічну практику (VI семестр, 4 тижні) в закладах народної освіти.

Для студентів четвертого курсу навчальним планом передбачено дві практики: психологічну в системі психологічних служб (VII семестр, 6 тижнів) і соціально-педагогічну, реабілітаційну (VIII семестр, 80 годин). Остання проходить у медико-реабілітаційних, кризових центрах, кримінальній міліції у справах неповнолітніх, а також у виправно-трудовах колоніях для неповнолітніх. Головною метою цієї практики є надання професійної допомоги особам, які вчинили правопорушення чи злочин, допомоги соціальним службам і установам, які займаються проблемами реабілітації і адаптації, вивчення та застосування на практиці прийомів роботи з особами, схильними до девіантної поведінки.

На завершальному етапі навчання (IX семестр, 6 тижнів), у відповідності із спеціалізацією, проводиться переддипломна кваліфікаційна практика в регіональних структурах соціального захисту – обласних, районних, міських комітетах і службах. Завершенням її є підготовка і захист дипломного проекту. У більшості випадків ця практика проходить у тих організаціях, де передбачається подальша робота випускників.

Під час планування, організації та проведення практики ми зустрілися з рядом проблем, вирішення яких, на наш погляд, значно підвищило б ефективність підготовки соціальних педагогів. Найголовнішою серед них є проблема підготовки і залучення співробітників соціальних служб до роботи із студентами та вирішення питання оплати їх праці. Цілком очевидною є також необхідність групового та індивідуального навчання соціальних працівників з метою формування у них умінь працювати зі студентами. Для цього на базі нашого факультету проводяться консультації, зустрічі, лекції, бесіди і навіть тренінги. Необхідним елементом підготовки до проведення практики є розробка методичних посібників з кожного виду практики як для студентів, так і для керівників практики.

Враховуючи вимоги сьогодення, історико-педагогічний досвід організації і проведення соціально-педагогічної практики, на наш погляд, сьогодні доцільно: впроваджувати практику на всіх етапах навчання, організовуючи систему завдань за принципом ускладнення

педагогічних дій; враховувати, що на початку навчання практика повинна виконувати, крім навчальної, і діагностичну функцію, допомагаючи студентам встановити, чи правильно вони обрали майбутню спеціальність; у ході практики збільшувати частку індивідуальної роботи керівника практики із студентом, складаючи спеціальну програму роботи з кожним із них.

Історичний підхід до вирішення проблем підготовки кадрів дозволяє переконалися в тому, що практична підготовка соціальних педагогів у сучасних педагогічних закладах розвивається не на голому місці, не закреслює прогресивне минуле, а передбачає глибоке вивчення і творчий розвиток всього цінного в історії становлення соціально-педагогічної школи. Крім того, історичний аспект допомагає забезпечити науково обгрунтоване прогнозування вдосконалення теорії і практики загальної підготовки соціального педагога, що неможливе без осмислення нагромадженого досвіду в контексті найбільш вагомих тенденцій і відмінностей, особливостей і закономірностей цього процесу.

1. ЦДА в м. Києві, ф.346, оп.1, спр.7, арк. 1-6.

2. ЦДА в м. Києві, ф.346, оп.1, спр.35, арк. 2.

3. Демьяненко Н.Н. *Общепедагогическая подготовка учителя в истории высшей школы (1917-1939 гг.)* // Дис. ... канд. пед. наук - К., 1991. - С. 124

4. Самборс Ю.П. Система безперервного педагогічного практикуму. - Харків: Роботник просвещения, 1930. - №7. - С. 7.

Nataliya Matviychuk

PRACTICAL TRAINING OF SOCIAL EDUCATORS: THE HISTORICAL-PEDAGOGICAL ANALYSIS

From the experience of practical training social pedagogues in Ukraine. The article analyses the experience of practical training social pedagogues in the pedagogical educational institutions of Ukraine. It also analyses modern approaches to the organization of continuous social-pedagogical practice.

Зіновія Нагачевська

ПЕРШЕ УКРАЇНСЬКЕ ДОШКІЛЬНЕ ТОВАРИСТВО У ГАЛИЧИНІ

(до 100-річчя заснування)

Розвиток суспільного дошкільного виховання на західно-українських землях нерозривно пов'язаний із діяльністю "Руської охоронки" – громадської організації, яка ще 100 років тому поставила за мету заснування інституцій "для дітей, що не ходять до школи", утримання їх під опікою жінок, призначених на те виділом Товариства, зобов'язаних "дбати про ...умисловий розвій" вихованців і давати їм "відповідні віку знання" [1, с. 1].

Становленню дошкільних товариств як організаторів різних типів закладів для найменших громадян передувало зростання зацікавленості проблемами дитини й дитинства на теренах Європи у XVIII – на початку XIX ст., спричинене змінами соціально-економічного та культурно-освітнього характеру. Ринкова система господарювання, пов'язана з активним залученням до фабрично-заводської та сільськогосподарської праці широких верств населення, вела до втрати жінкою-матір'ю статусу основного вихователя дитини, вимагала створення спеціальних осередків опіки дошкільнят. Пожвавленню справи організованої підготовки маленьких дітей до навчання в школі сприяли також заклики педагогів-гуманістів щодо забезпечення загального початкового всеобучу.

У першій половині XIX ст. в європейських державах набувають поширення притулки для сиріт і обездолених Й.Г. Песталоцці; опікунчо-виховні інституції Ф.Оберліна; "ігрові заклади" ("Spielschulen") Х.Зальцмана; "школи для малят" ("Infant schools") Р.Оуена тощо. Побудовані здебільшого на засадах християнського милосердя та філантропічних принципах, вони покликали до життя благочинні об'єднання, які займалися їх заснуванням і утриманням. Так, у 1824 р. з ініціативи популяризатора англійських дошкільних закладів С. Вільдерспіна постало "Товариство дитячих шкілок" у Лондоні.

У 30-40 pp. XIX ст. суспільна організація початкового виховання знайшла свій вияв у практичній діяльності та відобразилася в теоретичній спадщині Ф.Фребеля – творця перших дитячих садків ("Kindergarten") у Німеччині. Запропонована ним методика дошкільного виховання, підтримана в Європі та на американському континенті, стала поштовхом до заснування широкої мережі фребелівських дошкільних товариств (наприклад, у 1871 р. – в царській Росії; в 1877 р.

у США). Слід зазначити, що 1872 роком датується організація Міжнародного товариства вихователів дитячих садків, ініціатором якої стала палка прихильниця й популяризаторка ідеї Ф. Фребеля Берта Маренгольд-Бюлов [2, с. 126].

На етнічних територіях Австрійської імперії, до складу якої з кінця XVIII ст. ввійшли західноукраїнські землі, організатором опікунчо-виховних інституцій для найменших стала Марія-Тереза Бруншвік. У 1826 р. вона відкрила у Відні філантропічний дошкільний заклад. Її стараннями в цій країні було сформоване і перше дошкільне товариство [там само, с. 116].

Початки організаційного становлення світських інституцій дошкільного виховання та благодійних об'єднань для їх утримання в Галичині сягають 1832 р., коли Губернаторство, як вищий орган політичної та адміністративної влади в краї, дало дозвіл на їх заснування [3, с.4]. Перші офіційно зареєстровані установи в східній (українській) частині Галичини пов'язані з діяльністю львівського окружного комісара С.Шіслера.

У 1840 р. він відкрив і очолив у Львові постійно діючий заклад для маленьких дітей ("Kleinkinder-Bewahrt"). Через рік виступив ініціатором створення у галицькій столиці дошкільного товариства ("Der Vereins zur Begründung und Bevöderung der Kleinkinder – Anstalten in Lemberg"), яке діяло до 1848 р. [там само, с.5-6].

Мета й завдання цього громадського об'єднання, відповідно до виявленого статуту, полягали в тому, щоб на основі добровільного, гуманного співробітництва його членів, за принципом діяльності аналогічних товариств, які функціонували на інших підавстрійських землях, засновувати й утримувати у Львові опікунчо-виховні заклади для дітей дошкільного віку [4, с.5]. У 1846 р. воно опікувалося двома такими інституціями для дітей [там само, с. 1].

Аналіз джерельної бази уможливорює висновок про те, що створене у Львові дошкільне товариство об'єднувало високопоставлених місцевих урядовців, заможну австрійську знать, а отже, не було українським. Хоч, ймовірно, діти українців могли користати з організованих ним інституцій.

Паралельно з формуванням перших постійно діючих товариств для їх утримання в Галичині з'являються інституції сезонного характеру – притулки (охоронки) для маленьких дітей працюючих родичів з переважно харитативними функціями, які відкривалися на час літніх сільськогосподарських робіт. Їх організовували великі, як правило, польські землевласники та жіночі католицькі об'єднання. В них діти селян отримували основи релігійно-морального виховання і навички побутової праці.

Проте через важке соціально-економічне, політичне, культурно-освітнє становище галицького суспільства функціонування власне українських інституцій дошкільного виховання і постійного, і сезонного характеру до 80-х рр. XIX ст. практично не простежується. Каталізатором визрівання цієї ідеї, як і думки про потребу українських товариств для заснування закладів опіки й виховання маленьких дітей, послужило загальне національно-культурне піднесення та формування жіночого емансипаційного руху в краї.

Важливим чинником їх утвердження виявилися також австро-угорські освітні реформи кінця 60-х – початку 70-х рр. Так, згідно з розпорядженням Міністерства віросповідань і освіти Австро-Угорщини від 22 червня 1872 р., на всіх етнічних територіях імперії запроваджувалися однакові за характером (публічні та приватні, платні й безплатні), але відмінні за змістом роботи типи дошкільних закладів: дитячі садки ("фребелевські огороذجі") – для підготовки дітей із заможних сімей до навчання в школі; охоронки для опіки над дітьми бідноти і ясла – переважно для покинутих немовлят. Розпорядженням визначалися і способи їх заснування: зусиллями місцевої адміністративної влади, самоврядування, шкільних округів, громадських об'єднань, окремих осіб, але з обов'язковим підпорядкуванням Крайовій шкільній раді – вищому державному органу управління шкільництвом у Галичині [5, с.343]. Таким чином, створювалася широка правова база суспільного дошкільного виховання.

На початок 70-х рр. припадає започаткування на державному рівні підготовки вихователів дошкільних закладів. Для потреб дошкільля українських і польських етнічних земель у складі Австро-Угорщини їх мали готувати Краківська, Львівська й Перемишльська державні учительські семінарії у формі річних курсів.

Використовуючи можливості нового освітнього законодавства Австро-Угорщини, ополячена адміністрація Галичини, підтримувана польською громадськістю, значно активізувала роботу в царині опіки й виховання дітей дошкільного віку.

У 1888 р. в краї діяли 4 фребелівські дитячі садки і 21 охоронка, а вже в 1892 р. їх кількість сягала відповідно 9 і 52 [6, с. 3-4]. За спостереженням освічених галичан, вони широко використовувалися для ополячення маленьких українців та їх батьків.

Вивчення проблеми засвідчує, що роль і значення дошкільних закладів як оберегів фізичного і духовного розвитку української дитини в умовах розширення мережі чужомовних інституцій дошкільного виховання однією з перших усвідомила письменниця, просвітня діячка, організаторка жіночого руху на західноукраїнських землях **Наталія**

Кобринська найспосібніша і найрозумніша, за висновком М.Павлика, із галичанок [7, с. 604]. У вересні 1891 р. її стараннями в м. Стрию відбулося перше віче жінок-українок. На ньому серед інших важливих громадських справ вона порушила питання про необхідність створення українських опікунчо-виховних інституцій для дітей працюючих родичів – охоронок [8, с. 282].

За переконанням Н.Кобринської, організаторами і власниками дошкільних закладів в умовах бездержавного існування нації могли бути спеціально створені громадські жіночі об'єднання. Вільні від безпосереднього впливу офіційної пропольської шкільної влади, вони мали забезпечити національну спрямованість опікунчо-виховного процесу в утримуваних ними закладах. Із заснування товариства з головним осередком у Львові, Станіславові чи Коломиї та залучення до нього всіх інтелігентних жінок з “околиці”, зобов'язаних “заложити в своїй місцевості... охоронку і мати над нею догляд”, радила починати організаторську роботу в царині українського дошкільця й М.Нагірна [9, с. 53].

Своє реальне втілення думка про організацію українського дошкільного товариства знайшла в підготовленому Н. Кобринською статуті товариства “Охоронка” – першому українському статуті громадської дошкільної організації, вміщеному в першій книжці започаткованого нею жіночого збірника під назвою “Наша доля”. М.Павлик назвав його найціннішою працею цього збірника [7, с. 601], а І.Франко підкреслив, що статут товариства “Охоронка” становить один крок до виконання ухвал стрийського віча ... про заснування інтелігентним жіноцтвом охоронок ... для догляду над мужицькими дітьми в часи, коли їх матері зайняті польовою роботою” [10, с. 202].

Подаючи зразок статуту, Н. Кобринська висловила надію, що “загал наш зрозуміє пекучу потребу таких товариств в нашій краю і приступить до зобов'язання такихих” [11, с. 94].

Одіак знадобилося сім років, аби справдилися її сподівання: у 1900 р. завдяки старанням Н.Кобринської та М.Грушевської – дружини майбутнього першого президента Української незалежної держави, за участю гуртка “Клуб русинок” у Львові постає дошкільне товариство “Руська охоронка”. Офіційна діяльність цього громадського об'єднання розпочалася 19 вересня 1900 р. – після затвердження львівським Намісництвом його статуту [12, с. 51], основу якого становили положення розробленого Н. Кобринською ще в 1893 р. проекту. Статут дошкільного товариства окреслив структуру, об'єднання, програму роботи, права й обов'язки членів новоствореної організації. Її вищим органом визначался загальні збори, що мали проводитися раз на рік, а робочими органами – відділ і контрольна комісія.

Серед засобів досягнення провідної мети товариства (заснування українських дошкільних закладів) – внески його членів, добровільні пожертвування організації і громадян, прибутки від масових заходів (лекцій, аматорських вистав, жіночих забав), що їх планувала проводити “Руська охоронка”. Уже перший статут товариства свідчив про його спорідненість із провідною українською вчительською організацією того часу – Руським товариством педагогічним, якому в разі свого розв'язання намірялася передати свої повноваження “Руська охоронка” [1, с. 8].

З утворенням у Львові першого українського дошкільного товариства завершився майже десятирічний період боротьби за реалізацію проекту стрийського жіночого віча щодо створення громадського світового центру для організації й утримання такого типу дошкільних закладів, як охоронки для дітей убогих родичів. Основним його підсумком стало утвердження в свідомості тогочасної української інтелігенції в особі її найпрогресивніших представників із числа жіноцтва, а також окремих культурно-освітніх діячів, педагогів і духовенства потреби інституцій опіки, початкового виховання і підготовки дітей до навчання в народній школі.

Як підтверджують документи й матеріали, початкові зусилля “Руської охоронки” в царині дошкільного виховання пов'язані, з одного боку, із дальшою популяризацією його членами ідеї українських опікунчо-виховних закладів для маленьких дітей, а з іншого, – з організаційним становленням як самого товариства, так і дошкільних інституцій, передусім на теренах Львова.

Так, 11 грудня 1900 р. провідна українська суспільно-політична газета Галичини “Діло” вмістила відозву товариства “Руська охоронка” у Львові, яку Н.Кобринська та М.Грушевська адресували “галицькій публіці”, “...заграничним ...землякам і землячкам”, “сестрам з російської України” з проханням допомоги в осягненні патріотичної цілі – організації охоронок.

Звертаючись до українців з-поза меж краю, автори відозви ще раз наголосили на важливості рідномовних дошкільних закладів: “у нас в Галичині охоронки (“дневные приюты”) не тільки забезпечують дітей від нещастя і ведуть їх виховане в літах передшкільних, але мають також і важне національне значінє. При загальній полонізаційній системі, густою сіткою розкиненій над руською Галичиною, польські охоронки ... стають дорогою для успішної польонізації” [13].

Важливою точкою відліку в історії українського дошкільця стали перші загальні збори товариства “Руська охоронка”, скликані 1 лютого 1901 р. у Львові в залі Наукового товариства імені Т.Шевченка комітетом його засновників. Короткою вступною промовою збори

відкрила М.Грушевська, з доповіддю виступила Н.Кобринська. Обґрунтувавши соціально-економічну, політичну та культурно-освітню необхідність охоронок, розкривши перепони на шляху до створення товариства, вона поставила перед його членами завдання "…ланувати" як найбільше число жінок, щоби сами чи за допомогою мужчин старалися заводити охоронки в цілім краї і організувати в тій цілі селянок і жінок інших верств" [14, с.6]. Головна передумова заснування українських охоронок – це "загроження національних позицій", – таким був загальний підсумок дискусії, що розгорнулася після виступу Н.Кобринської.

Збори обрали голову, виділ та контрольну комісію товариства. Першим головою "Руської охоронки" стала М.Грушевська. До складу керівних органів увійшли Н.Кобринська, М.Білецька, О.Гузар, О.Озаркевич, О.Франко, М.Наконечна, В.Коцовська, К.Панькевич та інші прихильники і популяризатори ідеї українських дошкільних закладів. Загальні збори поставили перед товариством завдання: ознайомитися з теорією і практикою виховання дітей дошкільного віку в тих регіонах Австро-Угорської імперії, де цій справі надають важливого значення; вжити заходів для відкриття найближчим часом українських охоронок у містах і селах Східної Галичини; звернутися з відозвами до духовенства та світської інтелігенції з проханням надати матеріальну допомогу в їх організації; подбати про відкриття курсів для фахової підготовки кадрів охоронок [15]. Визначені завдання стали першою програмою розбудови національного дошкільня в Східній Галичині і знайшли схвалення в українському суспільстві.

Попри труднощі, притаманні всім українським освітньо-виховним установам в умовах чужоземного панування, дошкільному товариству, яке в 1903 р. було перейменоване в "Руську захоронку", а згодом – в "Українську захоронку" (відповідно утримувані ними заклади – в захоронки), вдалося вже на початковому етапі функціонування здійснити головний задум – заснувати українські дошкільні заклади. Зокрема, 21 травня 1901 р. газета "Діло" повідомила, що заходами товариства, яке тоді об'єднувало 45 членів, при шедрій допомозі священика К.Селецького (він першим ще в 1892 р. відгукнувся на заклики-пропозиції Н.Кобринської щодо заснування українських інституцій дошкільного виховання) у приєднаному до його парафії с. Цеблеві на Сокальщині засновано "Руську охоронку" для дітей селян. У 1902 р. у городоцькому, а в 1903 р. у жовківському передмістях Львова відкрилися перші постійно діючі захоронки для дітей убогого пролетаріату [16, с.587].

¹ Тут залучити.

Слід зазначити, що з їх відкриттям закінчилася активна діяльність в галузі українського шкільництва Н.Кобринської – жінки, ім'я якої наприкінці XIX – на початку XX ст. стало символом національно-морального відродження західноукраїнського жіноцтва.

У важкі роки воєнного лихоліття, коли призупинили свою діяльність практично всі національні культурно-освітні установи краю, "Українська захоронка" не тільки не згорнула, а, навпаки, активізувала організаторсько-практичну та опікунчо-виховну роботу. Це було викликано потребою моральної та матеріальної допомоги найменш захищеній частині суспільства – дітям дошкільного віку з убогих сімей, а також малолітнім сиротам і бездомним. Саме на ці категорії вихованців поширили свій вплив у роки першої світової війни дошкільні інституції, утримувані "Українською захоронкою". Зміст роботи товариства в цей період (як і в наступну міжвоєнну добу) відтворює редакція статуту, схвалена в 1916 р. Метою його роботи проголошувалося "закладане по цілій Галичині захоронок для дітей в передшкільнім віці", виховання їх на основі "уложеного виділом регуляміну"¹, "на основі науки греко-католическої Церкви в українським русі, розвиваючи їх ум при помочи відповідних забав та занять" [17, с.3]. Як бачимо, "Українська захоронка" прагнула розширити обсяги своєї діяльності, вийти за межі Львова; виховну роботу з дітьми вести планово, забезпечувати її релігійно-національну спрямованість.

У 1920-1930 рр. – в період польської окупації Східної Галичини – перше західноукраїнське дошкільне товариство перетворилося з добродійної установи у "поважний виховний чинник" національного культурно-освітнього життя краю [18, с.67]. Незважаючи на перепони з боку офіційної влади, на склад (у 1934 р. нараховувало 400 членів), воно продовжувало залишатися основним організатором постійно діючих світських захоронок. Так, у 1921 р. "Українська захоронка" опікувалася шістьма дошкільними закладами цього типу, в яких виховувалися, забезпечувалися одноразовим безкоштовним харчуванням, одягом, взуттям, навчально-виховним приладдям, засобами особистої гігієни понад 300 найбідніших маленьких львів'ян [19, с.39-44]. У 1927 р. – у 25-у річницю заснування першого постійно діючого дошкільня – уже дев'ятьма захоронками. В них українські хлопчики й дівчатка засвоювали "ведену в релігійнім і національнім дусі, підготовчу науку до рідної школи" [20, с.196].

Водночас у 20-30-х рр. спектр діяльності товариства значно розширюється. По-перше, поруч із відкриттям нових постійно діючих захоронок (з 1932 р. "передшкіль", "дошкіль") воно виступило

¹ Розпорядку, правил

ініціатором заснування сезонних “вакаційних півосель” опікунчо-виховних інституцій, призначених для оздоровлення і виховання дітей міської бідноти в літній час. Наприклад, у 1933 р. у Львові діяло шість півосель для дітей від трьох до чотирнадцяти років. Ознайомившись з їх роботою, К.Малицька зауважила, що товариство “Українська захоронка”, передусім його тодішня голова С.Ракова, зробило величезну справу: впродовж шести тижнів прохарчувало близько 500 найбідніших українських дітей, дало їм змогу перебувати й навчатися в товаристві ровесників; розкошувати серед живої природи [21]. Разом з тим, І.Герасимович наголошував на позитивному моральному та національно-громадянському впливі півосель [22, с.244].

Складні соціально-економічні умови та реакційна шкільна політика уряду поверсальської Польщі, яка не сприяла розвитку постійно діючих заходок-передшкіль, зумовили звернення товариства до такого типу закладів, як дитячі світлиці – установи, аналогічні за своїм призначенням і змістом роботи до заходок, але значно бідніші матеріально, які базувалися на примітивних виховних засобах. Свій розвиток вони теж знайшли переважно на теренах Львова і були нечисленними. Отже, “Українська захоронка” прилучилася до урізноманітнення типології дошкільних закладів.

По-друге, налагодивши тісні контакти з Українським педагогічним товариством, яке з початку 20-х рр. перебрало методичну опіку над дошкільними інституціями, утримуваними всіма світськими українськими культурно-освітніми організаціями, дошкільне товариство активізувало роботу над розширенням національного компонента в змісті діяльності інституцій для найменших, розробкою теоретико-методичних проблем суспільного дошкільного виховання. Вони знайшли своє відображення у публікаціях галицьких жіночих діячок, які тісно співпрацювали з “Українською захоронкою” або були її членами: педагогів і дитячих письменниць І.Блажевич та К. Малицької; керівників і вихователів українських дошкіль Н.Селезінки, С.Федорчак, М.Пастернак; шкільно-освітніх діячів Я.Кузьміва, М.Козловської, Л.Ясінчука та ін.

Під впливом положень їх творчої спадщини, методичних порад захоронки-передшкілья, за висновком М.Бачинської-Донцової, працювали відповідно до вимог діючих шкільних законів польської держави, але “з нашим національним освітленням...” [20, с.197].

По-третє, спільно з “Рідною школою” Українського педагогічного товариства, Крайовим товариством охорони дітей і опіки над молоддю, Союзом українок дошкільне громадське об'єднання зосередилося на проблемах підготовки кадрів для українських закладів дошкільного виховання, передусім через організацію короткотермінових курсів, які передбачали загальноосвітню і спеціальну підготовку майбутніх вихователів, сприяли задоволенню потреб галицької суспільності у кваліфікованих національно-свідомих педагогах – дошкільниках.

Та чи не найважливішим засобом підвищення загальноосвітнього рівня, методичної майстерності західноукраїнських “виховниць” став перший у регіоні фаховий журнал “Українське дошкілья”, видання якого дошкільне товариство започаткувало у березні 1938 р. Протягом 1938 – першої половини 1939 рр. він щоквартально публікував теоретико-методичні матеріали дошкільної тематики, представлені статтями знаних у краї освітніх діячів і педагогів. Великою популярністю в українських вихователів користувалася рубрика журналу “З нашої практики”, де вміщувалися плани-програми занять на кожен місяць, розробки окремих із них, рекомендації щодо проведення масових свят у дошкільних закладах тощо. Практично всі його матеріали базувалися на національній виховній основі, враховували умови функціонування дошкільних закладів краю, особливості ментальності маленьких українців. Заслужують уваги сучасників спроби журналу об'єднати зусилля родини і дошкільних установ у спільний фронт національного виховання дітей, бути джерелом найновішої інформації з теорії та практики дошкільного виховання, формувати наукові основи діяльності педагогів-вихователів.

Таким чином, 39 років праці львівського товариства “Українська захоронка” в царині утвердження системи рідномовного суспільного дошкільного виховання, накопичений ним організаційний, методичний і практичний досвід опікунчо-виховної діяльності – яскрава сторінка боротьби західноукраїнської освіченої жіночої громадськості за національне шкільництво в краї.

1. Статут Товариства “Руска охоронка” у Львові. – Львів: З друкарні Наукового Товариства ім. Шевченка під зарядом К.Беднарського. 1900. – 8 с.

2. Bobrowska-Nowak W. Historia wychowania przedszkolnego. – Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne. 1978. – 630 s.

3. ЦДІА у Львові. Ф. 146, оп. 1, спр. 1356, арк. 1-33.

4. ЦДІА у Львові. Ф. 146, оп. 14, спр. 31, арк. 1-22.

5. Rozporządzenie ministra wysnan' i os'wiecenia z dnia 22 czerwca 1872 zawierające przepisy o ogrodkach dzieciennych i zakładach z niemi spow'nowaconych//Dziennik ustaw panstwa dla Krolestwa i Krajow w radzie pan'stwa reprezentowanych. – W Wiedniu. 1872. – S.343-346.

6. ЦДІА у Львові. Ф. 146, оп. 51-а, спр. 717, арк. 3-4

7. Павлик М. Жіноча бібліотека. Видає Наталя Кобринська. Твори. К., 1959. С. 599-606
8. Перші жіночі збори в Стрию//Народ. 1891. Ч. 20: 21. – С.282-284.
9. Нагірна М. Охоронки // Наша Доля: збірник праць різних авторів – Книжка 2. Львів, 1895. – С.50-54
10. Франко І. Жіноча бібліотека, видає Наталя Кобринська // Зібрання творів: У 50-и т. – Т.2. – К., 1981. – С.202-204.
11. Кобринська Н. Статут товариства охоронка // Наша Доля: збірник праць різних авторів. – Книжка 1. Стрий, 1893. – С.94-104
12. ДАЛО. – Ф.271, оп.1, спр.78, арк.51.
13. Кобринська Н., Грушевська М. Відозва товариства Руська охоронка у Львові // Діло. – 1900. – 11 грудня.
14. Кобринська Н. Промова на загальних зборах Руської охоронки. – Львів, 1901. – 11 с.
15. Загальні збори т-ва “Руська охоронка” // Діло. 1901 – 4 лютого.
16. Енциклопедія українознавства / Гол. ред. проф. В. Кубійович. – Львів: “Молоде Життя”, 1993. – Т.2. – С.586-588.
17. Статут Товариства “Українська Захоронка” у Львові. – Львів, 1916 – 9 с.
18. “Захоронка” – тип українського дошкілля // Шлях виховання й навчання. – 1934. – Кн.1. – С.67-69.
19. ЦДІА у Львові. – Ф.179, оп.5, спр.100, арк.1-135.
20. Бачинська-Донцова М. Праця в Товаристві “Українська Захоронка” // Рідна школа. – 1934. – Ч.13-14. – С.196-198.
21. Малицька К. Проходом по львівських вакаційних півоселях // Діло. – 1933. – 10-11-12-13 серпня.
22. Герасимович І. Українські дитячі півоселі у Львові // Рідна школа – 1934 – Ч.17. – С.244-247.

Zinoviya Nahachevs'ka

THE FIRST UKRAINIAN PRE-SCHOOL COMMUNITY (DEDICATED TO 100TH ANNIVERSARY SINCE ITS FOUNDATION)

This article reveals the causes and circumstances of the founding of the first pre-school association “Ukrainian refuge” (“Ukrainska zahoronka”) (1900-1939) on the West-Ukrainian lands. N. Kobrunska's contribution to its organizational development. Contents and leading directions of the activity of this civil association are analysed under the circumstances of Austrian-Hungarian state and Poland. This article also pays big attention to the organization by the association regular existing pre-school refuges (zahoronok).

Дарина Пенішкевич

ОМЕЛЯН ПОПОВИЧ – БАТЬКО УКРАЇНСЬКОГО ШКІЛЬНИЦТВА НА БУКОВИНІ

Серед визначної когорти суспільно-громадських діячів кінця ХІХ – початку ХХ століття, які доклали чимало зусиль для розвитку української освіти на Буковині, особливе місце займає Омелян Олександрович Попович. Ще за життя він здобув собі добру славу “батька руського народного шкільництва на Буковині”, адже саме “...він допровадив буковинську народну школу до небувалої висоти, якою не може похвалитися ніяка проча руска країна...”[1, с.120].

Унікальність і непересічність особи Омеляна Поповича яскраво розкривається через його багатогранну і насичену діяльність: учитель-практик, крайовий шкільний інспектор, член Крайової шкільної ради, перший директор іспитової комісії для народних і виділових шкіл, довголітній посол до Буковинського сейму, член Крайового віділу, організатор шкільництва на Буковині, редактор і співробітник різних українських видавництв і часописів у Чернівцях, у період Західно-Української Народної Республіки – віце-президент Української Національної Ради, крайовий інспектор учительських семінарій народних шкіл “Рідної школи” у Львові, засновник і учасник чи не всіх товариств, які діяли в той час на Буковині. Крім того, О.Попович є автором значної кількості шкільних підручників, збірок віршів, статей на педагогічні теми, нарисів-портретів про заслужених учителів, перекладач, автор дослідження з історії Буковини “Відродження Буковини”(1933 р.).

Народився Омелян Олександрович Попович 18 серпня 1856 року в селі Дорна-Вагра Кімполунгського повіту в сім'ї священика. В родині Поповичів шанували загальнолюдські цінності й народні традиції, що в свою чергу вплинуло на виховання і формування світоглядних переконань молодого Омеляна. З Дорна-Вагри священика Поповича перевели до Сторонця-Путилова, а пізніше – у Сергіїв, де Омелян закінчив 2 класи початкової школи. Продовжив навчання у Чернівецькій вірцевій школі, де всі предмети викладалися німецькою мовою, внаслідок чого українські діти або погано навчалися і залишали школу, або поступово забували й відрікалися від рідної мови й національної культури, про що й сам О.Попович пізніше напише: “...німецька мова замикала загалові українців доступ до вищих шкіл, бо тільки одиниці поборювали мовні груднощі. Хто ж поборов їх, ставав з часом національно байдужим, а той перевертнем ворогом свого народу”[2, с.9].

Не закінчивши згаданої школи, О.Попович успішно склав іспити до державної учительської семінарії в Чернівцях, де поряд з іншими дисциплінами як "надобов'язковий предмет" викладалися румунська й українська мови. Проте, як зазначив О.Попович, у семінарії українська мова не вивчалася на належному рівні, вчителі "...не знали навіть елементарних назв із математики, фізики, землепису, словом, із ніякої ділянки знання, що не вміли написати ані однієї стрічки в українській мові, лише язичієм...[3, с.3]. Під час навчання в семінарії Омелян Олександрович захоплюється віршуванням і разом з директором семінарії видає книжку "Слово до народу", в якій вміщує вірші, наповнені патріотичним змістом, а також педагогічні статті.

Одразу після закінчення учительської семінарії в 1877 році О.Попович розпочав свою педагогічну діяльність в одній з народних шкіл Чернівців. Працюючи учителем, він вступив до товариства "Руська Бесіда" і в 1878 році на загальних зборах був обраний до його управи, де кілька років сумлінно виконував обов'язки секретаря. Ще через рік завдяки працьовитості й енергійній вдачі Поповича започатковано "Издания Русской Беседы", в першій книзі якого були надруковані статті й вірші Сидора Воробкевича, Лева Кириловича, Омеляна Поповича. Однак, не без участі запеклих москвофілів, видавництво перестало функціонувати. Займаючись громадськими справами, літературною та видавничою діяльністю, Омелян Олександрович не залишав освітянської ниви. В 1881 році його призначено управителем відкритої у Чернівцях школи, а в 1883 році – старшим учителем школи у передмісті Чернівців – Монастирському.

У 1887 році з ініціативи Омеляна Поповича було створено товариство "Руська школа", яке мало на меті розвиток українського шкільництва, заснування нових шкіл, підтримку виховання дітей на засадах рідної мови. Товариство намагалося охопити своєю діяльністю всі буковинські землі, заснувало низку українських приватних шкіл, вело активну видавничу діяльність. "Руська школа" поширювала освіту й національне усвідомлення своїми виданнями, публікаціями, науковими й фаховими матеріалами, шкільними підручниками, лекціями для молоді. Під керівництвом д. С.Смаль-Стоцького товариство двічі видавало фаховий часопис з однойменною назвою, який відображав прагнення прогресивних представників учительства до пізнання й розширення української школи і загалом шкільництва, порушував питання допомоги бідним, обездоленим дітям з боку владних структур, забезпечення учнів грішми, продуктами, одягом, шкільним приладдям тощо. Товариство дбало про відкриття приватних навчальних закладів, зокрема у 1907 році у Чернівцях було відкрито

учительську семінарію для дівчат, у 1912 р. – реальну гімназію у Вашківцях, а 1 вересня 1908 року зусиллями товариства відкрито першу суто українську гімназію у Вижниці. З метою матеріальної підтримки буковинського шкільництва члени товариства заснували секцію "Шкільний фонд", яка мала на меті розв'язання фінансових проблем товариства й українських шкіл. У 1910 році стараннями О.Поповича товариство перейменовано на товариство "Українська школа". Варто зазначити, що діяльність товариства "Українська школа" займає особливе місце в історії становлення й розвитку українського шкільництва на Буковині.

Працюючи головою товариства "Руська школа", а також заступником голови та членом центрального відділу, Омелян Попович дбав про культурно-просвітній розвиток українського народу, порушував нагальні питання щодо поліпшення стану шкільництва в краї, особливу увагу приділяв діяльності окремих учителів, розуміючи, що від учителя і школи залежить майбутнє народу.

Займаючись громадськими справами, Омелян Попович виступав ініціатором створення товариства "Жіноча громада"; значних зусиль доклав до заснування "Союзу Січей", душею якого був його син Ілько; сприяв зміні музично-театрального товариства на "Буковинський Боян"; з товаришами-вчителями заснував товариство "Verein der Lehrer und Lehrerinnen" ("Об'єднання вчителів і учительок") під головуванням К.Кравса, Й.Вотти, а потім і самого О.Поповича; спричинився до заснування товариства "Bukoviner Landes-Lehrerverein" ("Буковинське Крайове об'єднання вчителів") під головуванням Ісopesкула; був членом відділу "Народного Дому"; певний час – головою "Товариства української православної шляхти"; почесним членом академічного товариства "Запороже"; членом правління "Руської Каси"; плідно працював у товаристві "Культурна Рада", яке турбувалося про українські школи в еміграції [4].

Багато сил О.Попович віддав видавничій справі. Впродовж 1879-1899 років укладав календарі "Руської Бесіди"; у 1885-1895 рр. редагував місячне видання "Бібліотека для молодіж, міщан та селян"; дописував до "Родимого Листка", "Лопати" (1876-1877 рр.), у першій половині 80-х років – до "Рідної Хати", "Ластівки" (Львів); редагував українську частину друкованого органу буковинських учителів "Bukoviner Lehrerstimme". О.Попович був одним із співзасновників газети "Буковина", а у 1885-1891 рр. її редактором.

Не менш багатою й цінною є літературна діяльність О.Поповича. Він вміщує в "Каменярах" власні переклади творів свого батька ("Чорне озеро" (1883 р.), "Цецин" (1885 р.), "Дівчиця з банком" (1886 р.). Омелян

Олександрович є автором низки оповідань ("Громада", "Мужик і смерть", "Медвідь" тощо), перекладів, написав для молоді цілий ряд книжок ("Хлопці-садівники", "25 повісток", "Із життя Царя Франца"), видав книги для дорослих ("Чума горілчана", "Розмови лікаря Розумовича з красноменськими людьми" та ін.) [4]. Значну частину його літературної спадщини займають педагогічні статті, в яких він висвітлював різноманітні проблеми буковинського шкільництва, порушував питання виховання дітей в сім'ї та школі. Своїми порадами О.Попович прагнув допомогти батькам і вчителям у справі виховання підростаючого покоління на засадах загальнолюдських вартостей, знання й поваги до національної культури, рідної мови, рідного народу.

Особливе місце в житті Омеляна Поповича займає його діяльність як шкільного інспектора. Самовіддана й плідна праця педагога на освітньо-громадському поприщі привернула до його особи увагу українського вчительства, громадських діячів і навіть крайового керівництва. В 1891 році Омеляна Поповича призначено шкільним інспектором у Сереті, в 1894 році – обіймає посаду інспектора шкіл Кіцманського повіту. За два місяці він ґрунтовно обстежив усі школи, і зробив висновок, що більш як у тридцяти школах повіту вчителі низькокваліфіковані, а подекуди й взагалі непридатні до педагогічної діяльності. В 1895 році на Крайовій шкільній раді його призначено інспектором усіх "руських" народних шкіл на Буковині. У 1911 році О.Поповича обрано послом до Буковинського сейму, а ще через рік він оформив пенсію, пропрацювавши понад двадцять років інспектором. Проте з виходом на заслужений відпочинок зв'язків із шкільництвом і освітніми справами не поривав.

Перед захопленням Буковини російськими військами О.Попович з сім'єю виїхав до Колошвара (тепер Клуж), а пізніше посол М.Василько викликав його до Відня, де Попович працював 14 місяців. У Відні він продовжував видавати газету "Буковина" й календар "Руської Бесіди".

На Буковину О.Попович повернувся восени 1915 року, якийсь час працював у Крайовому відділі в Дорна-Ватрі. Перед другою російською окупацією у 1916 році знову виїхав до Колошвара? а згодом – до Праги, де перебував понад рік. Пізніше він змушений був виїхати до Львова, де проводив громадсько-політичну роботу, викладав українську та німецьку мови на приватних курсах учительської семінарії (1922-1923 рр.).

У період Західно-Української Народної Республіки на сесії Української Національної Ради, яка відбулася в Станіславі, О.Поповича обрано одним із трьох заступників президента. Після розпаду ЗУНР він залишився в Станіславі, займався різними справами, зокрема,

з грудня 1922 року працював на посаді шкільного референта при товаристві "Рідна школа".

Значне місце в педагогічній спадщині О.Поповича належить ґрунтовній розробці та вдосконаленню основних засад теорії навчання та виховання в початковій школі.

У публікаціях педагогічних видань краю постійно велася дискусія про методи, засоби навчання, вчителі висловлювали свої пропозиції, які об'єднувала ідея, висловлена О.Поповичем: "...в народній школі треба закинути теперішню методу, яка кладе головну увагу на формальний бік науки..., а треба вчити в спосіб природний..., дбати о яснє розуміння того, що діти чують і читають..." [5, с.17].

Після державних шкільних реформ 60-х рр. ХІХ ст. у школах Буковини запанував аналітико-синтетичний спосіб навчання грамоти. Взаємозв'язок навчання й письма, їх взаємодія та обумовленість сприяли позитивному й швидкому засвоєнню знань. Цінні методичні вказівки з цього приводу містить "Методика науки в школі народній. Ч.1: Наука читання і писання" (1899 р.). Завершивши підготовчі вправи, на основі "Букваря" вчителі навчали учня читати й писати. Засвоєння нового звука, на думку О. Поповича, давало змогу педагогові одразу ознайомити дітей з його буквеним зображенням. Для цього він пропонував такі методи: вчитель креслив букву в повітрі, на дошці, згодом всі діти писали в зошитах у такт, а для закріплення – півгодини самостійно писали в зошитах. Наступний урок присвячувався знайомству з аналогічною друкованою літературою. Методом порівняння (пошук схожого та відмінного), використавши належну наочність – рухову азбуку, буквар, зображення на дошці, – вчитель може продемонструвати написання друкованого еквівалента букви, яка вивчалася на минулому уроці [6, с.26-27]. Саме на цих уроках наочність відігравала надзвичайно важливу роль, адже, писав педагог: "щоби образ писаної і друкованої букви вбився дітям добре в пам'ять, добре щоби всі вивчені букви стояли зарядом виставлені постійно перед очима учеників; таблички з друкованими буквами рухомої азбуки добре прибиті на стіні, а писані виписки найліпше межі листвами чорної таблиці (машини до читання), на котрій укладається слово з табличок рухомої азбуки" [6, с.26-27].

Ефективними методами вивчення букв О.Попович вважав їх "вишукування" в букварі та порівняння з речами, що добре знайомі дітям: наприклад, І – хлопеч, що підкинув шапочку і кричить; Б – баран з одним рогом; В – волове ярмо; Х – хрест тощо. Голосні букви діти засвоювали впродовж десяти уроків. Приголосні "добували" з пояснення малюнка, який містився поруч з новою буквою. Особливо

складно давалося дітям сполучення букв, адже вчитель стежив за тим, щоби вони вимовляли звуки на одному диханні, не розриваючи їх. Попович зауважував, що іноді такі вправи продовжувалися годинами, по черзі вчитель і учні, змінюючи швидкість, навчалися сполучати звуки [5, с.3]. Під час перших письмових вправ педагог рекомендував учителям формувати каліграфічні навички учнів, для цього використовувати спеціальні зошити в чотири лінії. Діти писали якомога більшими й ширшими буквами, а вчитель повинен був помічати і виправляти кожен недолік. На уроках мови можна комбінувати різні види роботи: читання за рухомою азбукою, складання слів, читання уривків з букваря, писання букв на дошці і самостійно.

Виразне, зрозуміле, осмислене читання складало значну проблему народних шкіл. Учні читали монотонне, швидко або занадто повільно, пошепки або надзвичайно голосно, так, що між учителями виник навіть термін "шкільний тон": "то плаксивий, то крикливий, а все одностайний, нудний і неприємний", – писав О.Попович [7, с.163]. Добре знаючи цю шкільну проблему, він запропонував ряд суттєвих методичних порад, які сприяли поліпшенню організації навчання та якості читання. Щоб досягти мети, вчитель повинен щогодинно примушувати дітей читати, стежити за виразністю, швидкістю, інтонацією. Ефективними методами будуть читання по одному реченню, а також колективно вголос; не слід допускати, щоб діти читали один за одним. Школярів не можна переривати, вони самі повинні виправляти допущені помилки. Інсценізація, читання по ролях дуже подобалося учням і одночасно сприяло навичкам виразного читання [7, с.164].

Перші граматичні категорії учні засвоювали, опираючись на знання, отримані під час підготовчих вправ та в роботі з читанкою. Педагоги дотримувалися принципу: правило, категорія базуються на конкретному прикладі, а зазубрювання шкідливе і недопустиме. О.Попович з цього приводу сказав: "Головна вага граматики в школах народних лежить не у виучуванні і рецитованню (декламації) дефініцій та правил граматичних, а в розумінню, розпізнаванні і не хибним уживанню технічних назв – речення, іменник, слово, звук і т. д., а найголовніше то, щоб діти зрозуміли те, що читають і чують, та вміли усно й писемно попоравно і плавно виразитись або інакше сказати, розуміли руску мову та навчались уживати правильно руску мову письменно" [8, с.7]. Крім того, для граматичної науки велике значення мала культура мовлення вчителя. "Взірцева мова" педагога, на думку О.Поповича, належно артикульована, акцентована, відзначається логічністю, "правдивістю, силою і темпом". Вона – важливий засіб впливу на усну й писемну манеру учнів висловлюватися [9, с.85-97].

Ряд статей О. Поповича присвячено особливостям організації навчально-виховного процесу в народних школах, питанням методики викладання навчальних предметів, зокрема так званим "реальним наукам".

У народній школі не йшлося про систематичне вивчення природничих наук, а лише окремих явищ і законів фізики та хімії. Саме в цьому предметі важливо було не "подавати готову науку", а спонукати учнів з допомогою експериментів, спостережень, моделей, габлиць до власних висновків. Досвід учнів допомагав їм пізнати закони природи, встановити їх одиничні прояви, що піддаються спостереженню.

Діяльність О.Поповича була надзвичайно плідною при створенні підручників. Видані ним букварі, читанки, граматики, перекладені рахункові книжки, до початку першої світової війни були основними навчальними посібниками для українських народних шкіл на Буковині.

Перший "Буквар" О.Поповича виданий у 1884 році. Він включав малу й велику азбуку й читанку. Оповідання були підібрані таким чином, щоб детально ознайомити дітей з усіма сторонами життєдіяльності людини ("Тяло чоловіка", "Родна хата", "Пища чоловіка"), найважливішими природними явищами, флорою та фауною ("Огород", "Земля й небо", "Зима"). Завершував "Буквар" розділ, що містив церковну азбуку і молитви [10, с. 121].

Серед незаперечних переваг Букваря є відмова від церковнослов'янщини (кирилиця використовувалася лише в молитвах в останній частині), систематичний підхід, перехід від легшого до складнішого. Кожна буква супроводжувалася її зображенням, що було новим для тодішньої практики навчання, коли на письмо не зверталася увага, поки дитина не навчиться читати. О.Попович вперше поєднав ці два необхідні уміння, за його "Букварем" навчання читанню й письму відбувалося одночасно. Вчителі високо оцінили підручник, який перевидавався ще двічі – в 1890 і 1892 рр.

Після першого успіху О.Попович енергійно взявся до створення інших підручників для народних шкіл. Так, у 1889 році для третіх і четвертих шкільних років у школах було запроваджено нову читанку, в якій окремі частини були написані: "Повісти й стихи морального содержания" професором реальної школи Л. Кириловичем; "Историю натуральную" учителем школи вправ М.Шкурганом; "Географию" та "Историю всемірну" О.Поповичем. У ній зовсім не вживалася кирилиця. Мова була доступнішою, а зміст відповідав вимогам навчального плану і був систематизований.

Безсумнівні переваги фонетичного правопису демонструють граматики, підготовані О.Поповичем для 3-4 та 5-6 років навчання. Не пересобтяжуючи учнів складними граматичними категоріями і поняттями, він доступно й логічно групує матеріал: подає коротке правило і декілька вправ, які є різними за складністю. Таким чином, відбувається закріплення отриманих знань і їх систематизація [11].

Відповідно до нового правопису були перевидані й інші підручники для народних шкіл. Чотири рахункові книжки Ф.Мочніка в обробці К.Кравця і М.Габерналя перекладені українською мовою О.Поповичем і надруковані у Відні протягом 1901-1903 рр. Підручники І.Глібовицького в 1895 перевидано згідно з новим правописом, а в 1896 році вийшов так званий "Німецький учебник" – переклад О.Поповичем підручника Ю.Ротта. Всі ці три книги перевидано у 1903 році через зміни в німецькому правописі. Про переваги нових підручників над старими вчителі висловлювались однозначно: "Колосальну різницю може побачити тільки той, що сам вчив після старих і нових книжок"[1, с.36].

Цінною для науковців і вчителів є методична спадщина Омеляна Поповича, яка охоплює широкий спектр науково-теоретичних і практичних підходів до організації та проведення навчально-виховного процесу в народній школі.

На особливу увагу заслуговують його методичні посібники: "Методика науки в школі народній. Ч.1 (наука читання і писання)" (1899 р.), "Наука читання" (1899 р.), "Наука читання і граматики" (в 2-ім році шкільнім).

Методичний poradnik на підставі "Читанки і граматики для шкіл народних" Ч.2. (1894 р.), "Наука читання і писання в першому році шкільнім" (1884 р.), "Як поступати при науці природописній" (1905 р.), "Досвід в науці природописній" (1905 р.), "Наука читання" (1906 р.), "Прибори до науки природописної" (1906 р.) [6, 7, 8, 12, 13].

Багато статей О.Поповича присвячено боротьбі за впровадження фонетичного правопису, що точилася на той час у краї. Зокрема, ця проблема порушувалася ним у статтях "Про руську мову і правопис" (1891 р.), "Преважна справа" (1892 р.) [4].

Основою педагогічної діяльності О.Попович вважав знання рідної мови, тому й присвятив низку праць саме цій темі: "Наука мови у школі народній" (1905 р.), "Мова учителя до ученика" (1905 р.) "Учімся руської мови" (1906 р.).

Окремі статті присвячені вимогам до особистості вчителя [9, 14], в яких О.Попович обґрунтовує та підтверджує власним прикладом, що вчитель повинен знати особливості дитини, бути коректним, добрим і одночасно вимогливим, поважати особистість учня.

Педагогічна спадщина О.Поповича органічно вливається в культурне та духовне життя України, що зумовлено сучасними процесами розбудови національної школи, які неможливі без використання педагогічних надбань багатовікового досвіду в справі навчання і виховання підростаючого покоління.

1. Карбулицький І. Розвій народного шкільництва на Буковині. – Вашківці, 1905. – 145 с.
2. Попович О. Відродження Буковини. Спомини. – Львів: Червона калина, 1933. – 120 с.
3. Далавурак С. Батько народної освіти на Буковині // Буковинське віче. – 1992. – С.3.
4. Бежан Н.С. Педагогічна спадщина та діяльність О.Поповича в становленні національної освіти та шкільництва // Збірник наукових праць: Питання історії, історіографії, джерелознавства Центральної і Східної Європи.
5. Попович О. Наука мови в школі народній // Bukowiner Shule. – 1905. – №1. – С.9-17.
6. Попович О. Методика науки в школі народній. Ч.І: Наука читання і писання. – Чернівці: Руська Рада, 1899. – 39 с.
7. Попович О. Наука читання // Bukowiner Shule. – 1906. – №3. – С.161-164.
8. Попович О. Наука читання і граматики: в 2 році шкільнім (методичний poradnik на підставі "Читанки і граматики для шкіл народних"). – Вєдєнь, 1884. – 121 с.
9. Попович О. Мова учителя до ученика // Bukowiner Shule. – 1906. №2. – С.85.
10. Попович О. Буквар для шкіл народних. – Вєдєнь, 1884. – 121 с.
11. Попович О. Граматика для шкіл народних (до читанки 3 і 4 року науки). – Вєдєнь, 1895. – 38 с.
12. Попович О. Як поступати при науці природописній? // Bukowiner Shule. – 1905. – №2. – С.103-106.
13. Попович О. Пробори до науки природописної // Bukowiner Shule. – 1905. – №4. – С.221-224.
14. Попович О. Преважна справа // Bukowiner Padagogische Blatter. – 1892. – Ч.9. – С.144-147.

Dariya Penishkevych

OMELJAN POPOVICH – THE FATHER OF THE UKRAINIAN EDUCATION ON BUKOVINA

In clause the contribution of the known figure of a science and education of Bukovina of the end XIX – beginning XX century in development of the Ukrainian education in territory is analyzed. The author opens the basic stages of a vital way of O. Popovich a direction of his public activity, feature of a scientific-methodical heritage of the scientist.

as taught in the common school from colonial days to 1900. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 1961).

Якщо ми звернемося до всесвітньої історії підручника (енциклопедичних статей), то, як правило, у змісті знаходимо вказівку на старовинність підручника (чотири,-п'ятитисячолітні шумерські глиняні таблички для навчання грамоти), тут же згадуються назви деяких книг різного змісту (географічних, історичних, натурфілософських), декілька латинських граматики та богослужбових книг, за якими у середньовіччі навчали грамоти.

З початком Нового часу історичний матеріал стає більш різноманітним, і енциклопедичні статті звужують огляд до національних меж. Проте і в цих дослідженнях немає чіткого визначення предмета вивчення: в різних оглядах довільно вибирається те чи інше питання, яке стосується підручника (зовнішнє оформлення, законодавство про підручники тощо), чи просто обмежуються довідкою про декілька найбільш відомих книг.

Найбільшу увагу дослідників привертають в основному зміст і побудова шкільного підручника. Предметами таких досліджень в українській педагогічній думці були окремо взяті підручники, навчальні книги культурно-освітніх товариств тощо. Наприклад, Ляхощька Л. в аналізі "Української граматики" Івана Огієнка основну увагу звертає саме на зміст навчальної книги, його національну спрямованість, розвивальні і виховні можливості. Дослідниця торкається аналізу структури навчальної книги, логіки побудови, методики роботи за цим підручником. Це дослідження має практичне значення: у навчальній книзі Івана Огієнка є чимало цікавих методичних прийомів, які можна було б використати у сучасних підручниках з української мови (див.: Ляхощька Л. Граматика Івана Огієнка для народної школи // Початкова школа. – 1997. – №2. – С. 56-58).

З такої ж позиції, як правило, досліджуються книги, які використовувалися впродовж певного історичного періоду. Наприклад, аналіз підручників шкіл Галичини, здійснений Т.Завгородньою, дозволив визначити стан шкільництва в краї у 20 – 30-х роках ХХ ст., тенденції, які намітилися у дидактичній думці цього періоду. Т. Завгородня розглядає підручники відомих авторів (С. Смаль-Стоцького, В. Сімовича, О.Поповича), які відіграли важливу роль у піднесенні рівня освіти Галичини. Водночас проаналізовано навчальні книги, зміст яких відображав інтереси польської влади, гальмуючи інтелектуальний і духовний розвиток галицької молоді (див.: Розробка дидактичних основ побудови українських шкільних підручників // Завгородня Т. Дидактична думка в Галичині (1919 – 1939). – Івано-Франківськ: Плай, 1998. – С. 81-95).

Майже не існує праць (окрім фрагментарних), присвячених аналізу мови підручників, їх ілюструванню. Треба зауважити, що дослідники віддають перевагу гуманітарним предметам – українській мові та

літературі і особливо історії (див.: Пироженко Л.В. Теоретичні засади альтернативних навчальних книг з історії України (кінець ХІХ – поч. ХХ ст.) / Автореферат канд. дис. – К., 1998. – 16 с.). Очевидно, це пов'язано з багатством змісту, який властивий цим книгам, а також з гими труднощами, з якими стикаються історики і педагоги у вивченні книг з математики чи фізики, не маючи достатньої освіти в галузі точних наук.

Як бачимо, існує певна кількість наукових праць, які стосуються окремих сторінок проблеми історії шкільного підручника. Часто такі дослідження бувають присвячені більш широким питанням, але водночас торкаються тої чи іншої з багатьох аспектів дослідження навчальної книги.

Беручи до уваги велику різноманітність цих досліджень, ми можемо стверджувати, що цілісна історія українського шкільного підручника ще не написана. Зазначимо водночас, що історія американських підручників вивчена досить повно.

Сучасна навчальна книга – це невід'ємна частина інтелектуальних досягнень нашої держави. Сьогодні книги, призначені для школи, фактично перебувають під загрозою фізичного зникнення і тому повинні стати об'єктом особливої уваги. Адже для багатьох поколінь шкільний підручник був основним засобом, який цементував інтелектуальний скелет нашої нації.

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
2. Зуев Д.Д. Школьный учебник. – М.: Педагогика, 1983. – 240 с.
3. Теоретические проблемы современного школьного учебника: Сб. науч. тр. // АИИ СССР НИИ общ. педаг. / Отв. ред. И.Я. Лернер. – М.: НИИОП, 1989. – 172 с.
4. Баранский Н.Н. Исторический обзор учебников географии (1876 – 1934). – М.: Географиз, 1954. – 502 с.
5. Шоппен А. К истории французской школьной книги: попытка многоаспектного подхода // Проблемы школьного учебника. – Вып. 19. – М.: Просвещение, 1990. – С. 398-412
6. Беспалько В.П. Теория учебника: Дидактический аспект. – М.: Педагогика, 1988. – 160 с.
7. Комиссаров Б.Д., Савельев В.В. От естественной истории к биологии (эволюция школьного учебника) // Проблемы школьного учебника. – Вып. 19. – М.: Просвещение, 1990. – С. 308-327.
8. Проблемы школьного учебника. – Вып. 19. – История школьных учебных книг. – М.: Просвещение, 1990. – 415 с.

Oresta Tkachuk, Halyna Dryndak

A SCHOOL TEXTBOOK AS AN OBJECT OF HISTORICAL – PEDAGOGICAL STUDY

In this article we consider the question of the historiography of the investigation of the school textbooks. This aspect of research the textbooks are considered like one of the prerequisites of outworking the theoretical bases of create the modern textbooks.

Людмила Тимчук
ОСНОВНІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ЗМІСТУ ОСВІТИ В
ДИДАКТИЧНІЙ ДУМЦІ БУКОВИНИ КІНЦЯ XIX – ПОЧАТКУ
XX СТОЛІТТЯ

Розвиток людської особистості значною мірою залежить від оволодіння суспільним досвідом, основу якого складають наукові знання, уміння і способи творчої діяльності, емоційно-ціннісні ставлення до оточуючої дійсності. Це зумовлює необхідність забезпечення повноцінної освіти підростаючих поколінь, а також постійне удосконалення її змісту.

У сучасній дидактиці під змістом освіти розуміють систему наукових знань, інтелектуальних та практичних умінь і навичок; досвід здійснення способів творчої діяльності, пошукової роботи; досвід емоційно-ціннісних ставлень, якими необхідно оволодіти учням у процесі навчання [1, с. 111].

Серед факторів, які зумовлюють формування сучасного змісту освіти, науковці (Харламов І., Бабанський Ю., Фіцула М., Мойсеюк М.) виділяють систему потреб (соціальних і особистісних) і систему цілей.

На кожному історичному етапі розвитку суспільства формується певна система соціальних потреб, визначаються мета й завдання освіти. На початку XIX століття в Австрії, до складу якої входила Буковина, згідно з “Політичною уставою шкільною” (11 серпня 1805 р.), головною метою навчання визначалося формування умінь використання німецької мови, вивчення правил німецької граматики та орфографії й оволодіння чотирма головними навчальними діями, а виховна мета передбачала формування покірності й послуху учнів [2, с. 63]. Освітня мета передбачала цілі навчання й цілі виховання; увага акцентувалася на оволодінні необхідною системою знань, практичних умінь і навичок.

З прийняттям 14 травня 1869 року державного шкільного закону, який визначив основні принципи навчання в народних школах, відбулися значні зрушення в системі виховання та освіти Австро-Угорщини, й на Буковині зокрема. Хоч у законі вказувалося, що завданням народної школи є морально-релігійне виховання дітей, проте це було в певній мірі відмінне від попередніх законодавчих актів розуміння морально-релігійного виховання. Закон 1869 року посилює акценти саме на вихованні моральності підростаючого покоління, розвитку духовності дітей; “озброєнні учнів знаннями й уміннями, необхідними для подальшої освіти й практичного використання у житті; підготовці активних і свідомих громадян держави” [3, с. 373].

На важливості морального аспекту освіти й навчання наголошували провідні діячі громадсько-культурного життя Буковини й Галичини кінця XIX – початку XX століття. У ці роки на Буковині широко використовувалася для підготовки вчителів двотомна праця професора

Віденського університету О. Вільмана “Дидактика як теорія освіти в її відношеннях до соціології й історії освіти”. Учений визначив основні риси ідеалу освіти: інтелектуалізм (знання, відкриті для поповнення), реальність, космополітизм і патріотизм [4, с. 53]. М. Барановський, автор “Педагогіки для семінарій учительських і вчителів шкіл народних”, наголошував на необхідності рівномірного плекання, розвитку й виховання всіх душевних і тілесних сил дитини [5]. Буковинський теоретик і практик народної школи Сергій Канюк у власній “Дидактиці, доповненій “Основами логіки”. Для учительських семінарій і учителів народних шкіл” стверджує, що метою навчання є вироблення морального характеру дитини [6, с. 4]. Ю. Дзерович у “Педагогіці” вказує на триєдину природу мети виховання (індивідуальну, суспільну й релігійну), яку вбачає у тілесній та духовно-моральній довершеності й дозрілості виховання або його самостійності [7, с. 43]. Метою духовно-морального виховання І. Бартошевський, укладач “Педагогіки рускої або науки о воспитанню” визначає мислення, почуття й бажання вихованців [8]. Буковинський педагог Є. Пігуляк підкреслював, що навчання й освіта лише тоді мають “свою повну вартість”, якщо наповнюють “чеснотами душу нашу” – моральністю, богобоязливістю, сором’язливістю, скромністю, милосердям тощо [9, с. 41]. Характерна для кінця XIX – початку XX століття зміна пріоритетів у шкільному навчанні викликала переосмислення суті освіти й навчання, зумовила їх тлумачення з морально орієнтованих позицій.

Сучасна педагогічна наука вбачає можливості повноцінного формування особистості шляхом її всебічного й гармонійного розвитку. Тому в свідомості педагога кінця XX століття освіта виступає суспільно організованим і нормованим цілісним процесом засвоєння досвіду, виховання і розвитку особистості, оволодіння нею певною системою наукових знань, умінь і навичок і пов’язані з ними рівні розвитку інтелектуальної та творчої діяльності, морально-етичної культури, які разом визначають її соціальний образ, індивідуальну своєрідність [10, с. 124].

Властива для педагогічної думки Буковини кінця XIX – початку XX століття моральна орієнтація освіти полягала в спрямованості на особистісний розвиток дитини через формування її внутрішнього світу, розвиток духовності. О. Вільман під освітою розумів “комплекс заходів, закладів і засобів, які допомагають індивідові засвоїти певні основні загально необхідні уміння, знання і погляди, зробити їх продуктивними елементами духовного життя, які знаходяться в повному розпорядженні індивіда, і таким чином досягнути певних рівнів духовно-морального розвитку” [11, с. 28]. Більшість буковинських педагогів поділяли думку О. Вільмана, що освіта є внутрішнім духовним формуванням особистості, яке виходить за межі простого набуття знань і умінь, духовно збагачує людину [12, с. 24]. Зокрема, С. Канюк підкреслював,

що освіта є насамперед вихованням духовних сил дітей, а не озброєння їх самими знаннями [13, с.86]. Знання є набуттям, а освіта – властивістю особистості, переконаний О.Вільман [14, с.25]. Саме тому вчений стверджував, що “освіта має бути моральною чи морально-облагороджуючою діяльністю; духовний ріст, який зумовлюється освітою, має робити людину кращою, добрішою і шляхом добрих знань і умінь вести до її доброї волі. Прогрес у знаннях без прогресу в моральності є регрес” [15, с.35].

Аналіз підходів до розуміння суті категорій освіти й навчання, їх цілей і основних завдань у значній мірі сприяє ефективному, науково обґрунтованому й суспільно доцільному формуванню змісту освіти. Знання наукових засад і практичних підходів до обсягу шкільної освіти є обов’язковим у педагогічній діяльності, оскільки, як зазначав О.Вільман, учителеві потрібно “...не тільки знати плоди, що збираються шляхом освіти, але й дерева, на яких ці плоди вирости” [16, с.96]. Визначення змісту освіти на кожній стадії розвитку суспільства залишається одним з найперших чинників, які забезпечують успішну реалізацію освітніх завдань і досягнення передбачуваних результатів. Крім того, формування змісту педагогічного процесу завжди викликає певні труднощі, оскільки, зазначав С.Канюк, культура кожного періоду є здобутком декількох сотень століть, і тільки правильно визначене й організоване навчання сприяє тому, “...щоб хтось зміг у короткі часі дійти до сучасної культури” [17, с.3]. Історія педагогіки свідчить, що при вирішенні даної проблеми допускалося чимало погіршень, внаслідок чого зміст або відставав від реального стану науки, або виявлявся переважаним, або зменшував можливості навчання як засобу становлення й розвитку особистості.

У сучасній школі труднощі визначення змісту освіти зумовлюються тією багатогранністю завдань, які вона вирішує. Освітня діяльність сучасної школи покликана забезпечити формування наукового світогляду, розумовий розвиток учнів, їх трудову підготовку і професійне визначення, моральну, фізичну, естетичну, екологічну культуру, вільний розвиток особистості [18]. Такі завдання можуть бути успішно вирішені лише за умови поєднання гуманітарної, природничо-математичної, художньо-естетичної освіти і трудової підготовки.

У кінці XIX – на початку XX століття на Буковині підходи до формування змісту шкільної освіти в певній мірі відображали тогочасні тенденції, особливо у середній ланці освіти. Підвищеної уваги вимагало питання визначення освітнього змісту народної школи. Народна школа мала забезпечити дітям усіх верств населення таку освіту, яка б кожній людині, незалежно від майбутньої діяльності, була потрібною й сприяла виробленню морального характеру [19, с.55]. Вона, як передбачалося

державним законодавством, мала створювати підвалини для подальшої освіти дитини [20, с.100]. Проте за умов загострення соціально-економічних негараздів, злиденного життя буковинських селян народна школа найчастіше залишалася першою і завершальною ланкою освіти дітей. Тому, враховуючи короткий і нечіткий термін навчання селянських дітей, у народних школах вивчали лише найнеобхідніше й найкорисніше, а саме: релігію (Закон Божий), мову, лічбу, природознавчі дисципліни, землеріччя і історію, письмо, науку геометричних форм, спів, плесні вправи, жіночі ручні роботи і домашнє господарство [21, с.374]. Кожен навчальний предмет, згідно з параграфом 7 шкільного закону від 1869 року, розподілявся за принципом концентричності, тобто так, щоб у кожному класі діти мали можливість вивчати всі предмети.

Незважаючи на елементарний характер початкової освіти, у працях С.Канюка і О.Вільмана підкреслюється, що освітній зміст шкільних предметів повинен мати наукову основу, одночасно бути для дітей доступним, відповідати їх віковим можливостям, бути придатним для практичного використання, сприяти формуванню моральних почуттів, світоглядних переконань учнів.

Важливою вимогою до формування змісту шкільної освіти є його планування у певній послідовності: у вдало організованому навчальному процесі кожен наступний крок повинен готуватися попереднім і в свою чергу вести за собою наступні. Послідовність змісту освіти виключає необхідність нового акту засвоєння для кожного нового моменту, спричиняє прогресивний рух думки учня.

На думку О.Вільмана, щоб навчання стало логічним і органічним процесом, при формуванні змісту освіти необхідно дотримуватися певних принципів. Принцип моральної концентрації освітнього матеріалу передбачає зосередження навчальних предметів навколо моральної мети освіти. Згідно з психологічним принципом розподілу навчального матеріалу за ступенями, при послідовній зміні навчальних предметів необхідно враховувати їх психологічні основи (наприклад, предмети емпіричного характеру мають передувати абстрактним). О.Вільман у “Дидактиці...” детально обґрунтовує важливість історичного принципу розподілу освітнього матеріалу, розподіл за віковими ступенями розвитку дитини, необхідність взаємного зв’язку між навчальними предметами. Варто зазначити, що першим кроком у формуванні змісту освіти О.Вільман вбачав відповідність його освітній меті, другий – у встановленні міжпредметних зв’язків. Ця проблема особливо гостро відчувалася у глибокій освіті, коли для учня його “портфель у переважній більшості залишався єдиним засобом поєднання окремих предметів” [22, с.243]. С.Канюк з цього приводу вказував на необхідність “зосередження” чи “концентрації” освітнього матеріалу, яка передбачала

встановлення якомога більше міжпредметних зв'язків і забезпечувала б формування цілісних знань [23, с.75].

Таким чином, аналіз дидактичних підходів до визначення змісту шкільної освіти у педагогічній літературі Буковини кінця XIX – початку XX століття через призму сучасної теорії освіти й навчання дає можливість визначити ряд суттєвих вимог і принципів:

– відповідність змісту меті й завданням освіти, що в свою чергу визначає її спрямованість на морально-духовний розвиток особистості учня в процесі навчання;

– науковість освітнього матеріалу й забезпечення доступності засвоєння його учнями;

– завершений органічно-цілісний характер освіти, який зумовлений реалізацією принципів моральної концентрації навчальних предметів, психологічного розподілу за ступенями, дотриманням історичного принципу розподілу освітнього матеріалу;

– встановлення системи міжпредметних зв'язків;

– відповідність змісту освіти віковим можливостям учнів, досягненням науки.

Отже, для кожного історичного етапу розвитку суспільства проблема визначення змісту освіти зумовлюється низкою факторів, серед яких концептуальними є положення про рівень усвідомлення сутності освіти й навчання, визначення освітніх цілей і завдань.

1. Мойсеюк Н.С. Педагогіка: Навчальний посібник. – К., 1999. – 350с.
2. Ступарик Б.М. Національна школа: витоки, становлення: Навчально-методичний посібник. – К.: ІЗМН, 1998. – 336с.
3. Законъ з дня 14 мая 1869 г. Которым устанавлиются засады учения дотично школь народных // Хронологичный списъ законовъ, розпоряжений и пр., который помещени суть в рочнику 1869 переводовъ вестника законовъ державныхъ для Буковины. – Черновцы: Зъ Печатни Р. Екгардта, 1870. – С.372-384.
4. Вильман О. Дидактика как теория образования в ея отношениях къ социологии и истории образования. – М., 1908. – Т.2. – 510с.
5. Барановський М. Педагогіка для семінарій учительських і вчителів шкіл народних. Чернівці: Руська Рада, 1901. – 102 с.
6. Канюк С. Дидактика, доповнена "Основами логіки": Для учительських семінарій і учителів народних шкіл. Чернівці: Руська Рада, 1911. – 118 с.
7. Дзерович Ю. Педагогіка. – Львів, 1937.
8. Ступарик Б.М. Національна школа: витоки, становлення. Навчально-методичний посібник. – К.: ІЗМН, 1998. – 336с.
9. Ниц уляк Є. Сила книжки, або о просвіті народній. Чернівці, 1893. – С.41.
10. Харламов И.Ф. Педагогіка. – М.: Просвещение, 1990. – 324 с.
11. Вильман О. Дидактика как теория образования в ея отношениях къ социологии и истории образования. – М., 1904. – Т.1. – 470 с.
12. Там само.
13. Канюк С. Дидактика, доповнена "Основами логіки": Для учительських семінарій і учителів народних шкіл. Чернівці: Руська Рада, 1911. – 118 с.

14. Вильман О. Дидактика как теория образования в ея отношениях къ социологии и истории образования. – М., 1904. – Т.1. – 470 с.

15. Вильман О. Дидактика как теория образования в ея отношениях къ социологии и истории образования. – М., 1908. – Т.2. – 510 с.

16. Там само.

17. Канюк С. Дидактика, доповнена "Основами логіки": Для учительських семінарій і учителів народних шкіл. Чернівці: Руська Рада, 1911. – 118 с.

18. Закон "Про освіту" // Голос України. – 1996. – № 77. – С.1-3.

19. Канюк С. Дидактика, доповнена "Основами логіки": Для учительських семінарій і учителів народних шкіл. Чернівці: Руська Рада, 1911. – 118 с.

20. Там само.

21. Законъ з дня 14 мая 1869 г. Которым устанавлиются засады учения дотично школь народных // Хронологичный списъ законовъ, розпоряжений и пр., который помещени суть в рочнику 1869 переводовъ вестника законовъ державныхъ для Буковины. – Черновцы: Зъ Печатни Р. Екгардта, 1870. – 374 с.

22. Вильман О. Дидактика как теория образования в ея отношениях къ социологии и истории образования. – М., 1908. – Т.2. – 510 с.

23. Канюк С. Дидактика, доповнена "Основами логіки": Для учительських семінарій і учителів народних шкіл. Чернівці: Руська Рада, 1911. – 118 с.

Lyudmyla Tymchuk

PROBLEMS OF THE CONTENTS OF EDUCATION IN DIDACTIC IDEA OF BUKOVINA OF THE END XIX – BEGINNING XX CENTURIES

In clause the analysis of interpretation of a problem of the contents of education in a pedagogical idea of Bukovina of the end XIX – beginning XX centuries is given. The author defines conceptual rules of the theory of the contents of education essential requirements and principles of activity of elementary schools of Bukovina.

ЗМІСТ

ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ

1. <i>Наталія Білун, Олександр Шпак</i> . Педагогічні технології: сутність використання	3
2. <i>Тетяна Куценько</i> . Необхідність контролю за розвивальною і виховною діяльністю вчителя початкової школи	9
3. <i>Наталія Максименко, Марія Оліяр</i> . Взаємозв'язок дидактичного та методичного компонентів у процесі підготовки вчителя початкової школи	15
4. <i>Тетяна Мишкоўська</i> . Шляхи удосконалення навчального процесу в умовах здійснення університетської педагогічної освіти	21
5. <i>В'ячеслав Русот</i> . Врахування рівня професійної культури і потреб учителів у післядипломній освіті	29
6. <i>Роман Скульський</i> . Педагогічні засоби формування та розвитку культури професійного самовдосконалення майбутніх учителів	37
7. <i>Василь Ягупов</i> . Зміст навчання військовослужбовців як дидактична категорія	47

ТЕОРІЯ НАЦІОНАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ

8. <i>Леся Андрушко, Григорій Ващенко</i> про виховання культури зовнішнього вигляду	57
9. <i>Галина Білавич, Світлана Литвин-Кіндратюк</i> . Художньо-естетична культура особистості: перспективи міждисциплінарного бачення	61
10. <i>Богдан Кіндратюк</i> . Студювання музичного мистецтва Галицько-Волинської держави як засіб формування національної самосвідомості	69
11. <i>Лариса Круць</i> . Проблема виховання дітей у творчій спадщині І.Я. Франка	79
12. <i>Неллі Лисенко</i> . Нові пріоритети педагогіки дошкільця в Україні	82
13. <i>Ганна Марчук</i> . Українська література як засіб формування національної свідомості вчителя початкової школи	90
14. <i>Юрій Поліщук</i> . Сучасне громадське молодіжне об'єднання як соціально-педагогічна система	93
15. <i>Марія Чепіль</i> . Психолого-педагогічні аспекти формування національної свідомості учнів у процесі вивчення історії (II половина XIX – перша третина XX ст.)	101

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ, ОСВІТИ ТА ШКОЛИ

16. <i>Тетяна Завгородня</i> . Структура навчальних планів закладів із підготовки вчителів для українських народних шкіл Галичини	110
17. <i>Юрій Калічак</i> . Громадсько-просвітницька діяльність Аркадія Животка	117
18. <i>Ольга Кафарська</i> . Єдність національних і загальнолюдських цінностей у педагогічній думці Галичини	125
19. <i>Лілія Кобильська</i> . Формування змісту освіти в українських народних школах Буковини кінця XVIII – початку XX століття	131
20. <i>Ірина Ковальчук</i> . Моральне виховання як провідний напрям теоретичних розробок педагогів кінця XIX – початку XX ст.	142
21. <i>Володимир Луцшак</i> . Система підготовки педагогів у Румунії	147
22. <i>Наталія Матвійчук</i> . Практична підготовка соціальних педагогів: історико-педагогічний аналіз	153
23. <i>Зіновія Нагачевська</i> . Перше українське дошкільнє товариство у Галичині	161
24. <i>Дарина Пешкевич, Омелян Попович</i> . Батько українського шкільництва на Буковині	171
25. <i>Вікторія Стинська</i> . Мережа навчально-виховних закладів у Галичині на початку XX століття	180
26. <i>Ореста Ткачук, Ганна Дришак</i> . Шкільний підручник як об'єкт історико-педагогічних досліджень	186
27. <i>Людмила Гімчук</i> . Основні підходи до визначення змісту освіти в дидактичній думці Буковини кінця XIX – початку XX ст.	194

CONTENTS
THE ISSUES OF THE THEORY OF EDUCATION

1. <i>Blahun Nataliya, Shpak Olexandra</i> . Educational techniques: their essence and practical application	3
2. <i>Kuisenko Tetiana</i> . The Necessity of supervising the developmental and educational activities of a primary school teacher	9
3. <i>Maxymenko Nataliya, Olyiar Maria</i> . The interaction with didactic and metodological components in the process of primary school teacher training	15
4. <i>Myshkovska Tetyana</i> . Ways of perfection of educational process in conditions of realization of university pedagogical education	21
5. <i>Russol Vyacheslav</i> . Considering professionalism and meeting the teachers' needs in further education institutions	29
6. <i>Skul'sky Roman</i> . Pedagogical means of forming and developing professional progress skills of future teachers	37
7. <i>Yahupov Vasyl</i> . The Contents of Military Education as a didactic category	47

THE ISSUES OF NATIONAL EDUCATION THEORY

8. <i>Andrushko Lesya, Hryhory Vashchenko's</i> ideas about fostering good looks' habits in the academic environment	57
9. <i>Bilavych Halyna, Lytvyn Kindratyuk Svitlana</i> . Artistic and aesthetic culture of a personality: the prospectives of cross-disciplinary vision	61
10. <i>Kindratyuk Bohdan</i> . Studing the musical art of Halych – Volyn' state as a means of building up national identity	69
11. <i>Kruc' Larisa</i> . The problems of children's upbringing in the literary heritage of I. Y. Franko	79
12. <i>Lysenko Nelly</i> . New priorities of pre-school education in Ukraine	82
13. <i>Marchuk Hanna</i> . Ukrainian literature as a means of building up national identity for a primary school teacher	90
14. <i>Polishchuk Yuriy</i> . A modern youth NGO as a social pedagogical system	93
15. <i>Chepil' Maria</i> . Psychological and pedagogical aspects of forming national identity of the pupils in studying History (the end of the XIX th – the beginning of the XX th c.c.)	101

THE HISTORY PEDAGOGY, EDUCATION AND SCHOOLING

16. <i>Zavgorodnya Tetyana</i> . The structure of the syllabi of Teacher Training Institutions for Ukrainian public schools	110
17. <i>Kalichak Yuriy</i> . Social and educational activities of Arcadiy Zhyvot'ko	117
18. <i>Kafars'ka Olena</i> . The integrity of national and human values in educational ideas in Halychyna (the end of the XIX th – the beginning of the XX th c.c.)	125
19. <i>Kobylans'ka Liliya</i> . Forming the contents of education in Ukrainian public schools of Bukovyna (the end of the XIXth – the beginning of the XX th c.c.)	131
20. <i>Koval'chuk Inna</i> . Moral upbringing as the leading Trend in the reseach of educators at the end of the XIX th – the beginning of the XX th c.c.	142
21. <i>Lupshak Volodymyr</i> . Teacher training system in Romania	147
22. <i>Matviychuk Nataliya</i> . Practical training of social educators: the historical-pedagogical analysis	153
23. <i>Nahachevs'ka Zinoviya</i> . The first Ukrainian pre-school community (dedicated to 100 th anniversary since its foundation)	161
24. <i>Penishkevych Dariya, Omelyan Popovych</i> . the father of Ukrainian schooling in Bukovyna	171
25. <i>Styns'ka Viktoriya</i> . The network of educational institutions in Halychyna at the beginning of the XX th c.	180
26. <i>Tkachuk Oresta, Dryndak Halyna</i> . A School Textbook as an object of historical pedagogical study	186
27. <i>Tymchuk Lyudmyla</i> . Problems of the contents of education in didactic idea of Bukovyna of the end XIX – beginning XX centuries	194

Міністерство освіти і науки України
Прикарпатський університет ім. Василя Стефаника

ВІСНИК
Прикарпатського університету

ПЕДАГОГІКА
Випуск IV

Видається з 1995 р.

Адреса редколегії: 76000 м. Івано-Франківськ,
вул. Шевченка, 57.

Прикарпатський університет,
педагогічний факультет, тел. 59-60-12

Видавництво "Плай" Прикарпатського університету
76000, м. Івано-Франківськ, вул. Шевченка, 57, тел. 59-60-51
(українською мовою)

Ministry of Education of Ukraine
Precarpathian University named after V. Stefanyk

NEWSLETTER
Precarpathian University named after V. Stefanyk

PEDAGOGICS
№ IV Issue

Published since 1995

Publishers address:
Precarpathian University named after V. Stefanyk
57, Shevchenko Str., 76025 Ivano-Frankivsk, tel. 59-60-12

PLAI Publishers, Precarpathian University
57, Shevchenko Str.,
76000, Ivano-Frankivsk, tel. 59-60-51

(Published in the Ukrainian Language)

Технічний редактор: БОЙЧУК О.П.
Комп'ютерна верстка: КУРІВЧАК Л.М.
Набір: КУРІВЧАК Л.М.

Друкуються українською мовою
Регістраційне свідоцтво №435

Здано до набору 20.07.2000 р. Підп. до друку 27.11.2000 р. Формат 60x84/16. Папір офсетн.
Гарнітура "Times New Roman". Ум. друк ар. 12,25. Вид. арк. 12,56. Тираж 300 прим. Зам. 367

Друкарня видавництва "Плай" Прикарпатського університету
76000, м. Івано-Франківськ, вул. Шевченка, 57, тел. 59-60-51