

74
B 53

ВІСНИК ПРИКАРПАТСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ



(35)

Педагогіка

Випуск XL

Ч. III

Івано-Франківськ
2011

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ, МОЛОДІ ТА СПОРТУ УКРАЇНИ
Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника



ВІСНИК ПРИКАРПАТСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Педагогіка

Випуск XL
Частина 3

Видається з 1995 р.



Івано-Франківськ
Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника
2011

*Друкується за ухвалою Вченої ради Прикарпатського національного
університету імені Василя Стефаника*

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

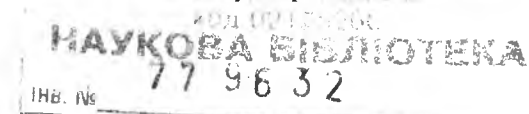
Редакційна колегія: д-р пед. наук, проф. Н.В.Лисенко (*голова редколегії*); д-р пед. наук, проф. Т.К.Завгородня; д-р пед. наук, проф. А.В.Вихрущ; д-р пед. наук, проф. В.В.Кемінь; д-р пед. наук, проф. І.Є.Курляк; д-р пед. наук, проф. В.К.Майборода; канд. пед. наук Л.О.Мацук (*відповідальний секретар*); д-р пед. наук, проф. А.С.Нісімчук; д-р пед. наук, проф. В.А.Поліщук.

Адреса редакційної колегії:

76000, м. Івано-Франківськ, вул. Мазепи, 10 (Шевченка, 57)

Педагогічний інститут

Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.



**Вісник Прикарпатського університету.
Педагогіка. 2011. Вип. XL. Ч. 3. 192 с.**

У віснику вміщено науковий доробок відомих українських і зарубіжних учених з проблем сучасної педагогіки, навчання та виховання дітей та молоді, а також наведено результати аналізу ретроспективи порушених проблем у руслі глобалізації освіти і підготовки молоді до життя.

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

**Newsletter Precarpathian University.
Pedagogics. 2011. Issue XL. Part 3. 192 p.**

The given newsletter contains scientific works by well-known Ukrainian and foreign scholars towards actualization of folkpedagogical heritage outlining the problems of formation of a healthy way of life of children and the youth in modern educational establishments and shows the results of retrospective analysis of given problems towards globalizations of education and preparation of the youth to active life.

The results of scientific researches of different tendencies of Pedagogical science can be used by research workers, graduate students, teachers and students. This bulletin is also intended for everyone, who is interested in the noted problems.

УДК 37(092)

ББК 74.03

Галина Білавич

**ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЕВОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ У ТВОРЧІЙ СПАДЩИНІ
МИРОСЛАВА СТЕЛЬМАХОВИЧА**

У статті йдеться про проблеми формування мовленнєвої культури особистості, порушені в працях М.Г.Стельмаховича. Учений наголошував на важливості мовної підготовки школяра, зокрема його мовленнєвої поведінки, етикету мовлення. Підкреслював на самобутності етнокультури українців, на багатому арсеналі національних етикетних формул, на неприпустимості вживання «суржиків сурогату».

Ключові слова: мовленнєва культура, особистість, мовний етикет, український мовний етикет, етикетні мовні формули.

Мовленнєва культура - дотримання усталених мовних норм усної і писемної літературної мови, а також цілеспрямоване, майстерне використання мовно-виражальних засобів залежно від мети й обставин спілкування. Фахівці відзначають недостатній рівень володіння мовленнєвою культурою у школярів. Низьку культуру мови пов'язують не лише з порушенням правил слововживання, граматики, вимови, наголошення, написання, а й недосконалим володінням правилами мовної поведінки. Основи культури мови закладаються у дошкільному та шкільному віці.

Оскільки мовлення репрезентує не тільки суто мовну підготовку людини, а й її загальний інтелектуальний розвиток, моральне обличчя, це спонукає трактувати поняття мовної культури значно ширше, ніж просто додержання мовних норм. Цілком справедливо буде включити до поняття культури мовлення і поведінку мовця, його мовний такт.

Інтерес до мовленнєвої культури - глибоко науковий, пов'язаний із проблемою спілкування, викликаний як досягненнями теоретичної лінгвістики, так і суміжних із нею наук: психолінгвістикою, соціолінгвістикою, етнолінгвістикою, паралінгвістикою, а також педагогікою. Різні аспекти формування мовленнєвої культури особистості знайшли відображення у працях сучасних дослідників:

питання мовленнєвої особистості (М.Вашуленко, О.Горошкіна, С.Срмоленко, Л.Мацько, Л.Паламар, Г.Сагач); мовленнєва культура в системі культури особистості (Р.Гладіна, М.Львов, Т.Ладиженська, Л.Мацько, В.Соколова, В.Сьоміна, Н.Політова);

лінгводидактичні та методичні аспекти відображені у працях А.Богущ, М.Вашуленка, Л.Варзацької, Т.Котик, М.Пентиліук, О.Савченко.

Такий важливі ракурси дослідження порушеної проблеми, як мовний етикет, національні аспекти мовного етикету, вивчав з-поміж інших учених (С.Богдан, Я.Радевич-Винницький, П.Формановська, Є.Чак, та ін.) М.Г.Стельмахович.

Метою статті є аналіз творчого спадку Мирослава Стельмаховича щодо дослідження ним проблеми формування мовленнєвої культури особистості.

Мирослав Гнатович Стельмахович належить до когорти знаних учених-педагогів ХХ сторіччя. Його творча спадщина багатогранна, аналіз творів вченого уможливує висновок про те, що майже у всіх його працях (не істотно: монографіях, підручниках, статтях, тезах) різноманітної тематики порушено «мовні питання». Це й не дивно: М.Стельмахович – філолог за освітою. У ділянці цих «мовних проблем» науковець акцентував на питаннях формування мовного етикету особистості, підкреслював, що він є унікальною, самобутньою універсальною моделлю мовної діяльності людини.

Мирослав Стельмахович наголошував на національній специфіці мовного етикету, зазначав що структура його склалася у кожній нації на її власній народній основі під впливом різного роду психологічних, соціально-політичних, культурологічних факторів, підкреслював, що без знання прийнятих у суспільстві норм етикету, без вербальних форм вираження ввічливих стосунків між людьми, особистість не може ефективно, з користю для себе й оточуючих здійснювати процес спілкування: "Не треба забувати, що будь-який, навіть найменший відступ від мовленнєвого етикету псує настрій, вносить непорозуміння в людські стосунки, а інколи, навіть, калічить душу і ранить серце людини" [1, с.35].

Учений спричинився також до розробки понятійного апарату порушеної наукової проблеми (трактування поняття «мовний етикет», розрізнення понять «мовний» і «мовленнєвий»), термінування мовних одиниць етикету. Пояснюючи природу етикетних ситуацій та їх мовну реалізацію, дає авторське

визначення мовного етикету називаючи його, однак, мовленнєвим: «український мовленнєвий етикет - це національний кодекс словесної добропристойності, правила ввічливості».

Він сформувався історично в культурних верствах нашого народу й передається від покоління до покоління як еталон порядної мовленнєвої поведінки українця, виразник людської гідності й честі, української шляхетності й аристократизму духу» [3, с.20].

У своїх працях академік М.Стельмахович торкається важливої й актуальної проблеми чистоти української мови, пояснюючи низьку мовленнєву культуру в певній частині українців пануванням колоніального тоталітаризму в Україні. Офіційне ігнорування української мови в нашій державі й насадження російської спричинили такі потворні явища, як відречення від рідного слова, «суржиковий сурогат», тобто російсько-українську мішанину та різні словесні покручі [2, с.2].

Абсолютно суперечать українському мовленнєвому етикетові, зазначає учений, звертання на кшталт: «Борька», «Ваня», «Вася», «Маня», «Шурка», «папаня», «мамаша», «Сидорівна», «Петрович». Його грубо порушують особи, які вдаються до нецензурних слів. Особливо страшним паскудством є матірня лайка - пережиток первісного азіатського дикунства. Той, хто вдається до цієї грубої лайки, чинить злочинний замах на культуру нашої рідної мови, споганює наш національний мовленнєвий етикет, який формувався впродовж тисячоліть і став взірцем шанобливого ставлення до людей, невід'ємним компонентом не тільки української національної, а й європейської мовної культури, в якій людина вважається найголовнішою цінністю (згадаймо звертання «пан», «пані», «панна», «паничу», що походять від грецького слова «все») [1-3].

Відтак в українській мові є цілий арсенал етикетних мовних формул: звертання, привітання, прощання, прохання, вибачення та низка інших; за кожної життєвої ситуації мають застосовуватися відповідні вислови (вітання типу: «Слава Ісусу Христу», «Христос народився» (на Різдво), «Христос воскрес» (на Великдень), «Доброго ранку», «Добрий день», «Добрий вечір», «Зі святом»; прощання: «До побачення», «Бувайте здорові», «До зустрічі», «До завтра», «Прощайте», «На все добре»; вдячності: «Дякую», інші.

Учений досліджує проблеми формування мовленнєвої культури особистості з позицій народної педагогіки. Українська народна педагогіка, зазначає він, з допомогою національного мовного етикету вчить формувати щирі та доброзичливі взаємини з людьми. В її скарбниці чимало цінних порад, які втілені в афоризмах: «Що маєш казати, то наперед обміркуй», «Дав слово - виконай його», «Говори мало, слухай багато, а думай ще більше» [3, с.20].

Народна педагогіка дуже вимоглива до дотримання мовного етикету, бо це основа доброго ладу між людьми, ознака високої духовності та людської краси. Прикметною є, приміром, народна пісня «Ой у полі нивка». В українському мовному етикеті є чіткі правила, хто з ким, коли і як повинен вітатися: молодший першим вітається з людиною старшого віку, чоловік - із жінкою (чи юнак з дівчиною). А у приміщенні першим вітається той, хто заходить. У селі традиційно вітаються з усіма односельцями і навіть з незнайомими людьми.

Основна вимога мовного етикету - увічливість, статечність, пристойність, уважність і чемність співрозмовників. Справді, вихована людина поштиво розмовляє завжди, скрізь і з усіма. Народна практика живого спілкування багата на слова ввічливості, які ще називають чарівними.

Українське виховання застерігає дітей і молодь від уживання грубих, лайливих, образливих слів. Осуджуються ті батьки, які сваряться при дітях. Сварки породжують потворність у взаєминах. «Як батько кричить, то син гарчить, а як батько лається, то син кусається», - каже народне прислів'я. У мовному спілкуванні красивим є тільки те, що сприяє пристойним людським стосункам [3, с.20]. А тому негарно мовчати, коли треба говорити, і негарно говорити, коли треба мовчати. Про мовчунів у народі кажуть: «Мовчить, як пень», «Мовчить, як води в рот набрав».

Схвалюючи людей, які добре володіють мовою («За словом у кишеню не полізе»), народна педагогіка водночас засуджує порожню балаканину, зайві, фальшиві прикраси в мові («Красно говорить, а слухати нічого», «Бесіди багато, а розуму мало» [3, с.21].

Український мовний етикет - велика духовна сила, яка відстоює українців як націю. Ось чому різні поневолювачі України, прагнучи денационалізувати українців, намагалися спотворити мовний етикет і запровадити чужинський. Учений М. Стельмахович зазначав, що така політика мала наслідки: скажімо, у багатьох сім'ях діти, звертаючись до своїх батьків, дідусів і бабусь, уживають займенник «ти» замість традиційного українського пошанного «Ви».

Науковець наголошував і на вживанні «не властивому українському етикету» звертанні по батькові. За його словами, це «принижує жінку-матір. Якщо вже називати батька, то треба не забувати і про матір (наприклад, «син Василя і Галини», «донька Миколи і Катерини»), або не називати нікого,

адже називаючи одного, ми применшуємо роль того, кого не називаємо, а конче мусили б назвати. Тому за українським мовленнєвим етикетом ім'я поєднується з прізвищем» [3, с.20].

Досліджуючи проблеми мовленнєвої культури особистості, академік М.Стельмахович підкреслював етномовні традиції галичан. У галицькій родині дитину змалечку навчали бути чемною, дотримуватися неписаних, але обов'язкових у взаєминах із людьми різного віку і стану правил етикету.

Старше покоління прищеплювало малечі риси поведінки, що забезпечували не лише її комфортне співіснування в близькому середовищі, а й давали змогу засвоїти властиві йому ціннісні орієнтації, національно зумовлені уявлення й переконання. З плином часу і передовсім у єдиних мовно-літературних процесах останнього півсторіччя сформувалися ті мовленнєві правила, що закріпилися у свідомості українського народу як галицизми (хоч при їхній поширеності в Україні вважати їх лише західноукраїнським явищем було б недоречністю, перебільшенням) [3, с.21].

Як зауважує учений М.Стельмахович, за перших років незалежності «представники нової галицької інтелігенції, не бажаючи повертатися до «скомпрометованого» соціальною оцінкою звертань пане, пані, пропонували вживати в цій функції старі галицизми вуйку і вуйно, але цю ідею не підтримали» [3, с.20].

Значаючи, що український мовний етикет відзначається неординарністю, позаяк постав на власному національному ґрунті та пройнятий духом європеїзму, дослідник підкреслював лагідну вдачу українців, схильність до коректності й толерантності в людських стосунках, зневагу до брутальності та лайливих слів.

У багатогранній науковій скарбниці М.Г.Стельмаховича важливе місце посідають «мовні питання». У контексті розробки проблеми формування мовленнєвої культури особистості учений торкається питання мовного етикету, який розглядає як самобутню універсальну модель мовної діяльності людини, наголошує на національній специфіці мовного етикету, показує величезний арсенал українських етикетних формул. Дослідник актуалізує деякі проблеми в ділянці понятійно-категоріального апарату порушеної наукової проблеми, подає власне визначення поняття «мовний етикет». Наріжне місце у його працях відведено питанням культури мовленнєвої поведінки особистості.

1. Стельмахович М. Г. Мовний етикет / Мирослав Стельмахович // Культура слова. — К., 1981. — вип. 20. — С.35-47.
2. Стельмахович М.Г. Система роботи з розвитку зв'язного мовлення в 4-8 кл. / М.Г.Стельмахович. — К.: Радянська школа, 1981. — 136 с.
3. Стельмахович М. Український мовленнєвий етикет / Мирослав Стельмахович // Дивослово. - 1998.- №3.- С.20-21.

The article deals with problems of speech culture personalities, raised in the works M.G. Stelmahovycha. Scientists stressed the importance of language training for pupils, including his speech behavior, etiquette speech. He emphasized the originality of Ukrainian ethnic culture, the rich arsenal of national etiquette formulas on the inadmissibility of the use of "surrogate surzhykovoho."

Key words: linguistic culture, identity, language etiquette, Ukrainian language etiquette, etiquette language formula.

УДК 37.011.31

ББК 74.03

ДОСЛІДЖЕННЯ ПРЕДСТАВНИКІВ НАУКОВОЇ ШКОЛИ БОГДАНА СТУПАРИКА ТА ЇХ ВНЕСОК У РОЗВИТОК ІСТОРІЇ УКРАЇНСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ

Уляна Борис

У статті показано становлення та розвиток наукової школи Богдана Ступарика, внесок послідовників у розкриття історії українського шкільництва, у вивчення педагогічних персоналій, їх теоретичних пошуків і практичного досвіду.

Ключові слова: Богдан Ступарик, наукова школа, дослідження, міжвоєнний період, одностудійці, послідовники.

Сучасний етап розвитку українського суспільства характеризується суттєвими зрушеннями в усіх його сферах, зокрема і в галузі освіти. Українська школа має увібрати в себе кращі загальнолюдські ідеали й традиції, здобутки вітчизняної та світової педагогічної думки.

Однією із представників вітчизняної педагогічної думки є наукова школа професора Богдана Михайловича Ступарика. Її становлення було тісно пов'язане з розвитком історико-педагогічної науки, зумовлене необхідністю вивчення історії становлення і розвитку теорії та практики національної освіти й виховання в Галичині.

Спричинилися до зародження наукової школи Б.М. Ступарика з одного боку зосередження вченого на дослідженні (невідомої до того часу) освіти та виховання на Галичині періоду XVIII – поч. ХХ ст. та поява однодумців й учнів не тільки в Україні, а й за кордоном.

Точкою відліку становлення наукової школи вважаємо створення у 1995 р. у Прикарпатському університеті імені Василя Стефаника на той час першої в Україні кафедри історії педагогіки та формування її кадрового складу. Богдан Михайлович очолював кафедру від її заснування (1995) до своєї смерті (2002). Вчений здійснював значну науково-педагогічну діяльність, був керівником і консультантом наукових досліджень аспірантів і докторантів з України, Польщі та Румунії. За короткий термін під його керівництвом захищено сім докторських і майже двадцять кандидатських дисертацій. Ним опубліковано 4 монографії та понад 230 наукових праць.

Вивчення досліджень представників наукової школи Богдана Ступарика дозволило нам виокремити певні їхні напрями.

Один із них пов'язаний із загальнопедагогічними й професійно-технічними дослідженнями, які було апробовано у практичній педагогічній діяльності Богдана Ступарика. Так, у 1981 р. ним було захищено кандидатську дисертацію на тему “Совместная деятельность коллективов ПТУ и базового предприятия по воспитанию у учащихся коммунистического отношения к труду”. Згодом він став наставником для колеги та однодумця Станіслава Шумеги при написанні праці “Дидактичні основи підручника з технології столярно-меблевого виробництва” (для професійно-технічних училищ, 1995 р.).

Другий напрям охоплюють дослідження пов'язані з вивченням історії освіти та виховання в Галичині кінця XVIII – першої третини ХХ ст. Поштовхом до обрання і розробки даного напрямку дослідження слугувала докторська дисертація Богдана Ступарика на тему “Розвиток шкільництва Галичини (1772-1939рр.)”, в якому вперше в історії вітчизняної педагогіки було відтворено правдиву історію шкільництва Галичини в означений період.

Демократичні перетворення початку 90-х років ХХ ст. в Україні відкрили перед вченим нові горизонти творчості. Він одержав доступ до закритих архівних документів, праць українських науковців діаспори. У результаті стала вагома для історії педагогіки праця “Національна школа: витоки, становлення” (1998).

Аналізуючи проблеми розвитку та становлення національної школи, український учений виходить із положення про те, що успіх школи у вихованні свідомих, самовідданих патріотів забезпечується єдністю народної та наукової педагогіки, вітчизняної та світової історії, національного і загальнолюдського. Говорячи про необхідність глибокого “осмислення нами нашої історії, врахування всього позитивного в ній, недопущення повторення давніх помилок”, учений зазначав, що для “цього замало вчитися, мріяти вірити й надіятись, потрібна праця, котра має сконсолідувати всі сили українського суспільства для створення справді національної української системи освіти і виховання, що виховує вільне від духовних кайданів покоління Українців, репрезентаторів великої нації, багатої культури, сильної волі, які забезпечать соборність держави, єдність і безсмертя нації” [4].

Ідеї вченого, його захоплення історією педагогіки надихали до історичного дослідження багатьох науковців-дослідників не тільки України, а й Польщі. Плідну роботу з окреслених наукових проблем провадили Єжи Поточни (“Розвиток освіти дорослих в Галичині (1867-1918 рр.)”), Т.К. Завгородня (“Розвиток теорії і практики навчання в Галичині (1919-1939 роки)”), Н.В. Сабат (“Національне виховання учнівської молоді Галичини (1869-1914)”), І.В. Воробець (“Освіта дорослих в Галичині (1891-1939рр.)”), Іоланта Шемпрух (“Тенденції розвитку педагогічної освіти вчителів у Польщі (1918-1999рр.)”), М.М. Чепіль (“Теорія і практика формування національної свідомості дітей та молоді Галичини (друга половина ХІХ ст. – 1939 р.)”), В.В. Стинська (“Система шкільництва в Галичині (кін. ХІХ – поч. ХХ ст.)”), О.Д. Ворошук (“Теорія і практика учнівського самоуправління в гімназіях Галичини”).

Так, докторське дослідження Т.К. Завгородньої розкрило теоретичні надбання і практичний досвід навчання у школах, закладах підготовки та підвищення кваліфікації вчителів для народних шкіл Галичини міжвоєнного періоду як цілісну, опосередковану, ієрархічну систему та збагатило педагогічну теорію і практику науковими знаннями про еволюцію мети, змісту освіти, методи, форми і засоби навчання в галицькому шкільництві на різних етапах його функціонування [1].

Учениця Б. Ступарика Н.В. Сабат у кандидатському дослідженні висвітлила процес розвитку теорії та практики національного виховання учнівської молоді Галичини у другій половині ХІХ – на початку ХХ ст. Цінним є й те, що дослідниця на основі аналізу діяльності навчально-виховних закладів міжвоєнного періоду та праць галицьких педагогів (О. Барвінського, Г. Врецьони, М. Возняка, Г. Зарицького, О. Партицького, С. Томасівського, І. Франка, І. Ющишина) простежила еволюцію мети, змісту, методів і організаційних форм національного виховання учнівської молоді краю [2].

Послідовниця Богдана Ступарика М. Чепіль притримується думки, що “...не розвиваючи конкретно-історичні дослідження теорії і практики формування національної свідомості, важко претендувати на якісь зрушення у вивченні складних процесів формування національної свідомості нашого народу, державницької ідеології, становлення української нації” [7].

У дисертації на основі аналізу суспільно-політичного та культурно-освітнього розвитку краю дослідниця виокремила етапи у розвитку теорії і практики формування національної свідомості, розкрила зміст виховної діяльності школи, висвітлила роль сім'ї, церкви і громадських організацій у формуванні національної свідомості учнівської молоді, а також збагатила педагогічну теорію і практику науковими знаннями про еволюцію поняття “національна свідомість”, форми, методи і засоби її формування.

Богдан Ступарик рекомендував тему дослідження В.В. Стинській, якій вдалось знайти аспекти розвитку шкільництва Галичини (1772-1939рр.) і успішно дослідити їх у своїй кандидатській дисертації на тему “Система шкільництва в Галичині (кін. ХІХ – поч. ХХ ст.)”. До її наукових заслуг відносимо: комплексний аналіз системи шкільництва Галичини кінця ХІХ – початку ХХ ст. в контексті полікультурного освітнього простору; з'ясування суспільно-політичних та економічних передумов, які визначали полікультурний характер розвитку системи шкільництва, нормативно-правової бази її функціонування; розширення бази даних про структуру системи навчально-виховних закладів у краї; відслідкування динаміки змісту освіти в кожній її ланці; виявлення основні тенденції розвитку шкільництва [3].

Третій напрям наукової школи, започаткований Богданом Ступариком та розвинутий його послідовниками у історії педагогіки – дослідження персоналій. Педагог вивів із небуття на науковий рівень імена галицьких педагогів Степана Сірополка (1996, 1998, 1999, 2001), Миколу Євшана (1997), Григорія Врецьону (1997, 1998, 1999, 2000), Івана Ющишина (1998); започаткував видання бібліотеки “Галицькі педагоги в іменах”.

Наукові дослідження послідовників, аспірантів, учнів, однодумців та рекомендовані Б. Ступариком теми досліджень були обґрунтовані у дисертаційних роботах Р.В. Кіри “Культурно-просвітницька діяльність та педагогічні погляди Степана Сірополка”, Б.П. Гречина “Громадсько-просвітницька діяльність Олександра Барвінського”, О.В. Джус “Творча спадщина Софії Русової періоду еміграції (1922-1940 рр.)”, Н.І. Чаграк “Педагогічні погляди і просвітницька діяльність Антона Крушельницького”, В.М. Ковальчук “Педагогічні погляди та громадсько-просвітницька діяльність М. Галушинського”, О.В. Качмар “Педагогічна спадщина та громадсько-просвітницька діяльність Омеляна Партицького”.

Зазначимо, що завдяки доробку наукової школи Богдана Ступарика саме цього напрямку педагогічна наука належно оцінила творчу спадщину О. Барвінського, М. Галушинського, Г. Врецьони, А. Крушельницького, О. Партицького, С. Сірополка, І. Стешенка, І. Ющишина та ін.

Підтримуючи думку О.В. Сухомлинської про те, що “... педагогічна наука завжди персоніфікована, бо на ній завжди лежить відбиток особистості її носія з його смаками, поглядами, віруваннями та уподобаннями” [6], вважаємо, що дослідження наукової школи Б. Ступарика даного напрямку не тільки допомогли ввести в підручники історії вітчизняної педагогіки невідомі та маловідомі імена вище згаданих українських педагогів та дати науково-обґрунтовану оцінку їхньому творчому доробку, а й дозволили по-іншому – через переживання та міркування очевидців – подивитись на національний культурно-освітній досвід наших попередників.

У 2006 р. Вчена рада Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника прийняла рішення про об'єднання кафедри загальної педагогіки та історії педагогіки і створення кафедри педагогіки імені Богдана Ступарика. Сьогодні очолює кафедру учениця і послідовниця вченого доктор педагогічних наук, професор Тетяна Костянтинівна Завгородня, яка перейнявши досвід свого наставника і взяла на себе керівництво започаткованою ним науковою школою.

На сьогодні провідними викладачами кафедри є 2 доктори педагогічних наук, 3 професори (Т.К. Завгородня, З.І. Нагачевська, О.М. Шпак), 11 кандидатів наук. Тільки за останні роки на кафедрі захистили кандидатські дисертації понад 40 осіб. Викладачі кафедри педагогіки є авторами численних підручників і навчальних посібників педагогічного спрямування. У кафедрі склалися тісні творчі зв'язки з науково-дослідними інститутами вищої освіти, проблем виховання АПН України (м. Київ), Національним університетом імені Тараса Шевченка та іншими науково-дослідними та освітніми установами України.

Науковці кафедри приймають активну участь у міжнародних і всеукраїнських науково-практичних конференціях (м. Брест, м. Могилев – Білорусь, м. Київ, м. Горлівка, м. Луганськ, м. Херсон, м. Харків, м. Дніпропетровськ та ін.), де виступають з доповідями на пленарних і секційних засіданнях.

НАЦІОНАЛЬНО-ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ У ТВОРЧОМУ ДОРОБКУ ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКИХ ПЕДАГОГІВ (ІІ ПОЛОВИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХ ст.)

Викладачі кафедри вченого працюють над колективними темами, які є логічним продовженням започаткованого Богданом Ступариком напряму наукових досліджень: “Розвиток теорії і практики національної освіти і виховання в Галичині” та “Історико-педагогічні проблеми навчання і виховання у системі неперервної освіти”.

24-25 листопада 2008 року відбулися Другі Міжнародні педагогічні читання на пошану член-кореспондента АПН України, доктора педагогічних наук, професора Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника Богдана Ступарика “Проблема якості виховання і навчання у системі безперервної освіти”. Вийшла хрестоматія “Антологія педагогічної думки Східної Галичини та українського зарубіжжя ХХ століття”, підготовлена колективом викладачів кафедри під керівництвом Тетяни Завгородньої.

Заслуговує на увагу й творчий доробок ще однієї наступниці Богдана Ступарика – доктора педагогічних наук, професора, завідувача кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка М.М. Чепіль. Вона гідно продовжила справу свого наставника, сформувавши у 1999 р. свою наукову школу “Історія, теорія і практика української освіти і виховання”, яка охоплює такі напрями досліджень:

– Концептуальні засади національного виховання у теоретичному доробку і практичній діяльності українських, німецьких і польських педагогів другої половини ХІХ – ХХІ ст.

– Зміст та організаційно-методичні аспекти позаурочної діяльності дітей та молоді.

– Зміст, форми, методи і засоби морального, національно-патріотичного, громадянського виховання української молоді у полі культурному середовищі на західноукраїнських землях.

– Навчально-виховна та науково-дослідницька робота студентів у вищих педагогічних навчальних закладах.

Зазначимо, що робота наукової школи М. Чепіль вражає своєю результативністю. Адже за роки її функціонування захищено 1 докторську та 12 кандидатських дисертацій, підготовлено до друку 12 монографій, 39 посібників, 274 – статей, тез тощо [7, с. 52-53].

Б. Ступарик звернувшись першим в Україні до вивчення історії розвитку національної освіти і виховання в Галичині “відкрив широкий світ проявів, виявів українськості через освіту та виховання, які за радянських часів були неможливими” та повів за собою молодих учених, які “рушили слідом за своїм учителем, поглиблюючи й розширюючи хронологічні й проблемні рамки, які він окреслив” [5, с. 4.].

Отже, за результатами досліджень послідовників й учнів вченого не тільки повернуто з небуття творчий доробок педагогів, письменників, громадських діячів, учених, а й доведено актуальність положень їхніх педагогічних концепцій та аргументовано їхню співзвучність з теоретико-методичними засадами національної системи освіти в сучасній українській державі, проблемами й потребами державотворення і окреслено шляхи їхнього використання.

1. Завгородня Т.К. Розвиток теорії і практики навчання в Галичині (1919-1939 роки) / Автореф. дис...д.п.н.: 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки / Т.К.Завгородня. – К., 2000. – 30с.

2. Сабат Н.В. Національне виховання учнівської молоді Галичини(1869-1914 рр.): Автореф. дис...к. п. н.: 13.00.01 - Теорія та історія педагогіки / Н.В. Сабат – Івано-Франківськ, 1998. – 16 с

3. Стинська В. Система шкільництва в Галичині (кінець ХІХ – початок ХХ ст.) / В. Стинська // [Монографія]. – Івано-Франківськ, 2007. – 180 с.

4. Ступарик Б. Національна школа: витоки, становлення. – К.: ІЗМН, 1998. – 334 с.

5. Ступарик Б.М. Школі – національне виховання молоді (вибрані статті) / Б.М. Ступарик – Івано-Франківськ : Плай, 2005. – 283 с. – С. 4.

6. Українська педагогіка в персоналіях: У 2 кн. / За ред. О.Сухомлинської. – Кн.2. – К.: Либідь, 2005. – С.3.

7. Чепіль М.М. Творчий пошук педагогів Франкового університету / М.М. Чепіль // [Монографія]. – Дрогобич: редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2007. – 80 с. – С. 52-53.

Becoming and development of scientific school of Bohdan Stuparyk is shown in the article, payment of followers in opening of history of Ukrainian schools in the study of pedagogical personalias, them theoretical searches and practical experience.

Key words: Bohdan Stuparyk scientific school, research, intermilitary period, like-minded persons, followers.

У статті розкрито зміст національно-естетичного виховання учнівської молоді. Доведено, що цей аспект був один із перших і залишається взаємопов'язаним у процесі виховання особистості. Виділено основні засоби національно-естетичного виховання і вказано шляхи їх вирішення.

Ключові слова: національно-естетичне виховання, естетичне виховання, естетичні цінності.

Залучення молоді до національно-естетичних цінностей вважається першочерговим завданням педагогів, наставників, вчителів. Національно-естетичне виховання завжди асоціюється з характерною для українського народу шаную й повагою до традицій, звичаїв, обрядів, мистецтва, культури, особливо коли здійснюється у комплексному підході. З поглядів минулого та сучасних міркувань на формування національного компонента впливають емоційна насиченість естетичної діяльності учнівської молоді. завдяки якій відкривається шлях до пізнання загальнолюдських цінностей.

У ІІ пол. ХІХ – на початку ХХ століть естетичне виховання було одним із аспектів національного виховання. Національне виховання, зокрема естетичне, було і залишається в центрі уваги українських дослідників минулого і сучасного періодів. Так, В. Верховинець, А. Макаренко, С. Миропольський, В. Сухомлинський наголошували на необхідності створення системи безперервної естетичної освіти та виховання учнівської молоді. Проблеми естетичного виховання як соціокультурного феномену обґрунтовують В. Андрущенко, І. Бех, А. Бойко, І. Зязюн, В. Лутай, Л. Масол, Н. Миропольська, О. Рудницька, О. Сухомлинська, Т. Тюльпа, Г. Шевченко та ін.

Метою статті є дослідження естетичного виховання крізь призму національних аспектів та пошук їх взаємодії у формуванні національно-естетичної свідомості учнівської молоді.

Виклад основного матеріалу. Зацікавлення проблемою естетичного становлення особистості зростає як в теоретико-методологічному, так і практичному сенсі. Важливого значення набувають наукові пошуки вітчизняних дослідників у галузі теорії та практики естетичного виховання. Вихідні концептуальні засади формування громадянина України ґрунтуються на положеннях Національної доктрини розвитку освіти, “Державної національної програми “Освіта” (Україна ХХІ століття)” та ін. Так, у руслі виконання завдань Державної національної програми “Освіта” (Україна ХХІ ст.) було розроблено “Державну комплексну програму естетичного виховання (автори І. Зязюн, О. Семашко) [8], “Концепцію естетичного виховання учнівської молоді в умовах відродження української національної культури” [6], “Концепцію художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах” [7] та ін. Вагомий вклад у розвиток ідей національно-естетичного виховання у др. пол. ХІХ – початок ХХ ст. зробили західноукраїнські педагоги, зокрема, О. Барвінський, Г. Врецьона, С. Воробкевич, О. Попович, Ю. Федькович А. Волошин, О. Духнович, П. Світлик та ін.

На методологічних засадах творів цих та багатьох інших українських освітніх діячів визначались сенс та ціннісні орієнтації діяльності педагога, напрями естетичного виховання.

Східна Галичина. Основною метою виховання, до якої повинна прагнути школа, стверджував Г. Врецьона (1839–1901), є національний та естетичний розвиток особистості. Національне виховання – нова основа свободи в індивідуальному і національному розвитку. Виходячи з національної ідеї, Г. Врецьона визначав національний зміст, національне самопізнання, під чим розумів не формальне ставлення до історії народу, а те, що під тим усвідомлюється творчий підхід до його здійснення. Треба добувати з історії народу те, що гідне і величне.

Архівні матеріали містять переконливі факти щодо вагомого значення у вихованні приналежності до свого народу. Національний момент є інтегральною складовою виховання патріотизму, гуманності, естетичності в особистому житті й суспільстві. З цією метою, вважав Г. Врецьона, доцільно залучати молодь до збирання народних пісень, поезій, прислів'їв, приказок тощо. Усі вони повинні знаходити гідне місце в інститутах і чинниках національного, зокрема естетичного виховання.

Одним із важливих соціальних інститутів була школа, завдяки якій реалізувалися діяльнісний та загальнолюдський підходи. Основним чинником виховання в школі Г. Врецьона вважав *трудове навчання* як засіб естетичного становлення. Для здійснення національно-естетичного виховання, у школах учням пропонувалося ознайомлення з предметами давнини від легших нижчих до важчих вищих: плетіння паперовими стяжками, – витинання і вирізування з паперу, плетіння соломою, вербиною, зшиття книжок; вироблення квітів; малювання на дереві, різьблення, вироби з бляхи, гіпсу тощо. Ці види робіт продовжувалися у позашкільній діяльності, шляхом здійснення жіночих ручних робіт, вишивання, збирання збірних рослин, молитов, мінералів, родів землі, насіння, дерев та ін. Г. Врецьона зазначав, що той хто відвикне від роботи, і не береться більше до неї є нещасливим [4,

с.137]. Отже, засобами працелюбства, педагог формував естетичні уподобання в учнів, втілював національно-естетичні компоненти у їх змісті, показуючи самотню культуру, розвивав естетико-духовні, загальнолюдські цінності.

Ідеали національного виховання, що є невід'ємними від естетичного посідають важливе місце у педагогічній спадщині галицького педагога *О. Барвінського* (1847–1927). Він наголошував: щоб виховання стало народним, треба його виробити з нашого життя, щоб знову його повернути до нашого життя. Зрозуміло, що національно-естетичне виховання молоді неможливе без використання національно-культурного ідеалу й стверджуватися, формуватися естетичними засобами. Особлива роль у формуванні *національно-естетичних ідеалів* належить школі, зокрема предмету – *народній літературі*. Народна література – це “збір розумових творів, якими народ від найдавніших часів виявляв письмом, словом, мовою свої почуття, бажання, свій світогляд і стан просвіти в різних добах свого розвитку” [1, 8]. Унікального значення в естетичному розвитку набуває дитяча літературна творчість, яка дає поштовх для розвитку *уяви, фантазії*, поглиблює, насичує *емоційну сферу особистості* школяра, допомагає йому вдосконалювати навички, формувати смаки.

Активно включалися до проблеми національно-естетичного виховання відомі українські вчені. письменники, музиканти, педагоги, представники громадськості, які усвідомлюють важливість цього напряму як для суспільства, так і для окремої особистості. Серед них слід назвати *І. Бажанського*, *М. Барановського*, *І. Воробкевича*, *О. Поповича*, *Ю. Федьковича* та ін. Всі вони своєю діяльністю та творчістю активно долучилися до поширення та реалізації завдань національного, зокрема естетичного виховання на Буковині.

Буковина. Процес становлення національної свідомості буковинців здійснювався культурно-освітньою, музично-естетичною діяльністю товариства “Руська Бесіда” (1869) у Чернівцях. Її розпочинав та проводив у буковинському краї відомий письменник, талановитий музикант *І. Воробкевич* (1836–1903). Його погляди на естетичне виховання розглядалися крізь призму пробудження національної свідомості народу. Естетичне виховання, за *І. Воробкевичем*, це вплив на свідомість, почуття дитини, який повинен здійснюватися шляхом дозвілєво-розважальної діяльності. На його думку, найліпше цьому сприяло б театральне мистецтво, та саме його у др. пол. XIX ст. у краї не було. Пізнання культурно-освітньої діяльності Галичини *І. Воробкевичем* та іншими буковинськими педагогами дало поштовх до створення театру у Буковині, для якого поет складав веселі та розважальні твори, називаючи їх оперетками (поєднання веселих сценок зі співом). Їх розповсюдження дало можливість учнівській молоді пізнати естетику театрального мистецтва, формуючи почуття *естетичної насолоди та задоволення*. Наведене дає підстави стверджувати, що за допомогою поширення театрального мистецтва у краї здійснилося формування не лише національних, а й естетичних цінностей серед громадськості та молоді.

Важливою є також позиція буковинського педагога *Ю. Федьковича* (1834–1888). На його думку, провідну роль у вихованні шкільної молоді, відіграють *українська етнічна культура*, складовою якої є естетичне виховання, яка здійснювалася не лише словом, а й популяризувалася зовнішнім виглядом. Для цього *Ю. Федькович* пропонував буковинцям носити щоденно національний гуцульський одяг [5, 11]. Тим самим розвивалася естетична складова української етнічної культури. І саме цей аспект сприяв розвитку національно-естетичної свідомості.

Помітний внесок у розвиток системи естетичного виховання зробив батько української школи Буковини та наступник *Ю. Федьковича* *О. Попович* (1856–1930). Виховати національно свідому молодь – означає ввести її в систему національних, зрештою *естетичних цінностей*. Тому, *О. Попович* пропонував розпочати естетичне виховання учнівської молоді з роз'яснення поняття національності, як хребта народу. Доказом цього є його праця на полі народного шкільництва. У 1884 р. уклав перший український буквар для народних шкіл Буковини. Надалі усі читанки, граматики, рахункові книжки, мапи (карти) країв та ін. також були складені ним українською мовою для усіх класів народних шкіл [2, арк. 10]. А це свідчить про те, що національні підвалини надали поштовху до усвідомлення критеріїв естетичного виховання молоді.

Особливу увагу *О. Попович* приділяв інститутам і чинникам виховання. Серед них чільне місце займали школа та позашкільні установи. Діяльність останніх здобула особливого визнання та авторитету. *О. Поповичу* належить заснування першого українського аматорського театру в Буковині, у програму якого входили вистави національного гатунку [2, арк. 8], що мало не лише національний резонанс, а й естетичний ефект впливу на формування учнівської молоді. Реалізація завдань естетичного виховання у школі здійснювалася *концертною, театральною, літературною діяльністю* тощо. Підтвердженням цього була видана *О. Поповичем* стаття “Всенародне шкільництво”, в якій педагог зазначав: “...ми повинні бути гордими, що наші дитячі установи та народні школи

влаштовують щорічно понад 100 концертних, театральних і “руханкових” вистав, пісню, словом та ділом проявляють свої національні почуття, дають науковий і виховний вплив рідній школі” [9, с.6].

На початку XX ст. формування національно-естетичної свідомості учнівської молоді на західноукраїнських землях здійснювалося у молодіжних організаціях, таких як: “Пласт”, “Січ”, “Сокіл”, а також в освітніх й виховних гуртках, що привчали молодь до громадської праці, прищеплювали любов до національної творчості (організацією Шевченківських вечорів, релігійних дійств) та естетичною впорядкованістю (використанням українського строю – вишитих сорочок, козацьких шароварів) тощо.

Закарпаття. Питання естетичного виховання посідали значне місце у педагогічній спадщині закарпатських культурних діячів *О. Духновича* (1803–1865), *А. Волошина* (1874–1945). На думку *О. Духновича*, основним засобом естетичного виховання у школі є народнопісенна творчість, малярство, різьбярство, вишивання тощо. Натомість *А. Волошин* зазначав, що у педагогічній роботі слід враховувати особливості народної педагогіки, релігійно-моральні та культурно-освітні умови життя краю.

Основи естетичного виховання закладаються у школі і є *поєднаними з національним вихованням*. Національне виховання, зазначав *А. Волошин*, має сприяти принципам народної моралі, краси, здатності цілеспрямовано й систематично розвивати фізичні та духовні сили. “Народна школа має бути передусім інституцією виховною, а шкільну науку мають доповнювати самоосвітні гуртки молоді з відділами релігійно-моральної самоосвіти, фахового знання, естетичної освіти” [3, с.15]. Життя людське лише тоді щасливе, коли людина служить ідеям, має такі завдання, які підносять її над природним життям. Тому вчитель виховує молодь не стільки словом – скільки своєю діяльністю, усім своїм життям, вчинками.

Якщо для можливих цілей виховання краси у дітей достатньо керівництва, то для необхідних цілей потрібне естетичне виховання. Прийоми керівництва, запропоновані *А. Волошином*, не виходять за межі формування у дітей ретроспективної естетичності. Шляхи і засоби естетичного виховання повинні сформувати в учнів перспективне естетичне виховання, адже естетичне виховання спрямоване у майбутнє вихованців. Своєрідність завдання естетичного виховання вимагає не лише своєрідних шляхів, а й відповідних ступенів його здійснення. Тому, одним із головних завдань школи *А. Волошин* вважав ступені естетичного виховання: споглядання, відчуття, почуття, а у процесі естетичної дії їм будуть відповідати емоції, враження, задоволення та насолода.

На підставі аналізу творчого доробку західноукраїнських освітніх діячів (II половини XIX – початок XX ст.) ми доходимо висновку, що національно-естетичне виховання здійснювалося шляхом еволюційних змін, які полягали у національно-культурному збагаченні учнів, розвитку різних форм естетичного виховання, естетико-виховної діяльності тощо. У сучасній українській системі освіти особливо актуалізується національно-естетичний виховний напрям, який повинен бути не лише першим у формуванні особистості, а й тісно взаємопов'язаним, гідно підтримуватися усіма соціальними інститутами та чинниками.

1. Барвінський О. Яке призначення має читанка в народній школі, и як нею треба користуватись? / О. Барвінський // Учитель. – Львів, 1889. – Р. 1. – № 1. – С. 8-9.
2. Біографії письменників, вчених і політичних діячів з прізвищами на букви (П – Ю) Омеляна Поповича; Івана Ющишина // ЦДІА України у Львові. — Ф. 328, оп. 1, спр. 104. – 94 арк.
3. Волошин А. Про шкільне право будучої української держави / А. Волошин. – Прага, 1942. – 16 с.
4. Врецьона Г. Тілесна праця яко средство виховання / Г. Врецьона // Школьна часопись. – Львів, 1884. – Р. 5. – № 17. – С. 129-137.
5. Дошівник Іван. Осип Юрій Федькович / І. Дошівник // Читальня. – Чернівці, 1912. – Р. 2. – Ч. 1 – С. 4-14.
6. Концепція естетичного виховання учнівської молоді в умовах відродження української національної культури // Науково-практичний журнал. – Педагогічна думка. – Директор школи, ліцею, гімназії. – К., 2001. – № 4. – Спец. випуск. – С. 41.
7. Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах // Педагогічна газета. – 2001. – № 12. – С. 6-7.
8. Національна державна комплексна програма естетичного виховання / І. Зязюн, О. Семашко // Рідна школа. – 1995. – № 12. – С. 29-52.
9. Попович О. Всенародне шкільництво в 1926/27р. / О. Попович // Рідна школа. – Львів, 1927. – Р. 1. – № 3. – С. 4-6.

This article deals with the problem of national-aesthetical upbringing of pupils. It's proved that this aspect was one of the first and still remains connected in the process of upbringing education of the growing personality. The main facilities of national-aesthetical upbringing are distinguished and the ways of their decision are indicated.

Key words: national-aesthetic education, aesthetic education, aesthetic values.

«ШКОЛА ШЛЯХЕТНИХ УКРАЇНОК» ЯК ОСЕРЕДОК НАЦІОНАЛЬНО-ГРОМАДЯНСЬКОГО СТАНОВЛЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОЛОДІ

У статті розкрито роль і місце «Школи шляхетних українок» м. Болехова (Долинський р-н Івано-Франківської обл.) у національно-громадянському становленні української молоді (1996-2001 рр.), з'ясовано вплив роботи цього позашкільного навчально-виховного закладу на розгортання діяльності аналогічних інституцій у сучасній Україні.

Ключові слова: «Школа шляхетних українок», національно-громадянське становлення, українська молодь, позашкільний навчально-виховний заклад.

Вже незаперечним є факт, що українське жіноцтво відіграло вирішальну роль у загальнонаціональному поступі минулого, у постанні незалежної України та в її утвердженні як самостійної держави. Палке прагнення жінок-українок до духовного зростання було їхньою прерогативою і в усі часи супроводжувалося боротьбою за свої права. У переддень 20-річчя незалежності нашої держави можна спостерігати різні форми самоствердження українського жіноцтва: формальні, епатажні, політично-передвиборно залежні тощо. В цьому сенсі яскраво вирізняється вираженість, наполегливість, послідовність і чіткість формулювання і розуміння мети свого призначення діяльність «Школи шляхетної українки» у Львові. Прототипом створення нині чинної львівської інституції можна вважати «Школу шляхетних українок» у м. Болехові Долинського району Івано-Франківської області. Історія становлення та зміст її роботи почасти розкриті у публікаціях Л.Болюк, Л.Дармохвал, Р.Федак, а також у магістерській роботі В.Прокопишин, виконаній під керівництвом автора статті.

Метою нашої наукової розвідки ми визначили з'ясування ролі і місця цього позашкільного навчально-виховного закладу у національно-громадянському становленні української молоді.

Поштовхом до організації болехівської «Школи шляхетних українок» стала напружена та діяльна праця ідейної послідовниці піонерки українського жіночого руху Наталії Кобринської, голови Союзу українок Болехова Лариси Дармохвал і «союзнок» міста у сфері пропаганди історії українського жіночого руху та виховання української жінки.

Уродженка м. Стрия (Львівська обл.), випускниця Болехівської СШ №1 та філологічного факультету Львівського державного університету імені І.Франка, вчителька з багаторічним стажем роботи Лариса Дармохвал очолила діяльність у цьому адміністративному центрі щодо організації місцевого українського жіноцтва. Вона виступила одним із ініціаторів відкриття у 2005 р. в Болехові нового приміщення музею Наталії Кобринської з розширеною експозицією, долучилася до збору та впорядкування численних матеріалів про очільниць українського жіночого руху, відшукала і впорядкувала разом зі своїми соратницями сплюндровану радянською владою могилу активної громадської діячки і педагога, першої директорки Руського (Українського) Інституту для дівчат у Перемишлі Марії Прими (Примівни, 1858-1928 рр.).

Власне, в честь Марії Прими в Болехові й розпочала свою роботу «Школа шляхетних українок», основними завданнями якої стало закріплення і збагачення краєзнавчих знань, набутих у процесі навчання; розширення загального кругозору учениць, формування в них наукового світогляду, інтересу до творів мистецтва; виявлення та розвиток індивідуальних творчих здібностей і нахилів; організація дозвілля учениць, культурного відпочинку та розумних розваг; зростання виховного впливу на учениць.

Відкриття школи відбулося 4 лютого 1996 р. на вечорі-посвяті «Жінки незвичайної долі – Марія Примівна, Климентина Попович». У світлиці Народного дому Болехова перед гостями, батьками, членкинями Союзу українок сиділо п'ятнадцять дівчаток, що першими стали ученицями «Школи шляхетної українки». Бажаючи навчатись у школі було дуже багато, проте такий шанс випав лише найактивнішим і громадсько свідомим. Всі вони гарно навчалися, співали, танцювали, декламували вірші, брали активну участь у культурно-освітніх заходах свого міста. Девізом вечора-відкриття стали слова Григорія Ващенка: «Майбутнє України значною мірою залежить від нашого жіноцтва. Жінка, засвоївши кращі здобутки світової культури, коли буде плекати традиції, коли буде зберігати свою честь, буде виховувати дітей і творити здорове змістовне родинне життя, коли вміє мудро сполучувати громадську роботу з інтересами родини, буде високо тримати прапор релігії та моралі, тоді відкриються прекрасні перспективи для шляхетного відродження України» [1]. Учениці виголосили спільну обітницю: «Я завжди пам'ятатиму, що я українка, ім'я моєї держави – Україна, я ніколи не знеслаблю її. На прикладі кращих жінок-українок я навчуся бути доброю, правдивою, благородною, я стану

шляхетною. Я шукаю себе тепер для майбутнього» [6]. Благословив учениць на добре починання парох місцевої греко-католицької церкви о. Володимир Серемчук.

Першими вихованками «Школи шляхетних українок» Болехова стали учениці шостих-десятих класів: Леся Бучак, Оксана Бучак, Христина Гнатюк, Мирослава Вовк, Оксана Димченко, Наталія Каричорт, Тетяна Крошна, Оксана Кушпета, Ольга Конько, Ілона Половинко, Оксана Пелех, Леся Рожнятовська, Анна Сандюк, Христина Сметаняк, Уляна Федусів. Зазначимо, що вже наступного року число учениць зросло до 44 [3, с. 1].

Змістом навчання та виховання у школі було опанування відомостей з історії української жінки, етики, естетики, поглиблене ознайомлення з українськими традиціями, обрядами та звичаями. На першому занятті учениць проінформували про основні виховані завдання школи: формувати у дівчат безкорисливість, відвертість, точність, чемність, правдивість; навчитися не починати день без молитви; усміхатися життю і сонцю, землі, рідним, усьому доброму; бути щодня з книжкою; ніколи, ні за яких обставин не цуратися рідної мови, не соромитися своєї родини, не лихословити.

Вчителями, які працювали у школі на громадських засадах, були Л.Яремко, І.Чулупин, І.Малендевич, Е.Шиян, О.Дрінь. Директором школи та її заступником стали членкині Союзу українок Любов Мицко та Любов Болюк. Вони зуміли привернути юнок, зацікавити їх, надихнути до прагнення стати жінкою зі шляхетними рисами: милосердям, добротою, самоповагою, ввічливістю. Крім учителів, із дівчатками займалися місцеві лікарі, запрошувалися духовні отці, відомі культурні та громадські діячі краю. Так, 13 вересня 1998 р. у світлиці Народного дому Болехова було організувано зустріч учениць «Школи шляхетних українок» з місцевою письменницею Мартою Чопик, яка презентувала свою книгу «Бабця не спала – казку складала». Того ж року за участі вихованок відбулися презентації книг прикарпатських письменників Дмитра Юсипа «Корона і вінок терновий» і Романа Скворія «В Болехові баталія...», які доповнили і до цього багату бібліотеку школи [6].

Велика увага приділялася вивченню українських народних традицій та їхньому відтворенню в сучасному житті. Втіленням цієї праці стала виставка-конкурс «Народні традиції в сучасному одязі», що відбулася 24 квітня 1999 р. спільно з управою відділу Союзу українок Болехова.

Заняття проводились у місцевому Народному домі щонеділі, а протягом тижня кожна з дівчат відвідувала окремі гуртки (танців, співу тощо). Час занять був нерегламентований – скільки ставало натхнення, стільки й працювали. За словами колишньої учениці школи Х.Стасевич, коли проходила підготовка до якоїсь вистави чи святкування, то всі настільки захоплювалися репетицією, що могли займатися впродовж усього дня і ця праця була дуже ретельною.

Традиційними для учениць були святкування Шевченківських днів, Дня Незалежності, Дня матері, Різдваної ялинки, підготовка тематичних вечорів, інсценізацій (І.Кочерги – «Свіччине весілля»; Б.Лепкого – «Дванадцять місяців»; Н.Кобринської – «Пан судія»), композиції за творами, які ввійшли до першого українського жіночого альманаху «Перший вінок», виховних заходів, приурочених важливим подіям української історії (110-й річниці виходу у світ вищезазначеного жіночого альманаху у жовтні 1997 р., ювілейним датам у житті видатних представників українства – І.Франка, Лесі Українки, С.Окуневської-Морачевської, С.Крушельницької, М.Прими, Ольги й Михайлини Рошкевичів, О.Дучимінської). Учениці «Школи шляхетних українок» брали участь у церемонії перепоховання 20 вересня 1997 р. у Львові голови Світового Союзу українок, останньої голови Союзу українок Галичини довоєнного часу видатної громадської діячки Мілени Рудницької [2, с. 161-162].

Долучилися школярки і до популяризації імені й творчої спадщини активного учасника національно-патріотичного і релігійного руху, політв'язня, члена Української Гельсінкської групи, Українського Національного фронту, одного з ініціаторів відродження Української Греко-Католицької Церкви о. Ярослава Лесіва, який похований у Болехові. З ініціативи Б.Смеречука було створено документальний фільм про отця Ярослава за сценарієм Л.Дармохвал, котрий надіслали до Ватикану.

Вихованки школи (Н.Романюк, Н.Іваночко, А.Сандюк, О.Кушпета, Х.Сметаняк) були активними членами клубу «Молода українка», метою якого було пропагування української мови та літератури серед молоді. 24 вересня 1999 р. відбулися установчі збори клубу, які визначили основні напрями роботи його членів: створення радіопередач про мову, здоровий спосіб життя; проведення конференцій, літературних вечорів; виявлення талантів серед молоді та ін. Наслідком реалізації цих завдань стала трансляція циклу радіопередач про мову (жовтень 1999 р.) і пропедевтику шкідливих звичок (листопад-грудень 1999 р.).

У кінці навчального року школярки склали публічний іспит у формі презентації певної жіночої персоналії, яка відтворювала не лише її життєвий шлях і діяльність, а й передавала дух часу (костюми, мова, атрибутика тощо) обраної вихованками героїні, після чого відбувалось заключне свято. За словами Л.Дармохвал, у «Школі шляхетних українок» панував давній, забутий на той час дух високої

культури і освіченості, «життєвої грамотності» – тут відродилося те, що свого часу “придушив чобіт більшовицького шовінізму”. Учениці відкривали таїну свого “я”, щохвили пам’ятаючи, що кожен день – це «не тільки краса ранішнього сонця, вечірньої зорі, квіти, трави, це і праця, яка приносить радість» [6].

Певний скепсис, що іноді виникає, коли йдеться про потребу національно-патріотичного виховання молоді взагалі, а дівчат зокрема (немає роботи, криза, ми не потрібні цій державі, заскоружлі, переважно глибоко-патріархально-середньовічні стереотипи щодо ролі жінки у суспільстві), на наш погляд, розвіюють спогади самих випускниць “Школи шляхетних українок” Болехова. Наприклад, Наталії Гринишак (“Школа шляхетної українки – це школа для молодих дівчат. І приходимо сюди, хоч нас ніхто не зобов’язує – нам просто цікаво. Мені сподобалась поїздка в Лолин на свято про Марію Примівну. Я була на її могилі, яку реставрували. Так, ми мусимо шанувати минуле”), Христини Цап («... нас вчили поважати людей, бути чемними та ввічливими. Мені подобається виступати на концертах, до яких нас залучають. Особливо запам’яталась драма І. Кочерги “Свіччине весілля”), Христини Сметаняк (“На мене особливе враження справили уроки етики та естетики. Запам’яталась також зустріч з поетесою Мартою Чопик та презентація її книжки “Бабця не спала...”, в якій ми брали участь. Цікаво відбулися публічні іспити і Маланчин вечір”), Уляни Носович, Романи Паньків (“Ми дуже задоволені, що є така школа, бо там кожне заняття – відкриття сторінки невідомого. Ми більше пізнали навіть своє рідне місто і дуже гордимось, що колись тут жила і творила Н.Кобринська. Дуже сподобався вечір “Слава тобі, українська Ариадно”) та ін.

Варто зазначити, що болехівська “Школа шляхетних українок” була знана і за межами нашої держави. Так, зокрема, її відвідували представниці української діаспори з Австралії, Америки, Німеччини, підтримували морально, інформаційно, матеріально. Зокрема, Український музей мистецтв та Союз українок Південної Австралії (м. Аделаїда) подарували “Школі шляхетних українок” книгу “Микола Миклухо-Маклай”, презентація якої відбулася 21 листопада 2000 р. у світлиці Народного дому Болехова. Вечір пройшов у супроводі веселих пісень, віршів, побажань. Справжнім його відкриттям став танець папуасів, який продемонстрували учениці М.Іванів, О.Кагуль, З.Кулак, І.Савка, В.Филик, Р.Бунчак, Б.Кецмур.

Після відвідин школи один із її меценатів і безпосередніх відвідувачів п. Цюрак у листі до членкині “Союзу українок” Болехова Лідії Цюрак писав: “...Як Ти, Лідо, побачиш голову СУ [Союзу українок – О.Дж.], то скажи їй таке. Не маю такого слова, щоб належно похвалити СУ за таку науку історії дівчат з Болехова. Це просто благородна робота. Багато проб, хтось це все мусів уложити, пощупати багато дечого. Але кажуть, що хор без диригента не може бути...” [2, с.114].

Самовіддану й активну працю натхненниці відкриття і функціонування «Школи шляхетних українок» Лариси Дармохвал так оцінила тодішня голова Івано-Франківського відділення Союзу українок Любомира Говенко: “Ви продовжуєте голосом Н.Кобринської переборювати забуття, незнання, байдужість, протидію, шукаєте “приблизити вільної думки і слова” [2, с. 142].

Неможливо не погодитися з цими словами, адже роль Л.Дармохвал і свідомого болехівського жіноцтва у творенні такого закладу для дівчат у час, коли наша держава тільки-но “звелась на ноги” є, на нашу думку, титанічною. Під її керівництвом осередок Союзу українок Болехова і сьогодні бере безпосередню участь у розв’язанні регіональних економічно-політичних і культурно-освітніх завдань, утверджує віру краян у незворотність обраного Україною шляху. Закономірним видається визнання здобутків Л.Дармохвал: у 2007 р. вона стала лауреатом Івано-Франківської обласної премії імені Марійки Підгірянки у галузі просвітницької роботи [7], 2009 р. – нагороджена орденом княгині Ольги III ступеня (Указ Президента України № 977/2009) [8], а в 2011 р. – ювілейною медаллю «20 років незалежності України» (Указ Президента України № 822/2011) [9].

На жаль, болехівська «Школа шляхетних українок» припинила своє існування у 2001 р. через об’єктивні причини. Незважаючи на те, що вона не мала єдиної чіткої програми, навчально-виховна інституція дала поштовх до створення подібних закладів для дівчат не лише на Прикарпатті, а й у всій Україні.

Діяльність болехівських «союзнок» у сфері виховання українських дівчат та піднесення духовності жінок краю продовжило львівське жіноцтво на чолі із заступником голови Союзу українок України Ростиславою Федак. У 2008 р. під її керівництвом розпочала роботу «Школа шляхетної українки» у Львові, мотиви заснування якої Р.Федак визначила таким чином: “Не погоджуюся, що наша молодь погана. Ні, вона творча, мудра, дуже її ціную. Молоді люди хочуть мати своє місце у суспільстві. А все починається від матері, зі словами колискової вливається любов до краю. Ми працюємо для того, щоби наші дівчата були інтелігентними, освіченими, шляхетними й гордими, що вони українки, прищеплюємо любов до рідної землі, хліба та жінки” [5]. Однак зміст і особливості

діяльності львівського навчально-виховного закладу потребують детального аналізу в окремій науковій розвідці.

Отже, болехівська “Школа шляхетних українок”, продовжуючи кращі традиції жіночих шкіл Галичини кінця XIX – початку XX ст., відкрила нову сторінку в історії освіти дівчат краю і надихнула на творення мережі подібних навчально-виховних закладів у інших населених пунктах нашої держави.

4. Вашенко Г. Вибрані педагогічні твори / Г.Вашенко. – Дрогобич : Відродження, 1997. – 214 с.
5. Дармохвал Л. В ім’я її [Н. Кобринської] безсмертя. Альбом-літопис Союзу українок м. Болехів 1990-2004 рр. / [Упоряд. Л. Дармохвал і Л. Болюк]. – Болехів : 2004. – 394 с.
6. Дармохвал Л. Вони стануть шляхетними / Лариса Дармохвал // Джерело. – 1996. – 2 березня.
7. Дармохвал Л. Забута богом і людьми / Лариса Дармохвал // Свіча. – 1997, – 10 вересня.
8. Приватні розмови з заступником голови Союзу українок України Ростиславою Федак.
9. Приватні розмови з головою Союзу українок м. Болехова Долинського району Івано-Франківської обл. Ларисою Дармохвал.
10. <http://zik.ua/ua/news/2007/06/26/80006>
11. <http://uapravo.net/akty/prawo-osnovni/akt5dnuz4b.html/>
12. <http://news.if.ua/news/17049.html/>

In the article the role and place of “The school of noble Ukrainians” in the town of Bolekhiv (Dolyna district Ivano-Frankivsk region(1996-2001) in national and public formation of Ukrainian youth are revealed. The influence of the work of this out-of-school educational establishment on the development of the activity of the similar institutions in modern Ukraine is found out.

Key words: “The school of noble Ukrainians”, national and public formation of Ukrainian youth, similar female institutions.

УДК 37.09
ББК 74.03

Ірина Дідух

МИХАЙЛО ГОРБОВИЙ ЯК ВИХОВНИК ПЛАСТОВОГО ЮНАЦТВА

У статті розкрито основні етапи життєдіяльності Михайла Горбового – педагога, громадсько-просвітницького діяча, очільника пластового руху на Гуцульщині, члена спортивних товариств “Січ”, “Луз”, “Просвіти”, кооперативних інституцій.

Ключові слова: український скаутинг, “Пласт”, національне виховання, кооперативна діяльність.

Сьогодні актуалізується проблема виховання особистості національно свідомої, з активною життєвою позицією, з орієнтацією на здоровий спосіб життя, з усталеними моральними цінностями. Нинішній духовно-моральний стан українського суспільства фахівці означають «кризовим», «таким, що викликає занепокоєння», школа не спроможна заповнити виховний вакуум, що склався в результаті ліквідації заідеологізованих піонерської та комсомольської організацій. Натомість нових альтернативних дитячих інституцій не запропоновано. За такої складної ситуації у нагоді може стати досвід діяльності українського пластового руху, що має сторічну історію. Зокрема вагомим тут є творчі та практичні надбання провідників “Пласту”, які були ключовими фігурами, основними носіями цілісності та варіативності виховної пластової методики. До таких належить постать провідника гуцульських пластунів Михайла Горбового.

Історіографію “Пласту” можна назвати різновидовою. Здійснено низку сучасних ґрунтовних досліджень з історії “Пласту” (В.Окаринський, Б.Савчук, ін.), теоретико-методологічних засад розвитку товариства очільниками “Пласту” (О.Вахнянин, Б.Кравців, Ю.Старосольський, О.Тисовський, ін.), різних аспектів діяльності пластової організації (Л.Бачинський, І.Боберський, Є.Пеленський, А.Річинський, П.Франко, ін.). Утім поза увагою науковців залишається цілісний виховний процес у “Пласті”, його засади, досвід діяльності виховників.

Метою статті є аналіз життєтворчості Михайла Горбового, характеристика його пластової виховної методики, зокрема як очільника “ремісничого” “Пласту”.

Основний зміст статті. Постать відомого гуцульського пластуна Михайла Горбового (1896 – ?? 1941) оповита легендою. Безумовно, це знакова особистість в історії української скаутської організації. Цікаво, що дослідники цього пластового діяча подають різні, часто суперечливі факти про деякі віхи в його життєдіяльності (це стосується року народження, смерті, ін.). Так, за деякими даними, М.Горбовий народився 1894 р. [14], 1900 р. [5; ін.], 1906 року [3; 6; ін.] Утім, більшість сходяться на тому, що Михайло Іванович Горбовий народився 9 вересня 1896 р. [1; 2; 8; 12; 13; 15]. Ми поділяємо останню думку дослідників з огляду, передовсім, на документальні дані (спогади, щоденники, праці М.Горбового, авторитетних науковців [1; 13].

Народився Михайло Іванович Горбовий 1896 року в Косові в родині ткача. У сім'ї було п'ятеро дітей. Хлопчик змалечку зазнав лиха і навчився сам давати собі раду: залишившись у дев'ятирічному віці напівсиротою (померла мати), опікувався чотирма братами і сестрами, позаяк батько одружився вдруге, а мачуха була лихою та неприхильно ставилася до п'ятеро дітей. Проте батько невдовзі знову повдовів, а друга мачуха виявилася ще більш жорстокою. Будучи ще дитиною, Михайло перебрав на себе функції дорослого: узяв сиріт під свою опіку, виконував домашню роботу, вчився килимарства [9, с.59]. Закінчив народну школу, учительські курси та учительську семінарію в Коломиї. Уже юнаком активно включається в культурно-просвітницьку працю.

Унікальність цієї непересічної постаті ще і у великій любові до України, відповідальності за її майбутнє. Так, 1914 р. (за деякими даними [3; 5; 6; ін.], підлітком) Михайло Горбовий зголосився до Українських січових стрільців, у лавах яких воював чотири роки (осавул Косівського коша січових стрільців (02.08.1914), чотар першої чоти першої сотні першого куреня УСС (09.1914), стрілець Гуцульської сотні УСС) [1; 4]. Він брав участь у багатьох боях. Став стрільцем знаменитої Гуцульської сотні, яка відзначалася особливо високим бойовим духом і патріотизмом. Після проголошення Західно-Української Народної Республіки М.Горбовий - вояк Української Галицької Армії. На зорі ЗУНР – один із тих, хто встановлював українську владу в Косові, виконуючи функції повітового комісара міліції [9, с.60].

Після поразки національно-визвольних змагань Косівщину окупувало польське військо (серпень 1919 р.). Михайло Горбовий стає одним із очільників повстання гуцулів, яке вибухнуло 16-17 квітня 1920 року в селах Головах, Зеленому, Краснолілі, Жаб'ї [1, с.104-105].

Зусиллями М.Горбового 12 червня 1922 року в Косові постав перший пластовий гурток, невдовзі він опікун 25-го пластового полку юнаків ім. Осипа-Юрія Федьковича та 26-го полку юначок ім. Наталії Кобринської. У серпні 1922 р. брав участь у пластовому курсі для впорядників у Коломиї [5; 15; ін.]; був учасником 1-го табору УПС в Підлютому (1930), членом 1-го куреня УПС імені С. і О. Тисовських [15]; автор спогадів "Пласт у Косові на Гуцульщині. Хроніка діяльності 25 і 26 пластових куренів 1922-26 рр."

Пластовий очільник вважав головним завданням фізичний, моральний та національно-патріотичний вишкіл дітей та молоді. Мандрювання на Сокільський, Писаний Камінь, Чорногору, навчання співу патріотичних пісень, концертні виступи, "руханкові" вправи, виголошення рефератів, бесіди з юнацтвом, збирання бібліотеки, вивчення історії України – далеко не повний перелік форм роботи молодого педагога. Михайло Горбовий прагнув донести ідею українського скаутингу до широких верств громадськості: його пластуни повсякчас мандрували до навколишніх сіл чи більш віддалених гуцульських теренів, пропагуючи пластову ідею, «національно усвідомлюючи» края [13]. Невдовзі у краї за прикладом косівських виникають осередки "Пласту".

Двадцять років – плідний час у життєдіяльності Михайла Горбового на ниві українського скаутингу: виконував обов'язки інтенданта 1-ої пластової зустрічі на Писаному Каміні (зібрання носило характер Загального З'їзду УПУ) [13]. Тут було висловлено подяку очільникові косівського "Пласту", "що зазнав від польських властей частих арештів" [7, с.102]. За пластову працю 22 травня 1924 р. отримав вищий пластовий титул скаутмайстра. Цього ж року (12 жовтня), об'єднавши два косівські пластові полки, Михайло Горбовий створює курінь юнаків і юначок ім. Михайла Павлика, де виконує обов'язки зв'язкового, відтак — окружний зв'язків 5-ї Гуцульської округи Пласту. 1930 р. — член-засновник 1-го пластового сеньйорського куреня ім. Степана Тисовського [6]. Михайло Горбовий у пластового юнацтва виховував національну свідомість, високу духовність, любов до Бога, України, дбав, щоб його вихованці ставали «сильними, красивими, обережними, бистрими» задля «великої мети» - побудови самостійної Української держави. Така активна пластова праця Михайла Горбового за умов польської асиміляційної політики не залишилася поза увагою урядових чинників: йому погрожували, притягали до судової відповідальності, конфісковували літературу, забороняли публічні виступи пластунів, кілька разів його арештовували й засуджували, у 1930 році (цього року "Пласт" був заборонений) був ув'язнений на шість місяців. У в'язницях він оголошував голодування на знак протесту [1, с.105].

Утім, перші переслідування і заборона провадити пластову діяльність та арешти мали місце ще 1922 р. (проти 19-го полку в Коломиї за відбуття нічних вправ) [7, с.136]. Постійними репресіям піддавався 26-й і 25-й полки ремісників Косова, очолювані Михайлом Горбовим. Однак навіть після заборони і закриття однієї домівки пластуни знаходили другу, заарештовано один гурток – діяв інший. Праця тривала і після ув'язнення опікуна й виховника косівських пластунів М. Горбового, якого вивезли до Коломиї [7, с.185]. Цікавим джерелом для нас став "Лист М. Горбового до пластунів із колумійської в'язниці у березні 1924 року", що проливає світло на постать пластового очільника і

виховника дітей і юнацтва. У інших працях М.Горбового - "Під осуд громадянства", "3 листів до редакції", "Початки домашнього промислу на Гуцульщині" – йдеться про налагодження національної суспільної праці за складних умов польської окупації краю.

Після заборони "Пласту" М.Горбовий прагне налагодити плідну працю з дітьми та юнацтвом. Так, виникає ідея постанови Повітового Союзу Української Поступової Молоді ім. М.Драгоманова "Каменярі", осередки яких виникають у багатьох селах, а також у Косові - імені М.Павлика та імені М.Драгоманова [9].

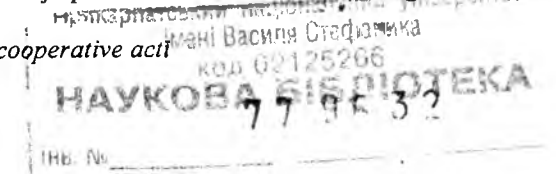
Джерела подають різну картину трагічного перебігу подій 1939 р.: за одними даними, М.Горбового арештовано, вислано на заслання, де він і загинув. За твердженням науковця І.Пилипейка, «у лютому 1941 року М.Горбового взяли підступно: начебто послали його машиною у відрядження до Києва, насправді ж завезли до енкаведистської катівні у Станіславі. Звідти він уже не вернувся - його вбили як "ворога народу" [8; 9]. В інших матеріалах читаємо: "Заарештований 19.12.1940 р і засуджений 29.03.1941 р. на 10 років позбавлення волі і 5 років позбавлення прав з конфіскацією майна. Вивезений більшовиками і помер на засланні" [15]; "Заарештований НКВД 10(11).02.1941 за членство в ОУН і просвітницьку діяльність. Подальша доля невідома" [14]. Діаспорні видання зазначають, що М.Горбовий "у 1939 році був вивезений більшовиками на заслання і там загинув" [5], "під час другої світової війни загинув від польської кулі" [6]. З огляду на документальні дані, його заарештували 11 лютого 1941 року як члена ОУН, товариства "Просвіта", "Луг", "Каменярі", спортивної організації "Пласт" (справа 2981 архіву СБУ в Івано-Франківській області). Як склалася доля М. Горбового по арешті, й досі залишається невідомо. Достеменно знаємо, що 12 лютого 1964 року його було реабілітовано [2, с. 67; 12, с.465].

Висновки. Постать Михайла Горбового – багатогранна й багатомірна. Це громадсько-політичний діяч, очільник пластового руху на Гуцульщині, скаутмайстер, один з організаторів Село-Пласту. Проявив себе і на ниві національної суспільної праці: член численних національних громадських організацій. З іменем Михайла Горбового пов'язана господарсько-кооперативна діяльність Пласту на Гуцульщині: ініціатор створення першої пластової килимарні в 1924 році у Косові; організатор ремісничих відділів Пласту; тощо. Утім, найбільше він проявив себе як виховник пластової молоді у рідному краї. Нині у його рідному Косові проводить виховну діяльність юнацький курінь "Пласту", названий на честь М.Горбового.

1. Арсенич П. Михайло Горбовий як український січовий стрілець і громадсько-політичний діяч / Петро Арсенич // Народознавчі зошити. – 2009. - №1-2. – С.102-107.
2. Бурнашов Г. Посмертно реабілітований / Г.Бурнашов // Затавровані ворогами народу. – Івано-Франківськ, 1992. – С.3-67.
3. Григорчук С. Михайло Горбовий // vechervkarpatah.at.ua.
4. Гуцули у визвольній боротьбі: Спогади січового стрільця Михайла Горбового. – Вінниця-Київ: Історичний клуб «Холодний Яр», 2009. – 472 с.
5. Мартинюк О. Михайло Горбовий // kosivart.if.ua/2010/05/16/1972/
6. Михайло Горбовий: причинки до життєпису // www.plast.org.ua/about/history/notable-in-articles/bachynhorbovyj/
7. Окаринський В. Український скаутський рух (1911-1944 рр.). / Володимир Окаринський. - Тернопіль: Рада, 2006. - 261 с.
8. Пелипейко І. Косів: люди і долі. Краєзнавчий довідник / Ігор Пелипейко. – Косів: Писаний Камінь, 2001. – С.58-66.
9. Пелипейко І. Містечко над Рибницею / Ігор Пелипейко. – Косів: Писаний Камінь, 2004. – С.58-80.
10. Пласт: становлення особистості. Науково-методичний посібник. – К.: Педагогічна думка, 2007. – 220 с.
11. Пластуни у визвольних змаганнях. – Нью-Йорк, 2002. – С.10.- 239 с.
12. Реабілітовані історією: Івано-Франківська область. – Івано-Франківськ: Лілея-НВ, 2000. – Т.1: Коломійський і Косівський райони. – 982 с.
13. Савчук Б. Український Пласт. 1911-1939. / Борис Савчук. - Івано-Франківськ: Лілея-НВ, 1996. - 264 с.
14. Свідзинська О. До 70-х роковин жакливого знищення політичних в'язнів по тюрмах України // <http://100krokiv.info/2011/06/do-70-h-rokovyn-zhaklyvoho-znyschennya-politychnyh-vyazniv-po-tyurtmah-ukrajiny/>
15. Чемеринський А. Пластові новини // www.plast.org.ua

The article shows the main stages of life Michael Gorbova - teacher, social and educational activist, leader of the movement in Hutsulia reservoir. Dragomanov "Minerva", a member of sports associations "Sich", "Lug", "Prosvita" of cooperative institutions.

Key words: Ukrainian Scouting, "Plast", national education, cooperative acti



ВИТОКИ КОНЦЕПЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ В ІСТОРІЇ ЗАРУБІЖНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ

У статті здійснюється історико-генетичний аналіз проблеми особистості вчителя, висвітлюються основні вимоги до особистості вчителя найвідоміших західних педагогів і науковців з огляду на їх вплив щодо формування концепції особистості вчителя.

Ключові слова: вчитель, вимоги до особистості вчителя, майстерність, особистість педагога, якості вчителя.

Не зважаючи на стрімкий розвиток у всіх сферах життя і появу інноваційних технологій, учитель уже протягом багатьох тисячоліть залишається головним організатором і керівником навчально-виховного процесу. У державних нормативних документах з питань освіти (закони України “Про освіту”, “Про загальну середню освіту”, Державна національна програма “Освіта” (Україна XXI століття), “Концепція педагогічної освіти” тощо) обґрунтовано основні вимоги до особистості вчителя у контексті реформування вітчизняної системи освіти. Однак історичні процеси мають важливе значення у визначенні пріоритетів розвитку тієї чи іншої галузі науки, тому для глибокого аналізу досліджуваної проблеми необхідно вивчити історичний фундамент процесу становлення та розвитку концепції особистості вчителя.

На сучасному етапі дослідженню проблеми формування особистості сучасного вчителя присвячені праці В. Андрущенко, І. Богданової, С. Гончаренка, Л. Губерського, М.Євтуха, І. Зязюна, В. Кременя, О. Савченко, О. Сердюка, І. Надольного, В.Огнев'юка та ін. Психолого-педагогічні концепції та моделі професійної діяльності вчителя розроблені О.Абдулліною, Г. Аксьоною, А. Марковою, Л. Мітіною, Л. Спіріним. Але, незважаючи на наукові доробки цих та багатьох інших учених, досліджувана проблема у зв'язку з постійним розвитком і трансформацією суспільства залишається актуальною.

Метою статті є аналіз поглядів провідних західних педагогів на проблему особистості вчителя і висвітлення основних вимог до педагогів у ретроспективі.

Генезис проблеми особистості вчителя почався з моменту передання перших знань, тобто за часів первинного ладу. Родовою громадою виділялися найбільш шановні, досвідчені та гуманні люди. Вони “передавали дітям трудові навички, правила релігійного культу, основи писемності” [6, с. 15].

Одну з перших характеристик особистості вчителя можна знайти ще в давньогрецьких поемах Аполлонія Родоського “Аргонавти”, Гомера “Іліада” та в античних філософів. Давньогрецький мислитель Сократ (469-399 рр. до н. е.) головне завдання педагога вбачав у виклику до існування найкращих потаємних душевних сил вихованця. Мистецтво вчителя, за Сократом, полягало у відмові від примусу і насилля, веденні бесіди, постановці питань, що допомагають у пошуку істини, у створенні ясного уявлення про істинно моральне. Вимоги до вчителя-вихователя (володіння глибокими знаннями “світу ідей”, знання природи учня, вміння викладати “не насильно, а граючи”) вперше виокремив античний філософ Платон (427-347 рр. до н. е.) [8, с. 291].

Інший давньогрецький філософ Плутарх (46-120 рр. н.е.) у трактаті “Про виховання дітей” зазначив, що гарний вихователю не повинен бути людиною легковажною, з дурною репутацією, нещирою, аморальною. Вихованням повинні займатися лише люди з бездоганною поведінкою та великим життєвим досвідом. Головна мета вчителя - закласти в душі молодих людей добрі правила та наставляння, укоренити гарні моральні звички [3, с. 199-201].

Треба підкреслити той історичний факт, що вперше поява вчительської професії була зафіксована більше ніж дві тисячі років тому, коли римський імператор і сенат у I ст. н. е. почали видавати платню першому “штатному” вчителю ораторів – Марку Фабію Квінтіліану (35-96 рр. н.е.). У відомому трактаті “Про освіту оратора” римський педагог узагальнив свій досвід педагогічної діяльності та пред'явив вимоги до моральних якостей і педагогічної майстерності вчителів. При виборі педагогів або пестунів він радить звернути увагу на те, “щоб вони були людьми знаючими”, але не вважали себе за великих знавців”. Досвідчений наставник, передусім, повинен вивчити розум та природу дорученої йому дитини, помічати індивідуальні можливості кожного, в усьому бути прикладом для учнів. Найважливіші якості в особистості вчителя: наполегливість, ласкавість, терплячість у роботі, дбайливість, вимогливість. М.Ф. Квінтіліан уважав, що викладати педагог повинен у простій формі і використовувати систему заохочень учнів, а не покарань. Вчитель також повинен займатися моральним вихованням дитини: “Нехай кожного дня він скаже учням що-небудь таке, що лишиться назавжди в них у пам'яті” [4, с. 48-56].

Тож, теоретичний аналіз педагогічної літератури давніх цивілізацій свідчить про те, що античні мислителі розуміли важливість особистості вчителя у навчанні та його впливу на вихованця. В античній

літературі містяться перші вимоги до вчителя, які були дуже простими. Мислителі у більшій мірі підкреслювали значущість моральних якостей учителя, до якості та змісту знань педагога вимог майже не було. Адже у Давній Греції, Єгипті, Римі, Китаї спеціальної підготовки вчителів не існувало: навчати запрошували відомих учених, філософів, жерців і мислителів.

Отже, можна виокремити такі тенденції розвитку проблеми особистості вчителя давніх часів: збереження стійкого пріоритету особистісних якостей учителя перед рівнем його професійної підготовки; визнання значущості таких особистісних якостей вчителя, як доброчесність, освіченість, благородність, людяність тощо.

Мислителів Давніх Часів також об'єднує їхня спільна думка про необхідність вивчення природи вихованця та відмова від насилля і покарань у навчанні.

Розвиваючись, суспільство висувало дедалі складніші та різнобічні вимоги до особистості педагога. Порівняно з часами античності особистість учителя середньовічного періоду в Західній Європі – це вчитель-християнин, духовний наставник, носій та розповсюджувач віри. Домінуючими якостями і характеристиками вчителя стають доброчесність, любов до ближнього, стриманість, лагідність, богобоязливність, безгрішність тощо. Світська антична вченість поступається місцем духовному знанню, моральній чистоті духа; індивідуальність, творче мислення вчителя пригнічуються (вихолощуються) [6, с. 19].

Шкільна освіта за часів Відродження також носила виключно церковно-релігійний характер, але у Західній Європі у цей час з'явилася значна кількість педагогічних трактатів, в яких виражалось прагнення за допомогою виховання і освіти відновити духовну природу людини. Педагоги закликали боротися проти застарілих середньовічних норм у науці та культурі, у вихованні та освіті. Відомий гуманіст початку XV ст. Леонардо Бруні (пом. 1444 р.) у трактаті “Про виховання юнаків” відродив у вчителя виховну функцію (на противагу середньовічному шкільництву) та застерігав учителів від муштри, що спотворює розвиток особистості.

Відомий мислитель Еразм Роттердамський (1469-1536 рр.) у памфлеті „Похвала глупоті” виступив проти вчителів-неуків з лютим виглядом та грізним голосом, які самовдоволено наганяють страх на своїх учнів. Такі вчителі ніколи не зможуть викликати прив'язаність учнів, любов та повагу до себе. Тому Е. Роттердамський висловив думку про необхідність вибору “здатних формувати юний вік”, до яких неможна віднести „похмурих людей, неприємних своєю поведінкою, не здатних на ласкаве слово й усмішку у відповідь на посмішку іншого” [4, с. 84-85].

Акцент на необхідності оволодіння вчителем основами акторської майстерності одним із перших зробив англійський філософ Френсіс Бекон (1561-1626 рр.). Учений вважав, що це допоможе тренувати пам'ять, розвивати голос, чіткість вимови, забезпечить осанці вчителя, його міміці і пантоміміці благородство, впевненість і стане запорукою формування вміння працювати з аудиторією [1, с. 383].

Таким чином, педагоги часів Відродження у своїх працях описували педагогів, які навчають не муштрою, а великою вірою у творчі можливості дитини. Вони підкреслювали необхідність професійного відбору вчителів за особистісними якостями (ласкавість, щирість, привітність тощо), а також уперше підняли питання про необхідність розвитку у вчителя акторської майстерності та глибоких знань.

Становлення педагогічної думки Нового часу нерозривно пов'язане з видатним педагогом і мислителем Яном Амосом Коменським (1592-1670 рр.), який поставив високі вимоги до освіти вчителя. У праці “Закони добре організованої школи” Я.А. Коменський застерігав, що справу виховання не можна доручити “жодній неосвіченій людині, а тим більше людині, поганій у моральному плані, і вже в ніякому разі тому, чиї благочестя і совість сумнівні”. Вчитель, він же і вихователю, і “батько духовного розвитку учнів”, повинен: знати цілі, засоби та методи своєї професії; ретельно стежити за тим, щоб цілком відповідати своєму імені: завзято виконувати обов'язки своєї професії; бути не лише керівником вихованця, але і його другом; турбуватися про те, щоби бути для учнів “зразком розважливості у приватному і громадському житті” [4, с. 175].

На думку Я. А. Коменського, найважливішими якостями вчителя має бути благочестивість, доброзичливість, чесність, наполегливість, працьовитість, релігійність, любов до своєї справи, до учнів і віра в них. Мету педагогічної діяльності Я.А. Коменський убачав у “бажанні вчителя знати, хотіти і вміти зробити розум усіх своїх учнів мудрим, мову – красною, руки – вправними для письма і інших дій”, і знову ж таки за допомогою постійних прикладів, настанов і практики [4, с. 174-178].

Англійський філософ і педагог Дж. Локк (1632-1704 рр.) зазначав, що основним засобом виховання має бути особистий приклад вихователя. Учитель, який повинен бути розсудливим та стриманим, обов'язково стане запорукою дитячих успіхів у навчанні та благовихованні у разі батьківського співпереживання й активної практичної діяльності [3, с. 286-287].

Отже, Дж. Локк і Я.А.Коменський були солідарні щодо головного методу впливу на вихованця – особистого прикладу вчителя. Я. А. Коменський, висунувши новітні конкретизовані вимоги до особистості вчителя, привернув увагу не тільки до моральних якостей та освіти педагога, а й до таких нових в особистості педагога характеристик, як: мистецтво спілкування і методична обізнаність.

Таким чином, можна прослідкувати еволюцію поглядів на особистість учителя та його роль у вихованні дитини. Педагог-інформатор Давніх Часів, який стає педагогом-“релігійним муштрувальником” за часів Середньовіччя поступово перетворюється на педагога-“гуманного друга” у Нові часи.

Проблему особистості вчителя розробляв відомий французький філософ епохи Просвітництва Дені Дідро (1713-1784 рр.). У працях “Філософські думки” (1746), “Алеї, або Прогулянка скептика” (1747) він виступав проти засилля духівництва в якості вчителів. Учитель, на його думку, – людина не тільки з широю й чулою душею, а і з глибоким знанням з предмету, який він буде викладати. “Я вимагаю від учителя тільки доброї вдачі,... тільки обізнаності... і хоч трохи терпіння”, – підкреслював науковець [9, с. 261-263].

Найвидатніший представник німецького освітнього руху Йоганн Фрідріх Герbart (1776-1841 рр.) у багатьох своїх працях вимагав від вихователя, у першу чергу, “науковості і сили думки”, а саме: знання з педагогіки, психології дитини і знань з предмету, який буде викладати вчитель. Учителеві необхідно знати мету виховання і кожен раз проектувати майбутні результати свого впливу на кожну дитину [9, с.378-379].

І. Ф. Герbart увів до педагогіки категорію “педагогічний такт”, який для вчителя має бути безпосереднім керівником практики. Майстерність, такт, навички, вміння і спритність учителя досягаються під час роботи [2, с. 327-329].

Чіткі вимоги до вчителя було викладено німецьким просвітителем А.Дістервегом (1790-1866 рр.) у праці “Керівництво до освіти німецьких учителів” (1835). Окрім любові до дітей, до викладання педагог наголошував на обов’язковому знанні вчителем свого предмету й умінні його викладати. А. Дістервег один з перших, хто зазначив важливість в особистості вчителя таких якостей, як: потяг особистості визивати зацікавленість, жвавість, рухливість і сила характеру. “Тільки людина рішуча, енергійна, з твердим характером, яка знає чого вона хоче, чому вона хоче, і які засоби ведуть до досягнення мети – тільки така людина може виховати рішучих, енергійних, сильних характером людей”, – писав видатний педагог [3, с. 470]. Учитель має знаходити своє щастя у навчанні і бути уособленням зрілої, вихованої, прагнучої до досконалості й самоосвіти людини, бо саме він – “знавець людства і друг юнацтва” [3, с. 467-471].

Отже, підсумовуючи, слід зазначити, що зарубіжні науковці ХІХ ст. уперше проголосили необхідність психолого-педагогічної підготовки вчителів і в якості одного зі шляхів удосконалення професійної підготовки запропонували самоосвіту.

Педагогічні погляди таких видатних педагогів, як Р. Штайнер, М.Монтессорі зумовили новий доробок у концепції особистості вчителя ХХ ст. Австрійський філософ і педагог Рудольф Штайнер (1861-1925 рр.) детально зосереджується на особистості вчителя у лекції “Оновлення педагогіки”. Бажання бути вчителем, на його думку, впливає з потреби повідомляти і вести спільне життя в мисленні з іншими. Вчителеві (внутрішньо абсолютно художній і релігійній людині зі жвавою фантазією) повинно бути притаманне почуття істини та відповідальності. Він – “лікар людського духовного розвитку”, “людина вищого життя” [4, с. 561- 562].

Італійська вчена Марія Монтессорі (1870-1952 рр.) виокремила в діяльності вчителя-вихователя дитини дошкільного віку три етапи:

1. “Вчитель – опікун і хранитель довкілля”.
2. “Вчитель – полум’я”, який зігриває всім своїм теплом, що вабить до себе і впливає нові сили.
3. “Вчитель – спостерігач і духовний слуга дитини ” [7, с. 354-356].

Монтессорі-вчитель повинен підготувати себе до роботи у школі: у нього має бути “палка уява” і віра, що дитина відкриє себе у роботі. Ідеалом учителя для М. Монтессорі був привабливий, веселий, справедливий, з приємною зовнішністю педагог; людина охайна, спокійна і повна власної гідності.

Зазначимо, що першим кроком до завоювання довіри і поваги дітей М. Монтессорі вважала зовнішність учителя [7, с. 354].

У 60-ті рр. ХХ ст. проблема особистості та діяльності вчителя стала об’єктом дослідження Міжнародної ради з підготовки вчителів, ЮНЕСКО, ООН. У 1966 р. були надруковані рекомендації ЮНЕСКО “Про стан учителів”. У них зазначалося, що вчитель повинен мати необхідні моральні, інтелектуальні, фізичні якості, відповідні вміння і навички; відчувати почуття відповідальності за освіту

учнів, мати особливу майстерність та глибокі знання, які повинні набуватись і підтримуватись у результаті систематичної та безперервної освіти [10].

У 70-80-ті рр. ХХ ст. з’явився цілий ряд нових концепцій та підходів, які збагатили теоретико-методологічні основи педагогічної освіти. До них відносяться: концепція рефлексуючого вчителя-практика (П. Хьорст); концепція базової педагогічної освіти, яка спрямована на практичне теоретизування (Д. Макінтур); концепція бази знань учителя (Л. Шульман); концепція рефлексивної вчительської підготовки (Д. Лістон, К. Зейшнер); дослідження професійного розвитку вчителя (Л.Кример-Хейон, М. Галтон, Г.Пондер, М. Фулан); дослідження професійної компетентності вчителя (М. Кенеді) тощо.

Отже, протягом останніх десятиліть ХХ ст. зарубіжні педагоги та вчені найбільш плідно розробляли та впроваджували педагогічні стандарти майстерності вчителів, визначали компетенції та компетентності, встановлювали стандарти щодо ефективності та майстерності викладання.

Таким чином, аналіз зарубіжних історико-педагогічних джерел довів, що проблема особистості вчителя постійно знаходилася у центрі уваги з часів появи перших цивілізацій і до наших днів. Спочатку вчитель був носієм суто вузьких знань та загальнолюдських цінностей, а пізніше глибоких і різноманітних знань та високої культури. Треба визнати, що досвід і найкращі здобутки зарубіжної педагогічної думки не могли не вплинути на становлення та розвиток концепції особистості вітчизняного вчителя. Тому надалі перспективним напрямом у дослідженні концепції особистості вчителя, на нашу думку, є розгляд витоків і генези розвитку вітчизняної концепції особистості вчителя.

1. Бэкон Ф. Великое восстановление наук / Френсис Бэкон // Соч. в 2-х т. – М. : Мысль, 1971. – Т.1. – С.383.
2. Духавнева А. В. История зарубежной педагогики и философия образования: [учеб. пособие] / А. В. Духавнева, Л. Д. Столяренко. - Ростов-на-Дону: Феникс, 2000. - 480 с.
3. Зародження педагогічної теорії у філософських вченнях древньогрецьких мислителів [Електронний ресурс] // Історія педагогіки: курс лекцій. – Режим доступу : <http://www.info-library.com.ua/books-text-476.html>. - Назва з екрана.
4. Коваленко Є. І. Історія зарубіжної педагогіки. [хрестоматія: навч. посіб.] / Є. І. Коваленко, Н. І. Белкіна, за ред. Є. І. Коваленко. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 664 с.
5. Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И. Г. Педагогическое наследие / сост. В. М. Кларин, А. Н. Джурицкий. – М.: Педагогика, 1988. - 416с.
6. Леонова А. В. Развитие концепции формирования личности учителя в истории и теории высшего педагогического образования в 90-е гг. XX века: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Анна Викторовна Леонова. - Москва, 2005. - 263 с.
7. Монтессори М. Подготовка учителя // Альманах „МАМА,; Научно-метод. Изд. Межрегиональной альтернативной Монтессори-ассоциации. – М., 1994. – Вып. 1. – С. 354-358.
8. Платон Собр. соч.: в 4-х тт. / под ред. М. Ф. Лосева.– М.: Мысль, 1994. – Т. 1. – 659 с.
9. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики : [учеб. пособие для студ. пед. ин-тов] / А. И. Пискунов; сост. А. И. Пискунов. - 2-е изд., перераб. - М. : Просвещение, 1981. - 528 с.
10. Рекомендация ЮНЕСКО / МОТ о положении учителей 1966 г. [Електронний ресурс] – Режим доступу: – unesdoc.unesco.org/images/0016/001604/160495r.pdf. - Назва з екрана.

In the article the author performs a historical analysis of the problem of a teacher's personality, highlights the basic requirements of the well-known western teachers and scientists to a teacher's personality according to their influence on the forming of conception of teacher's personality.

Key words: *educator, requirements the teacher's personality, art of teaching, teacher's personality, teacher's qualities.*

УДК 374.32

ББК 74.03

ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІН КЛІНІЧНОГО ЦИКЛУ В МЕДІНСТИТУТАХ ЗАХІДНИХ ОБЛАСТЕЙ УКРАЇНИ В 40-90-х РОКАХ ХХ СТ.

Галина Пушип

Стаття розкриває особливості вивчення клінічних дисциплін медінститутах західних областей України студентами старших курсів згідно навчальних планів у 40-90-ті рр. ХХ ст.

Провідну роль у підготовці висококваліфікованих спеціалістів для будь-якої галузі народного господарства відіграють форми організації навчального процесу у закладах освіти, які постійно вдосконалюються. Саме вони сприяють засвоєнню майбутніми фахівцями необхідного матеріалу, оволодінню практичними навичками для використання їх у подальшій професійній діяльності.

Мета статті – дослідити необхідність використання різноманітних форм і методів навчання у медичних інститутах вищої даного регіону.

Дослідженням встановлено, що характерною ознакою підготовки майбутніх медиків є вивчення ними після засвоєння теоретичних базових предметів спеціальних предметів – клінічних дисциплін, які призначені для формування висококваліфікованого спеціаліста відповідно до обраного фаху. Ці предмети знайомлять студентів-медиків з причинами, розвитком, перебігом та лікуванням різноманітних хвороб. Майбутні лікарі повинні не тільки теоретично, а й практично, спілкуючись із хворими, засвоювати дані дисципліни для кращого оволодіння ними відповідно до обраного фаху. Однак найкраще засвоєння клінічних предметів можливе лише на основі застосування теоретичного матеріалу на практиці. Тому для підготовки студентів з клінічних дисциплін заняття проводилися на кафедрах, розміщених у лікарнях та в поліклінічних відділеннях.

Слід зазначити, що у процесі підготовки майбутніх лікарів на вивчення базових і клінічних дисциплін відводилася майже однакова кількість годин. Однак, якщо навчальним планом 1951 року на їх вивчення виділялося 3206 годин, то вже навчальним планом від 1987 року кількість часу на підготовку медичних фахівців становила вже 3552 години, або майже на 10 % більше. Такий підхід забезпечував поглиблене засвоєння матеріалу. Особливістю підготовки студентів-медиків було також те, що на шостому курсі на їх практичну діяльність відповідно до обраного фаху відводилося по 1176 годин, що становило майже 45,6 % від загальної кількості годин. Це сприяло кращій професійній підготовці майбутніх лікарів, вдосконаленню набутих фахових навичок та використанню теоретичних знань на практиці [6; 7].

Під час вивчення клінічних дисциплін студентам також читалися лекції, з ними проводилися практичні заняття. Перша лекція, незалежно від предмету, завжди була вступною, тому що лектор на ній знайомив слухачів із завданнями, тематикою дисципліни. Всі вступні лекції стенографувалися, на них були присутніми члени методичної комісії. На лекціях студенти знайомилися з патогенезом розвитку хвороб, передовими принципами діагностики та лікування захворювань. Основна мета лекцій полягала в тому, щоб вони не повторювали матеріал, висвітлений у підручниках, та той, який студенти вивчили на попередніх курсах. Під час лекцій лектору необхідно було проаналізувати основні думки відомих вітчизняних і зарубіжних учених щодо розвитку і лікування даної хвороби. Тому лекції часто носили форму не тільки пізнавальну, а й проходили як діалог між студентом і лектором. Згідно програми, на лекції відводилося менше годин, ніж на практику, що сприяло поглибленому вивченню матеріалу, його опрацюванню та кращому засвоєнню під час практичних занять.

У процесі викладення лекційного матеріалу із клінічних дисциплін у всіх медінститутах західного регіону України використовувалися таблиці, схеми, діапроектори, муляжі для кращого представлення навчального матеріалу, демонструвалися навчальні фільми. Однак читання лекцій на кафедрах з клінічних дисциплін мало свої особливості. Так, лектор не тільки знайомив слухачів з матеріалом, що вивчався, але й демонстрував слухачам хворих, які перебували в даний час на лікуванні з діагнозом відповідно до теми лекції [2; 3; 5; 9]. Часто лекції носили дискусійний характер, що активізувало роботу студентів, залучало їх до активного обговорення теми, яка вивчалася. Для студентів на клінічних кафедрах лекції читалися в другій половині дня, а з 9.00 до 13.00 проводилися практичні заняття, щоб майбутні медики мали змогу працювати у палатах біля хворих. Студенти могли наочно ознайомитися з перебігом тих чи інших захворювань щодо матеріалу, який вивчався, а також обговорювати принципи діагностики та лікування цих хворих. Тому лекції слугували не лише методом пізнання розвитку та перебігу захворювань, але й носили варіант дискусії, сприяли виробленню професійного мислення у майбутніх лікарів [2; 3; 5; 9].

У 1951/1952 навчальному році у медичних інститутах провідним методом вивчення клінічних дисциплін був цикловий метод, а двогодинні заняття ліквідовані. Сутність його полягала в тому, що групи студентів курсу ділилися на рівноцінні потоки, щоб у відділеннях лікарень не було значного їх скупчення. Студенти окремого потоку по декілька груп впродовж певного періоду вивчали предмети терапевтичного профілю і працювали під час практичних занять з викладачем у терапевтичному відділенні, інші групи – у хірургічному відділенні. У першій половині дня лекції студентам читалися з 13-ї години, тобто після закінчення практичних занять. Такий підхід давав можливість студентам впродовж першої половини дня перебувати у відділенні клініки, де проводилися практичні заняття, для більш детального вивчення захворювань, роботи в палаті та лабораторіях. Вони мали змогу поглиблено розглянути всі аспекти щодо теми заняття, відпрацьовувати практичні навички, обстежувати хворих.

Особливість вивчення клінічних дисциплін полягала в тому, що студенти не тільки теоретично засвоювали ази нозології, а під керівництвом викладача вчилися діагностувати, лікувати різноманітні захворювання, безпосередньо спілкуючись із хворими, які перебували на лікуванні. Під час усного

опитування на практичних заняттях студенти детально розглядали теоретичний матеріал щодо причин виникнення та розвитку захворювань, методи їх лікування та профілактики. І все ж більшу частину заняття вони проводили у палатах, працюючи біля хворого: обстежували, знайомилися з експериментальними та лабораторними методами діагностики, відпрацьовуючи практичні навички, вивчали історії хвороб. Разом із викладачем обговорювали отримані дані, рекомендували методи додаткового обстеження хворих, їх лікування. Робота в палатах під час вивчення клінічних дисциплін стимулювала регулярну підготовку студентів до занять, сприяла кращому засвоєнню матеріалу, застосуванню теоретичних знань на практиці, вчила самостійно приймати рішення. Часто такі заняття проходили у вигляді дискусії. Також під час занять викладачі пропонували студентам для розгляду ситуативні задачі, які наближували теоретичне вивчення матеріалу до самостійної діяльності.

Для покращення викладання окремих клінічних дисциплін на медичному факультеті Ужгородського державного університету на кафедрі фізіології практикувалося проведення показового практичного заняття з кожної теми завідувачем кафедри, а потім аналогічне заняття проводили інші викладачі зі своїми групами [3].

На практичних заняттях студенти оволодівали методикою обстеження хворих, вивчали допоміжні методи діагностики, знайомилися з діагностичним та лабораторним приладдям, відпрацьовували практичні навички, вчилися професійно мислити для постановки правильного діагнозу пацієнтам. Під час практичних занять майбутні лікарі оволодівали також знаннями щодо оцінки даних лабораторних та інструментальних методів обстеження хворих. Це сприяло пізнанню окремих нозологічних одиниць диференціації подібних хвороб.

Однак практичні заняття проводилися не тільки у відділеннях лікарень, а й у поліклініках, закріплених за певними лікарнями. Так, за Івано-Франківським медінститутом були закріплені обласна та міська поліклініка, жіноча та дитяча міські консультації тощо. Практичні заняття студентів Львівського медінституту проводилися в обласних поліклініках для дорослих і дітей, жіночій консультації. Практичні заняття викладачі медичних інститутів західних областей України проводили у поліклінічному відділенні міських лікарень, жіночій і дитячій консультаціях, обласній та міській лікарнях. Під час роботи в поліклініці, які функціонували при всіх стаціонарних лікувальних закладах, студенти під наглядом викладача та дільничного лікаря – терапевта або хірурга – проводили прийом хворих, надавали їм необхідну допомогу, а в хірургічному кабінеті також навчалися накладати пов'язки та виконувати найпростіші маніпуляції [2; 3]. Такий метод наближав навчання до практичної діяльності майбутніх лікарів, сприяв кращому засвоєнню матеріалу, відпрацюванню практичних навичок, розвивав у студентів професійне мислення, відповідальність перед людьми, які зверталися за допомогою, а також ретельній, регулярній підготовці до занять.

Вивчаючи клінічні дисципліни, студенти також курували хворих і самостійно оформляли історії хвороби, які здавали на перевірку, а потім захищали у завідувача кафедри. Для того, щоб успішно захистити написану історію хвороби, майбутні лікарі повинні були володіти теоретичними і практичними знаннями, висловлювати та доводити власні гіпотези, знати додаткові методи обстеження, лікування хворого відповідно до виставленого діагнозу. Вони також повинні були знати новітні досягнення медицини щодо діагностики та лікування даного захворювання, вміти оцінювати результати лабораторних та інструментальних методів обстеження.

Після закінчення вивчення клінічної дисципліни в кінці семестру майбутні лікарі складали іспит або залік. Він проводився у два тури, тобто студенти повинні були продемонструвати володіння практичними навичками та знання теоретичного матеріалу, відповідаючи на запитання білету. Такий метод давав змогу визначити не лише теоретичну, але й практичну підготовку майбутніх лікарів, їх готовність до самостійної практичної діяльності.

Згідно навчальних планів 1951 і 1955 років, які доповнювали навчальний план 1949 року, навчання студентів шостого курсу значно відрізнялося від попередньої підготовки майбутніх медиків. Вони впродовж одинадцятого та дванадцятого семестрів займалися переважно практичною діяльністю, куруючи хворих у відділеннях клінічних баз медінституту. Субординатури працювали у клініці в першу половину дня, а у другій половині, тобто після 13.00, їм читали комплексні лекції на різноманітні теми, в яких поєднувалася інформація про певне захворювання з точки зору декількох дисциплін.

З 1971/1972 навчального року студенти медичних інститутів уперше почали проходити первинну спеціалізацію з терапії, хірургії, акушерства та гінекології у вигляді субординатури [5]. Залежно від спеціалізації студенти працювали у відповідних відділеннях клінік під керівництвом досвідчених викладачів. Проте особливістю їх навчання була циклічність проходження окремих курсів та робота у відповідних відділеннях залежно від спеціалізації. Так, субординатори терапевтичного профілю працювали по 10-12 днів у гематологічному, пульмонологічному, кардіологічному та інших

відділеннях. Субординатори –хірурги – у травматологічному, торакальному, онкологічному диспансері та ін., вивчаючи специфічність цих захворювань та роботу з даним контингентом хворих. Такий метод дозволяв студентам брати активнішу участь у практичній діяльності по обстеженню та лікуванню хворих, надавав їм більшої самостійності, а також попереджав скупчення великої кількості майбутніх лікарів в окремому відділенні [2; 3].

На п'ятому і шостому курсах лікувального факультету відповідно до навчального плану кількість годин з госпітальної терапії була скорочена з 445 до 413, кількість годин на чергування з акушерства на 12 семестр зменшена з 72 до 60 годин; кількість годин на комплексні лекції на шостому курсі скорочена з 40 до 30 годин. За рахунок даних годин на всіх факультетах медичних інститутів введено у зв'язку з наказом Міністерства вищої освіти УРСР та Міністерства охорони здоров'я УРСР № 484/287 від 26.IV. 1949 року викладання політекономії. Щоправда, це скорочення годин не перешкоджало вивченню зазначених дисциплін, а лише зменшувалася кількість годин на вивчення окремих тем.

У подальшому, згідно навчальних планів 1980 та 1987 років, кількість годин на вивчення клінічних дисциплін залишалася практично без змін. Однак при цьому більше уваги приділялося практичній підготовці майбутніх медиків. Так, у даних навчальних планах збільшено кількість годин на практичні заняття з терапії, хірургії, а також на спеціальні курси, такі як туберкульоз, ендокринологія та професійні захворювання. Це дало змогу студентам краще засвоювати клінічні дисципліни, самостійно працювати біля хворого при постановці діагнозу [8]. Таким чином, підготовка майбутніх лікарів носила різносторонній характер, який сприяв засвоєнню студентами теоретичного матеріалу, використанню його на практичних заняттях та в самостійній роботі, розвивав інтерес до практичної й наукової діяльності в медичній галузі.

1. Годовые отчеты кафедр о работе за 1959-1960 уч. год. Станиславский государственный медицинский институт Учебная часть // Державний архів Івано-Франківської області. – Ф. № Р-628, оп. 2, справа 354, 498 арк.
2. Годовые отчеты кафедр по научной, учебной и лечебной работе за 1959-1960 уч.г. Т. I Черновицкий государственный медицинский институт Учебная часть // Державний архів Чернівецької області. – Ф. № Р - 938, оп. 5, справа 66, 157 арк.
3. Звіти про роботу факультету та кафедр за 1969-1970 роки Ужгородський університет Навчальний відділ Медичний факультет // Державний архів Закарпатської області. – Ф. № Р - 545, оп. 1, справа 115, 194 арк.
4. Навчальний план на 1980 рік / Чернівецький державний медичний інститут Навчальний відділ, 12 с.
5. Отчет о работе института за 1971-1972 учебный год Черновицкий государственный медицинский институт Учебная часть // Державний архів Чернівецької області. – Ф. № р - 938, оп. 1, справа 289, 165 арк.
6. Учебный план 1944 года. Министерство Здравоохранения УССР // Державний архів Чернівецької області. – Ф. № Р - 938, оп. 5, Т. 2 (1944), справа 85, 19 арк.
7. Учебные планы медицинских институтов с шестилетним сроком обучения (1951 г.) Министерство Здравоохранения УССР // Державний архів Чернівецької області. – Ф. № р - 938, оп. 5, Т. 2 (1951), справа 111, 9 арк.
8. Навчальний план на 1987 рік / Чернівецький державний медичний інститут Навчальний відділ, 16 с.
9. Материалы (планы, справки, рекомендации) по оптимизации учебного процесса и научной организации труда на 1974-1975 уч.г Тернопольский государственный медицинский институт Учебная часть // Державний архів Тернопільської області. – Ф. № р - 2984, оп. 1, Т. 2 справа 2251, 176 арк.

The article shows the peculiarities of learning of the clinical disciplines in the Medical institutes of the west regions of Ukraine by the senior – year sheets due to the instructional strategies of 1944 – 1990.

УДК 372.878(477.85)

ББК 63.3 (Ук – 4Чер.)

Георгій Постевка

КУЛЬТУРНО-ОСВІТНІЙ РОЗВИТОК БУКОВИНИ МІЖВОЄННОГО ПЕРІОДУ (1918-1940 рр.): ІСТОРІОГРАФІЧНІ ПІДХОДИ УКРАЇНСЬКИХ І РУМУНСЬКИХ ДОСЛІДНИКІВ

Стаття присвячена аналізу концептуальних підходів українських та румунських істориків до проблеми культурно-освітнього розвитку Буковини міжвоєнного періоду. Автор обстоює необхідність об'єктивного, неупередженого висвітлення стану освіти, культури, мистецтва буковинського краю 1918-1940 рр.

Ключові слова: культурно-освітній розвиток, історіографічні підходи, шкільництво Буковини, музичний розвиток.

Збільшення інтересу дослідників до вітчизняної історико-педагогічної проблематики, узагальненого історико-культурного осмислення педагогічних проблем, розширення науково-пошукового простору, переорієнтація на іншу проблематику як істотні тенденції розвитку сучасної історії педагогіки (О.Сухомлинська) пояснюються, з одного боку, розкріпаченням педагогічної

свідомості науковців в цілому, а з іншого - «джерелознавчим вибухом», долученням до предметного дослідницького поля історико-педагогічної науки матеріалів, на які було накладено табу або вони оцінювалися негативно. Вагомою складовою історії вітчизняної освіти та педагогічної думки є розвиток західноукраїнської її складової, який в історії радянської педагогічної думки мав «виокремлений характер і негативно оцінювався в багатьох наукових дослідженнях», про нього «говорилося ... глухо та невиразно, щоб не применшити й не позбавити пафосу й доленосного значення радянського періоду» [5,с.29]. Дійсно, західноукраїнська проблематика дещо «виривається з контексту, загальних педагогічних реалій», обмежена українознавчою складовою, певною мірою позбавляє можливості порівняти, а, отже, й об'єктивніше оцінити ті чи інші явища, феномени, постаті. Є лише поодинокі приклади полікультурного підходу до висвітлення історії розвитку шкільництва, освіти, культури Галичини, Буковини, Закарпаття австрійського, згодом – польського, румунського чи чехословацького періоду, що не лише обмежує їх оцінку чи об'єктивне представлення, а й звужує історико-педагогічну проблематику української науки в цілому. Плюралізм історичних суджень сучасників тих подій чи науковців нинішньої пори зрозумілий і пояснюється загальними змінами у парадигмі історико-педагогічних досліджень, світоглядними й суспільними перетвореннями. Так званий «румунський період» в історії Буковини (1918-1940 рр.) – етап, який потребує детального аналізу, переосмислення з позицій незаангажованості, об'єктивності й неупередженості.

У контексті нашого дослідження важливим є праці дослідників, присвячені висвітленню регіональних особливостей розвитку шкільництва, музичної освіти і культури в Галичині (О.Поясик, Л.Проців, М.Черепанин); на Буковині (М.Гарас, А.Жуковський, Я.Мельничук, Л.Кобилянська, І.Ковальчук, О.Пенішкевич, І.Петрюк, С.Процик, І.Хілько) та Закарпатті (Т.Росул, В.Кузьмічова, О.Черкасов та ін.). Цінними джерелами є праці румунських та українських дослідників минулого і сучасності: А.Гржималі, А.Мікуліча, А.Норста, Л.Русу; М.Білинської, І.Глібовицького, М.Загайкевич, О.Залуцького, А.Кушніренка та ін. Історіографічні праці Н.Гупан, О.Сухомлинської, М.Богуславського, Н.Дічек; дисертаційні роботи істориків (І.Піддубний, С.Осачук, С.Попик, С.Троян, С.Добржанський), дослідників освіти й культури ХІХ - початку ХХ століття (Я.Мельничук, Н.Філіпчук, О.Поясик) лише фрагментарно представляють дану проблематику. Саме тому метою публікації є спроба представити концептуальні позиції українських та румунських дослідників щодо культурно-освітнього розвитку Буковини міжвоєнного періоду, не протиставляючи їх, а у намаганні з'ясувати їх сутність, історико-педагогічні підходи, ідеологічне підґрунтя та бачення.

На сучасному етапі розвитку історико-педагогічної думки в Україні з відкриттям можливостей об'єктивного, незаангажованого висвітлення подій та фактів, виявлення негативних феноменів і фактів явище, мабуть, не менш важливе (або таке ж важливе), як і виокремлення позитивних результатів [5, с. 19]. Це положення надзвичайно актуальне для аналізу подій, що розгорталися на Буковині у 1918-1940 рр., і представлені в історії України як час окупації краю королівською Румунією з усіма наслідками, що мають місце на загарбаних територіях. Унікаючи будь-яких форм догматизму, історик педагогіки повинен намагатись неупереджено й об'єктивно розкрити і пояснити минуле освіти й педагогічної думки та кризь призму особливостей сучасності спонукати до конструктивних змін в освіті та вихованні.

Відзначимо, що 22-річний період румунської влади (окупації) Буковини активно досліджувався істориками, починаючи з другої половини 60-х років ХХ століття. Монографічні видання акцентували увагу на класовій та національно-визвольній боротьбі українців краю, ідеологічним керівником якої вважали комуністичну партію, проти «розбійничого захоплення» цих територій, розглядали революційний, селянських рух, критикували українські національні товариства за бездіяльність (Г.Піддубний, С.Канюк), обґрунтовуючи таким чином наступне «торжество історичної справедливості» - включення Буковини до складу УРСР. У цілому ж історики, науковці розглядали культурно-освітнє життя Буковини міжвоєнного періоду через призму політичних подій, боротьби за національне збереження українства краю, що відображало особливості історичного моменту.

Дисертаційні дослідження, присвячені різним аспектам суспільного, економіко-політичного, культурно-просвітницького становища Буковини у міжвоєнний період і у кінці ХХ ст., і на сучасному етапі традиційно протиставляють позиції українських та румунських істориків в оцінці даного часу. Так, у праці І.А.Піддубного [4] історіографія проблеми представлена досить детально. Розкриваючи зміст наукових розвідок І.Ністора (як найвідомішого й найодіознішого з румунських істориків початку ХХ століття), сучасних йому дослідників (Т.Белана, К.Кіріцеску), румунських учених повоєнного часу (В.Лівяну, І.Попеску-Пуцуря, М.Мушата, Г.Захарії), істориків початку 90-х років ХХ століття (Ш.Паску, Х.Хофбауера, В.Романа), І.А.Піддубний зазначає, що румунські історики розглядали приєднання Буковини до Румунії як акт історичної справедливості, обґрунтовували виключне право

Румунії на цю територію при запереченні автохтонності українського населення, не визнавали пригнічення в країні національних меншин. Однак І.А.Піддубний справедливо підкреслює, що залучення праць румунських істориків навіть з чітко окресленою антиукраїнською позицією «дозволяє розширити межі бачення політичної і культурної ситуації в краї» [4, с.13], а тому є виправданим.

Енциклопедичний характер має колективна праця буковинських істориків в діаспорі Д.Квітковського, Т.Бриндзана й А.Жуковського, учасників та активних творців історії Буковини, яка відкрила нову сторінку в дослідженні історії краю, оцінці різних подій, у т. ч. й міжвоєнного періоду. Для цієї наукової розвідки в цілому притаманний фундаментальний характер: спочатку розглядається загальна історія Буковини, починаючи з ранньослов'янського періоду й княжої доби; згодом представлено національно-соціальний склад та економічне становище упродовж усієї історії краю, основні події політичного життя, починаючи з 1777 р. Окремими розділами автори представляють культуру та освіту (літературний розвиток, мистецтво, пресову діяльність; розвиток народних, середніх, «високих» шкіл, приватного шкільництва), церковно-релігійне життя, функціонування організацій та національно-культурних товариств, історію окремих повітів Буковини [2]. Це дає змогу авторам представити загальне бачення розвитку краю в окремі періоди, а також відстежити еволюцію окремих напрямів та сфер життя.

Відзначаючи, що "румунська вдала тримала Буковину в напівколоніальному стані" [2,с.388], автори праці на основі численних архівних джерел та наукових розвідок сучасників, розкривають заходи з ліквідації українського шкільництва у періоді «облоги» (1918-1928 рр.), - «тотальний наступ на все українське», «нагінка на увесь свідомий український елемент» («в'язниці переповнилися українцями. А чи не найбільш – українськими учителями» [2, с.672]), масове переселення українських учителів у румунську південну Буковину, закриття українських народних (початкових) шкіл. Оцінка цих дій чітка й категорична: «... це вже була не політика; це вже був шал, божевілья доведеного до розпуки злочинного мрійника, який вдовбав собі в голову, що видуманням теорії румунськості українського населення на Буковині, терором, обіцянками, підкупством, колонізаційними заходами та іншими негуманними, неморальними й незаконними засобами можна заперечити дійсність. Дійсність, що Буковина була, є і буде українською» [2, с.678].

Зафіксувавши ліквідацію українського шкільництва, починаючи з 1922 року, «учасники й співтворці цієї доби», якими були автори монографії, з гордістю відзначають, що «під кінець румунської окупації на Буковині ледве чи була ще українська дитина, яка не вмiла б хоч читати й писати по-українському» [2, с.678]. Це досягалось двома шляхами: вакаційними курсами (заняттями під час канікул в школах – Г.П.) та шляхом «від хати до хати», де учителем був кожний, хто знав більше по-українському від свого учня; грамотний учив неграмотного [2, с.679]. У цілому у праці «Буковина: її минуле і сучасне» звучить оптимізм, упевненість, переконаність у життєвих силах українства як нації.

«Історія Буковини» професора Аркадія Жуковського, хоч і була написана та видана в діаспорі в середині 50-х років ХХ століття, не заперечно вважається одним із найбільш фундаментальних досліджень історії краю. Базуючись на значні кількості архівних джерел, працях діячів та науковців кінця ХІХ – початку ХХ століть, сучасників, не відчуваючи тиску офіційної радянської історіографічної позиції, робота А.Жуковського може претендувати на достатньо вичерпний, незаангажований погляд на румунський період історії Буковини [3].

А.Жуковський підкреслює, що румунська влада намагалася знищити своєрідні особливості цього краю, перетворити в румунську провінцію. Однак Буковина не була збалканізована, вона «витримала наступ, зуміла навіть і в цих несприятливих умовах провадити інтенсивну діяльність та вийти загартованою, щоб ставити опір ще тяжчим наступним випробуванням» [3, с.104](мається на увазі, радянському періоді в історії краю – Г.П.). Дослідник стверджує, що Буковина стала повноцінною провінцією Великої Румунії, тому її адміністративно-правове становище та внутрішній статус змінювався відповідно до загальнорумунських реформ (прийняття конституції, заміна парламентаризму у 1938 р. на авторитарне управління з однопартійною системою, переважно військовим управлінням, постійним станом «облоги та тотальною цензурою» [3, с.118]). Українці були не в змозі протистояти агресивній, брутальній денационалізації, адже «не були загартовані, бо австрійська адміністрація попередні 144 роки виховувала покiрливi, лояльнi та прислужницькi елементи» [3, с.121].

Найбільших переслідувань, вважає автор праці, зазнав український народ Буковини на шкільному, культурно-громадському та релігійному відтинках. Разом із тим, А.Жуковський справедливо відзначає: "помічаємо одностороннє насвітлення (даних подій – Г.П.), в якому переважають переслідування, мартирологія і заборони окупанта, але промовчуються значні і тяжко здобуті осяги буковинських українців..."[3, с.146]. Саме тому він детально представляє усі здобутки українства цього періоду: так, культурно-громадська діяльність зосереджувалася у 1918-1928 рр. навколо громадських організацій, які

були зліквідовані як ворожі у перші роки, а починаючи з 20-х рр. ХХ ст. - відновили роботу. Центром стали Товариства "Народний Дім" і "Українська Школа"; новозасновані музичне товариство "Буковинський Кобзар", "Український Театр", "Українська Народня Книгозбірня", спортивне товариство "Довбуш".

Ліквідація народного шкільництва, зазначає дослідник, почалась із звільнення українських учителів у південній Буковині (у 1919 р. там зрумунізовано 38 українських шкіл з 5556 учнями, а з 1922 р. українську викладову мову зліквідовано майже у всій північній Буковині, учителі масово звільнилися або йшли на пенсію, відселялися у румунські повіти). У часи "здушеного відродження" (1928-1937 рр.) жвавіше діяли українські культурно-громадські установи, розвивалась преса, у Народному домі в Чернівцях звели сцену, "Буковинський Кобзар" заснував хор, оркестр і театр; продовжували виходити українські тижневики "Час", "Рідний Край", "Хліборобська правда". А.Жуковський констатує, "... у кожному містечку і селі Буковини поставали українські культурно-просвітні, спортові та економічні товариства, в яких велася національно-освітня діяльність серед широких мас українського населення" [3, с.151].

"Руїна культурно-громадської діяльності", вважає автор праці, припадає на період 1937-1940 рр., коли після українського протесту на Шевченківському концерті 26 березня 1937 р., була заборонена будь-яка організована культурно-громадська діяльність й зберегти себе вдалося лише товариству "Руська Бесіда". Особливо підкреслює А.Жуковський значення зв'язків буковинців з українцями Великої, тоді вже Радянської України, які називає "іредента". Буковинці, пише він, мали "беззастережний поборницький нахил до всього українського" і "Буковина завжди розуміла, що без вільного Києва не бути і українським Чернівцям" [3, с.167].

Підсумовуючи виклад подій цього періоду, А.Жуковський дає йому чітку оцінку: "... в загальному це був період регресу, за якого румунська влада всіма засобами намагалася затерти зв'язки, що їх мав цей край із центральною Європою, і втягнути його в сферу балканського впливу, а одночасно – відірвати від України і включити до новопосталої Румунії. Однак, двадцятидворічна окупація Буковини з її найбільш рафінованими методами не зуміла повністю затерти окремішності цього краю, а зміни, яких вдалося добитися румунській владі, були настільки поверховими, що в парі із зникненням румунського терору, - край знову відновив свій властивий характер. На зміну румунському періоді прийшов ще тяжчий – советський період" [3, с.172].

У колективній праці "Буковина: історичний нарис" [1] науковці Чернівецького університету подали систематизований виклад історії Буковини і Хотинщини, Чернівецької області з найдавніших часів, акцентувавши увагу на соціально-економічному, суспільно-політичному, національно-культурному розвитку краю у складі різних держав. Розділ ІV "Північна Буковина і Хотинщина у складі Королівської Румунії (1918-1940 рр.)" - стислий опис окупаційного режиму, заходів румунізації краю, що були проведені одразу після його окупації (закриття українських шкіл, читалень, обмеження видання газет, книг українською мовою); економічного стану краю, його суспільно-політичного розвитку ("партійного життя", діяльності підпільних політичних організацій, у т.ч. й організацій українських націоналістів). У підрозділі 4 "Стан культури" автори монографії відзначають, що із приєднанням краю до королівської Румунії в галузі культури відбулися "радикальні зміни в пріоритетах: провідне значення в усіх її проявах надавалося властями румунській культурі, підпорядковане або й упосліджене – усім іншим, особливо українській; в галузі освіти, віросповідання проводилась інтенсивна румунізація" [1, с.243].

Значимим, що автори монографії виявляють доволі об'єктивне історичне бачення ситуації, адже не лише акцентують увагу на румунізаторських заходах влади, а й відзначають позитивні зміни, як от – перетворення всіх гімназій на ліцеї з 7-річним терміном навчання; відкриття чоловічої учительської семінарії у Вашківцях; загальне зростання кількості професійних шкіл (у 1928 р. їх було 17); відкриття трьох жіночих професійних шкіл; реформування Чернівецького університету (збільшення кількості факультетів та відділень) тощо [1, с.243].

Науковці фіксують активну діяльність національних товариств усіх меншин Буковини, студентських стоваришень, юнацьких організацій, спортивних товариств, національних театральних труп, музичних об'єднань. Матеріали підрозділу свідчать, що на Буковині у міжвоєнний період культурно-мистецьке життя було доволі активним: "національні товариства, у т.ч. й українські (Г.П.), незважаючи на утиски з боку властей, намагалися вести діяльність по збереженню української культури" [1, с.244]: влаштовували курси українознавства, української мови, кооперативного руху, відзначали ювілейні дати буковинських митців (наприклад, О.Кобилянської), а створене 1920 року українське товариство "Буковинський Кобзар" влаштовувало щорічні вечори пам'яті Т.Шевченка, концерти, присвячені Ю.Федьковичу, С.Воробкевичу, О.Кобилянській; до репертуару товариства

входили твори М.Лисенка, Є.Мандичеського, Ф.Колесси; при "Буковинському Кобзарі" діяла музична школа, у якій навчалися українські діти [1, с.248]. На Буковині у ті роки розвивалася музейна справа, кінематограф, архітектура і "незважаючи на урядову політику румунізації суспільного і культурного життя, місцеві етноси, додаючи перешкоди, розвивали свою культуру, прагнули до національного виживання й самозбереження" [1, с.250]. Отже, автори монографії, притримуючись чіткої позиції в оцінці цього періоду як часу "поневолення, насильницької румунізації, перетворення українців на їх споконвічній землі у національну меншину, об'єкт постійної національної зневаги" [1, с.250], разом із тим намагаються виокремити позитивні здобутки й зміни в культурно-освітньому розвитку краю, які відбулися в умовах складної боротьби.

Представляючи історіографічні позиції румунських учених щодо міжвоєнного періоду історії краю, звертаємо увагу на праці, що не є широко відомими вітчизняному науковому загалові, написані у різні історичні періоди. Так, автори "Історії Румунії", аналізуючи у VIII томі період 1918-1940 рр., у підрозділі з промовистою назвою "Румунія об'єднана" констатують, що "велике об'єднання" відкрило нові духовні горизонти, реєструючи безпрецедентний до того часу розвиток у цьому напрямку. Зміна політично-національних кордонів дала можливість ширшому розвитку румунської культури, а об'єднання 1918 р. у протидію "обструкціям і невиконанням", забезпечили участь усіх громадян провінцій у культурному житті, незалежно від етнічності, мови і релігії.

Як наслідок модернізації країни, що відбувалася на початку ХХ століття, зросла роль науки, освіти, культури і мистецтва [6, р.639]. Після 1918 р., твердять автори праці, освіта всіх рівнів зазнала істотного розвитку, як якісного так кількісного; всі етнічні меншини країни отримали змогу здобути якісну освіту, зокрема, зростає охоплення дітей шкільного віку навчанням (після закінчення першої світової війни навчальні заклади відвідували 45,2%, а 1930 р. – 65,7% дітей) [6, р.661-663].

Аналізові музичного, мистецького життя краю присвячена праця Г.Ончула [8], який високо поціновує буковинську народну музичну творчість і вважає, що Трансільванія та Буковина – "колиця збереження" класичного румунського фольклору. Автор твердить, що буковинці завжди проявляли любов до мистецтва, а в буковинському суспільстві домінує румунський дух, незалежно від "колонізацій". Буковина може пишатися своїми представниками у європейському мистецькому співтоваристві, перш за все – С.Воробкевичем, Є.Мандичевським, Т.Флондором, І.Порумбеску. Вони – сини Буковини – свідчення того, що край до "Великого об'єднання ...не прийшов з пустими руками і має чим гордитися" [8].

Цікавим є видання "Cupca: un sat din Bucovina: monografie istorică", у якому автори через призму історії одного буковинського села (Купка) намагаються досягнути загальнокультурний та освітній рівень усієї Буковини тих часів [7]. Дослідники зазначають, що одночасно із зростанням кількості освічених людей як результат розвитку навчальних закладів та діяльності таких інституцій як філармонія, театр, опера, бібліотеки, музеї та культурні товариства, на Буковині істотно підвищується духовний рівень суспільства.

У досліджуваній період Буковина зареєструвала "вибуховий розвиток освіти на румунській мові на всіх рівнях, а також деяких культурних закладів". Найбільша кількість культурних закладів і товариств діяли у Чернівцях. Осередком науки та просвіти був університет, при якому функціонували студентські товариства "Дачія", "Арбороаса", "Жунімя", "Буковіна", "Молдова", які проводили широку культурну діяльність (конференції, хори, аматорський театр, читання).

У краєвій столиці працювали національні бібліотеки, з 1925 р. почав діяти постійний театр, на сцені якого виступали гастролуючі європейські колективи, численні музичні заклади та товариства: Консерваторія, товариства "Армонія", "Ортодоксальна академія", музичні спілки Джеордже Енеску, Тудор Флондор, по селах працювало 20 селянських хорів, створено 454 сільські культурні осередки, активно виходили періодичні видання, особливе значення мав україномовний тижневик "Час" [7].

Автори видання роблять важливий висновок: у період 1919-1940 рр. на Буковині не тільки відбувався інтенсивний розвиток освіти, культури і мистецтва, а була "підготовлена велика плеяда інженерів, професорів, юристів, науковців, людей мистецтва та культури, які проявлять себе після 1944 року на території всієї Румунії після їхнього переселення разом з родинами із Буковини" [7].

Таким чином, огляд окремих праць українських та румунських науковців засвідчив, що культурно-освітній розвиток Буковини міжвоєнного періоду має своєрідність, поєднує позитивні здобутки та факти насильницької румунізації перш за все автохтонного українського населення і дослідник, як справедливо твердить О.Сухомлинська, має мати свій індикатор історико-педагогічних змін та обирати свою інтерпретацію розгляду педагогічних феноменів [5, с.22].

Для того, щоб писати дослідження з історії педагогіки треба мати як обов'язковий компонент пошуків свій власний педагогічний світогляд, свою точку зору, що зовсім не означає відмову від

принципу об'єктивності дослідження, адже за відсутності чи при неявно вираженій позиції в історико-педагогічних працях простежуються ілюстративно-констатаційні, неевристичні підходи, що виявляється в реєстраційній фотографічності, описовості, фактографічності викладу.

1.Буковина: Історичний нарис / редкол.: С. С. Костишин (голова) та ін.; відп. ред. В. М. Ботушанський. – Чернівці : Зелена Буковина, 1998. – 416 с.

2.Буковина: її минуле і сучасне / під ред. Д. Квітковського, Т. Бриндзана, А. Жуковського. – Париж: Філадельфія; Дітройт, 1956. – 695с.

3.Жуковський А. Історія Буковини. Частина друга після 1774 р. /Аркадій Жуковський. – Чернівці: Видавнича спілка «Час», 1993. – 223 с.

4.Піддубний І. А. Суспільно-політичне та культурне життя українців Буковини міжвоєнного періоду (1918-1940 рр.): Дис... канд. іст. наук: 07.00.01 / Чернівецький держ. ун-т ім. Ю.Федьковича. — Чернівці, 1996. — 265с.

5.Сухомлинська О.В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем: Навч. посібник /О.В.Сухомлинська. – К.: А.П.Н., 2003. – 68 с.

6.Istoria românilor. Vol. VIII: Romania întregită (191801940) / I.Agrigoroaiei, V.Axenciuc, E.Bold și a, Coord. I.Scurtu Acad. Română. Secția de științe istorice și arheologie. – București. Editura encicl., 2003. – L III, 856p.

7.Cupca: un sat din Bucovina: monografie istorică/ prof. dr. ing. Petru Ciobanu, ec. Vasile Slănină, prof. Revesa Prelipcean. – Câmpulung Moldovenesc: Amadoros, 2004 – vol. II. – 467p.

8.Onciul George Din trecutul musical al Bucovinei/George Onciul. – Cernăuți: Tipografia Mitropolitul Silivestru, 1932. – 36p.

The article analyzes the conceptual approaches of the Ukrainian and Romanian historians to the problem of cultural and educational development of Bukovina interwar period. The author advocates the need for objective, unbiased coverage of education, culture, art 1918-1940 region.

Key words: cultural and educational development, historiographic approaches, schooling Bukovina, musical development.

УДК 378.4(410)(09)

ББК 74.584(ВЕТ)638.1

Тетяна Потапенко

УНІВЕРСИТЕТСКА ОСВІТА ІНОЗЕМНИХ ГРОМАДЯН У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ (друга половина ХХ ст.)

У статті розглядається стан університетської освіти у Великій Британії у другій половині ХХ століття. Описується діяльність уряду з приводу розробки та впровадження ряду заходів у галузі вищої освіти, коротко характеризується їх специфіка.

Ключові слова: Великобританія, університет, коледж, вища освіта, подальша освіта, вищі технічні коледжі.

Аналіз історичної та історико-педагогічної літератури засвідчує, що після закінчення другої світової війни стан університетської освіти Великобританії не задовольняв соціально-економічних потреб суспільства того часу. Головних причин того можна виділити дві.

По-перше, у воєнний період до навчальних програм підготовки фахівців усіх напрямів були у великій кількості внесені навчальні дисципліни, актуальні для воєнного часу (військова справа, основи медичних знань та інші). Студенти, які продовжували навчання під час війни, не могли у повному обсязі засвоювати предмети фахової підготовки, години для вивчення яких були скорочені у результаті введення вказаних дисциплін. Як наслідок, знизився рівень освітньої підготовки студентів, він не відповідав темпам розвитку науки і техніки.

По-друге, у перші повоєнні роки стрімко зросла кількість бажаючих здобути вищу освіту. Серед них були колишні британські військові, представники союзних військ, які виявили бажання залишитися у країні. Відновлювали навчання колишні студенти, які перервали його через війну. Для задоволення освітніх потреб населення не вистачало існуючих вищих навчальних закладів.

Подібна ситуація заважала розвитку системи університетської освіти Великої Британії і водночас спонукала уряд до розробки комплексних заходів з метою подолання тимчасових труднощів.

Дослідженню питань організації університетської освіти присвячені роботи О.В. Архіпової, В. О. Бадіна, І. А. Задонської, О. І. Комарової, С. М. Степанової та інших.

Досвід організації навчання в університетах Великобританії вивчали Паул Ашвін (Paul Ashwin), Гарольд Шапіро (Harold T. Shapiro), Крістіна Сінклер (Christine Sinclair) та інші.

Мета статті полягає у розкритті змін у системі університетської освіти Великої Британії та їх зв'язку з організацією навчання іноземних студентів у другій половині ХХ століття.

У другій половині ХХ століття у Великобританії паралельно діяли дві освітні системи: система вищої (Higher education) і система подальшої освіти (Further education), які базувалися на обов'язковій середній освіті. Одна з основних їх відмінностей полягала в тому, що вища освіта, на відміну від

інституцій подальшої освіти, які надавали лише спеціальну професійну підготовку, дозволяла студентам, крім отримання певної кваліфікації, здобути вчений ступінь. Але, присвоєння вченого ступеня здійснювалося не всіма вищими навчальними закладами, а лише університетами.

Збільшення притоку студентів після другої світової війни у систему подальшої та вищої освіти можна умовно розділити на два етапи. Перший охоплює період 1945-1960 рр. У 1948-1949 н. р. кількість студентів університетів за технічним та природознавчим напрямом навчання збільшилася майже вдвічі. У цей період питання вищої освіти стало актуальним для випускників шкіл, студентів, які перервали навчання через війну, та представників союзних військ, що виявили бажання залишитися у Великобританії. Другий етап – 1960-1990 рр. характеризується стрімким збільшенням кількості абітурієнтів, серед яких значний відсоток припадав на громадян інших країн.

Урядом країни з метою задоволення потреб населення у вищій освіті було запроваджено певні зміни, а саме: розширення навчальних програм за рахунок введення нових дисциплін, підвищення вимог до абітурієнтів. Так, вищі технічні коледжі (Colleges of Advanced Technology, скорочено CATs), зважаючи на вимоги сучасності, змінили навчальні плани і програми, значно розширивши їх. Підвищення академічного рівня роботи у цих навчальних закладах наблизило їх до університетських стандартів і викликало необхідність зміни статусу, яка сталася у 1969-1972 рр., та перетворила багато коледжів в політехнічні інститути (Polytechnics). До 1975 р. кількість таких навчальних закладів зросла до 30. Цей процес був прискорений створенням у 1964 р. Ради з національних академічних кваліфікацій (The Council For National Academic Awards, CNAА), яка отримала право присуджувати кваліфікації, прирівнянні до університетських ступенів; збільшення кількості університетів і поява вищих навчальних закладів нового типу, зокрема технологічних університетів (Technological Universities). У 1964 р. на базі Глазгівського комерційного коледжу і Глазгівського королівського коледжу точних наук і технологій був створений перший британський університет нового технологічного типу – Стратклайдський, що отримав університетську хартію у 1966 р. Подібний статус здобув Геріот-Уоттський університет. Раніше, у 1949 р., було засновано університетський коледж експериментального типу у Північному Стаффордширі.

Зміни, які відбулися у системі освіти призвели до розширення межі навчальних закладів, які забезпечували здобуття вищої освіти. У другій половині ХХ століття у Великій Британії вищу освіту надавали університети, політехнічні інститути, технологічні університети та педагогічні коледжі.

У перші післявоєнні роки забезпечення потреб населення в університетській освіті здійснювалось у рамках існуючих навчальних закладів. У цей час у Великобританії діяло 17 університетів, з них 12 – в Англії (Бірмінгемський, Бристольський, Даремський, Кембріджський, Ліверпульський, Лідський, Лондонський, Манчестерський, Ноттінгемський, Оксфордський, Редінгський, Шифілдський), 4 – в Шотландії (Абердінський, Глазгівський, Сент-Ендрюський, Единбурзький), 1 – в Уельсі (Уельський).

У 50-ті роки ХХ століття університетський статус отримали колишні університетські коледжі: Саутгемптонський (1952 р.), Гулльський (1954 р.), Екстерський (1955 р.), Лестерський (1957 р.).

1958-1961 рр. урядом було розглянуто пропозицію університетського фінансового комітету (University Grants Committee), під повноваження якого підпадали всі університети Великобританії, щодо відкриття у країні семи нових університетів. У період з 1961 по 1963 роки урядова комісія з питань вищої освіти мала проаналізувати стан, надати звітну інформацію та рекомендації для створення нової стратегії розвитку вищої освіти. Комісію очолив лорд Л. Роббінз. Результати її діяльності були узагальнені доповіддю, яка була опублікована у 1963-1964 рр. та складалася з шести томів, а саме: самої доповіді та п'яти доповнень до неї, у яких містилося 178 рекомендацій, що передбачали зміни у розвитку університетської освіти, як-от: збільшення кількості університетських місць у 1973-1974 навчальному році до 219 тисяч, у 1980 р. – до 350 тисяч; збільшення контингенту студентів університетів з 8 до 10 тисяч; заснування шести нових університетів (серед яких один – у Шотландії); надання університетського статусу 10 регіональним вищим технологічним коледжам.

Ключова ідея доповіді Роббінза була новою для Великобританії. Її суть зводилася до необхідності зробити вищу освіту доступною для всіх, хто відповідає вступним вимогам, незважаючи на соціальний статус. Це викликало невдоволення та багато негативних відгуків у англійських буржуазних колах, проте саме у цьому полягає прогресивне значення доповіді.

З періодом роботи комісії Роббінза співпав процес створення у Великобританії нових університетів, вісім з яких знаходились у Англії. Нажаль, з урахуванням рекомендацій, поданих Роббінзом, було заснований лише один новий університет (Стерлінгський, Шотландія, 1964 р.).

У 60-70-ті роки у британській системі університетської освіти відбувалися зміни, не пов'язані з роботою комісії Роббінза: відокремлення деяких коледжів від університетів та перетворення їх у самостійні університети, зокрема, Ньюкаслського від Даремського (1963 р.) – в Англії, Данді від Сент-

Ендрюського (1967 р.) – у Шотландії. У 1969 р. був заснований британський університет заочного сектору – Відкритий університет або Університет для всіх, результати діяльності якого отримали резонанс не лише у Великобританії, а й за її межами.

Все це призвело до підвищення інтересу до університетської освіти серед іноземців. Як засвідчують дані Британської ради з справ міжнародних студентів (UK Council for International Student Affairs) у 1964 р. у країні навчалася 20 тис. студентів-іноземців.

До 1970 р. кількість університетів у Англії, Шотландії та Уельсі збільшилася до 43. Кількість іноземних студентів у 1973 р. становила 34 тис., а у 1979 р. – 88 тис. Таким чином, 60-70-ті роки ХХ ст. були відзначені розширенням сектору університетської освіти у Великій Британії з метою подолання труднощів, які з'явилися через невідповідність університетської системи освіти національним потребам країни, відставанням її від систем освіти інших розвинутих країн світу. Вимоги прогресивної частини суспільства щодо демократизації освіти на всіх ланках вплинули на розвиток британської вищої школи, насамперед університетського сектору.

Зростання та розвиток стали основними рисами, властивими вищій освіті 80-90-х років. З 1980 по 1995 рік кількість студентів у сфері вищої освіти в усьому світі виросла з 51 до 82 мільйонів. Загальна кількість абітурієнтів, що бажають одержати вищу освіту, вже у 1994 році складала 1,7 мільйона. У порівнянні з 1979 роком кількість студентів, які вступили на денну форму навчання, збільшилася з 12 до 30 %. Дані тенденції вплинули і на кількість студентів у Великобританії. Вищі навчальні заклади з початку 80-х переживали великий приплив студентів, серед яких значний відсоток склали іноземці. Британська рада з справ міжнародних студентів (UK Council for International Student Affairs) наводить наступні статистичні дані щодо кількості іноземних студентів в університетах країни: 1984 р. – 56 тис., 1997 р. – 184 тис.

У другій половині ХХ століття університетська освіта Великої Британії зазнала значних змін: збільшення кількості студентів сприяло відкриттю нових університетів та надання нового статусу існуючим коледжам. Зміни, впроваджені у другій половині ХХ століття, сприяли підвищенню інтересу до неї не лише серед громадян країни, а й з боку іноземців. З метою вивчення стану університетської освіти у країні було створено урядову комісію під керівництвом лорда Роббінза. Результати її діяльності узагальнено доповіддю з рекомендаціями та пропозиціями щодо вдосконалення університетської освіти. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у визначенні впливу змін у системі університетської освіти у Великій Британії у другій половині ХХ століття на становлення системи навчання студентів-іноземців.

1. Гавриленко И. Н. Студенческое движение и процессы реформирования системы высшего образования на западе / И. Н. Гавриленко // Современная высшая школа. – 1992. – №2. – С. 37-46.

1. Цейкович К. Н. Университетское образование в Великобритании / К. Н. Цейкович, А. А. Самсонова // Высшее и среднее специальное за рубежом. М., 1976. – 78 с.

2. http://www.ukcisa.org.uk/files/pdf/about/mobility_matters.pdf

The article deals with the problem of the university education in Great Britain. The short characteristic of work of the government on the problem of higher education is given.

Key words: Great Britain, university, college, Higher education, Further education, Colleges of Advanced Technology.

УДК 37(092)

ББК 74.03

Олексій Рега

МИРОСЛАВА СТЕЛЬМАХОВИЧ – О ДИН ІЗ ФУНДАТОРІВ НОВОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

У статті йдеться про життєвий та творчий шлях М.Г.Стельмаховича. Учений наголошував на важливості виховання молоді у дусі патріотизму, любові до свого народу. Життя М.Г. Стельмаховича – взірць виховання сучасного студента.

Ключові слова: життєвий шлях, особистість, педагогічні основи, народна педагогіка, нова педагогічна освіта.

...якщо твої плани розраховані на віки - виховуй дітей.

Народна мудрість.

Святий наш обов'язок - пам'ятати не лише героїв, які боролися за волю України, а й тих людей, які дбали про духовність нації і залишили для майбутнього наукову, творчу спадщину.

Інтерес до аналізу творчої спадщини Мирослава Стельмаховича чималий. Різні аспекти формування особистості ученого знайшли відображення у працях сучасних дослідників: питання

мовленневої особистості (Г. Білавич, А.Богущ, М.Вашуленко, Т. Завгородня, О. Савченко, О.Сухомлинська та ін.). Такі важливі аспекти дослідження як народна педагогіка, народне дитинознавство, етнопедагогіка стали не лише науковим надбанням, а й складовою життя М. Стельмаховича

Метою статті є аналіз життєвого та творчого спадку Мирослава Стельмаховича як педагога, засновника нової педагогічної думки.

23 квітня 1998 р. у вічність відійшла талановита особистість - академік Академії педагогічних наук, доктор педагогічних наук, професор, Мирослав Гнатович Стельмахович. Він прожив тільки 64 роки (1934-1998).

Залишив нам у пам'ять про себе понад 342 публікації з питань розвитку національної освіти, проблем етнопедагогіки, народної та родинної педагогіки.

Мирослав Стельмахович став відомим не тільки в Україні, а й далеко за її межами як людина високих моральних і душевних чеснот. Його педагогічна досконалість і мудрість, теплота і чуйність до людей, патріотизм і любов до України знайшли повагу і вдячність не лише серед освітян.

Ідеї, педагогічні погляди науковця є актуальними сьогодні і залишаться такими надовго.

Народився Мирослав Стельмахович 25 червня 1934 року в селі Уличне Дрогобицького району на Львівщині у хліборобській родині, яка з покоління в покоління шанувала й передавала народні традиції, звичаї сімейного виховання.

Згодом М. Стельмахович напише про себе: «... мені до вподоби моє ім'я - Мирослав... Це гарне слов'янське ім'я славить мир, ...імпонує моему від природи, як мені здається, мирному характеру».

Хлопча рано залишився сиротою, однак з ніжністю згадував своїх батьків. «Я виховувався в контексті родинних і суспільних взаємин, спочатку від співів маминої колискової пісні, а потім під враженням її казок, татових і дідових бувальщин, через сприйняття бойківської говірки та на основі могутнього впливу людей мені найрідніших, найдорожчих — тата і мами, що були мені найпершими, найкоштовнішими виховниками».

Юнак мріяв про Львівський медичний інститут. Але доля повелася по-іншому. У Дрогобицькому райвно забракували його твір з української літератури, бо там було, як на той час, надто багато українського патріотизму і пафосу. Йому не видали атестат.

М. Стельмахович пішов працювати у сільську бібліотеку. Він високо цінував, беріг кожну книгу. У 1953 році вступив на філологічний факультет Дрогобицького педінституту, котрий закінчив у 1957 році з відзнакою. Зі студентських літ заповзято збирав народні казки, прислів'я, приказки.

У серпні 1957 року М. Стельмаховича призначають інспектором Турківського районного відділу народної освіти, водночас викладачем української мови та літератури.

Так розпочався новий етап у житті педагога - оволодіння учительським ремеслом, фахом усього життя. Він проходив свій життєвий шлях ретельно й послідовно - сходинка за сходинкою: студент, учитель, інспектор райвно, директор школи, аспірант, викладач, декан, академік.... Завжди прагнув до самовдосконалення ...

У 1960 році він із родиною переїздить на Івано-Франківщину й працює заступником директора Великокам'янської школи № 1 Коломийського району. Продовжує збирати матеріали з народної педагогіки, веде пошукову роботу в ділянці школознавства та методики викладання української мови.

Згодом – чотири роки (1961-1965) Мирослав Гнатович є директором Жуківської восьмирічної школи Коломийського району на Прикарпатті. А в серпні 1965 року його призначають директором Великоключівської середньої школи того ж Коломийського району. Тут педагог розгорнув пошукову роботу з методики розвитку зв'язного мовлення учнів.

Із квітня 1969 року розпочинається праця вченого в Івано-Франківському педагогічному інституті (згодом - Прикарпатському університеті) імені Василя Стефаника, де по-справжньому розквітнув його талант організатора навчально-виховного процесу і науковця. Тут він упродовж 30 років віддавав, як мовиться, своє серце іншим.

Нині Мирослава Стельмаховича з ніжністю згадують його учні, колеги-науковці, також учителі. У глибочині його очей вони читали щирість, відчували радість і приємність від спілкування...

Тоді, ми його студенти захоплювалися тим, що Мирослав Гнатович читав лекції з історії педагогіки без, так би мовити, «прочитання текстів», без допоміжних записів. Своїми викладами він закохував студентів у педагогіку. Із насолодою пригадується сьогодні, як Мирослав Гнатович у вишній сорочці (а це була друга половина 80-х рр. ХХ століття) розповідав про козацьку педагогіку, про роднознавство, про корифеїв педагогічної думки, роз'яснюючи нам, що історію творять одержимі, відважні, освічені люди. Саме таким корифеєм став і він – Мирослав Стельмахович.

Потрібно було мати неабияку силу волі, щоби тоді, коли у суспільстві панували ідеї нівелювання нації та особи, послідовно говорити про українську етнопедагогіку, про національне виховання. Незважаючи на супротив, Мирослав Стельмахович плідно розробляв цілину народної виховної мудрості, продовжуючи кращі традиції вітчизняних науковців: Софії Русової, Григорія Ващенко, Василя Сухомлинського.

Влучними є слова Р. Скульського: «Мирослав Гнатович був людиною сильною волі та цілеспрямованості у досягненні мети..., наполегливо відстоював свої думки, погляди, переконання».

У 1985 році М. Стельмаховича призначають на посаду декана педагогічного факультету. Тут він пропрацював до 1997 року. За цей період на факультеті відкрито 5 нових кафедр, 7 нових спеціальностей з підготовки майбутніх учителів початкових класів, захищено 4 докторських і 17 кандидатських дисертацій.

За освітою філолог, наполягав, щоб мова науковців, освітян була зразком чуйності. Р. Скульський згадує: «Він завжди вимагав від своїх учнів, підлеглих, точності й конкретності у висловлюваннях, й сам дотримувався цієї вимоги[1, с. 29]

Українська сім'я сьогодні перебуває в роздрібненому, кризовому становищі. Тому надзвичайно актуальними є погляди вченого щодо цілісності української родини. Сімейна народна педагогіка, на думку педагога, багата прикладами виховання в дітей почуття поваги й шани до своїх батьків, до матері. Адже мати дає життя, вона не тільки ростить дитину, а й є першим її вихователем. Мати в Україні завжди була носієм добра, ласки, справедливості, ніжності. «Для кожної дитини її мама серед усіх людей найкраща, найдорожча, найближча», - зазначав М. Стельмахович.

«Від стану охорони домашнього вогнища, батьківства, дитинства й материнства у вирішальній мірі залежить не тільки особисте благополуччя кожної людини, але й життєва міць Української Держави. Адже духовно-моральне здоров'я родини - то найкраща запорука нації. І горе тій нації, нікчемні ті державні правителі, які дозволяють собі занепасти сім'ю. Зневірена, зневажена сім'я - загублене покоління, втрачене майбутнє»[2].

У цей час педагог пише важливі праці свого життя: «Народна педагогіка» (1985), «Народне дитинознавство» (1995), «Теорію і практику українського національного виховання»(1996), «Основи національного виховання» (1993), «Українознавство в національній школі» (1995), «Українська родинна педагогіка» (1997).

Мирослав Гнатович над дослідженням української етнопедагогіки працював понад 25 років. Правда, не з однаковою інтенсивністю. Добро і зло йшли поряд. Радість відкриттів затьмарювалися гіркотою розчарувань, а то й відчаю. І тоді робота гальмувалася або й припинялася. Найчастіше це було зумовлено важкістю оприлюднити, надрукувати написане. Консервативні редактори, догматично настроєні керівники видавництва цинічно й грубо відкидали народну педагогіку.

17 листопада 1992 р. Мирослава Гнатовича Стельмаховича обирають першим на Прикарпатті академіком Академії педагогічних наук України. Відтоді в Україні починає працювати наукова школа М. Стельмаховича.

З 1997 р. вчений працював в індустріально-педагогічному технікумі в Коломиї.

Помер Мирослав Гнатович Стельмахович 23 квітня 1998 р. в дорозі, повертаючись із Києва до Івано-Франківська....

Навіть у часи тоталітаризму М.Г.Стельмахович пропагував ідею української народної школи, вчив поважати мову, традиції народу та особливо свою родину. За М. Стельмаховичем, основна мета виховання полягає в тому, щоб «навчити кожного бути людиною. Навіть знання без людяності нічого не варті. «Знання без людяності - це меч у руках безумця», - кажуть у народі»[2].

Серед його послідовників та однодумців варто згадати О. Вишневецького, Т. Завгородню, П. Лосюка, З. Нагачевську, Р. Скульського, Б. Ступарика та ін.

Його наступники після смерті вченого видали навчально-методичний посібник «Українська етнопедагогіка», котрий побачив світ у видавництві Прикарпатського національного університету імені В. Стефаника 2005 р. [3].

На пошану пам'яті Мирослава Гнатовича у 2004 році в Прикарпатському національному університеті були проведені Перші міжнародні педагогічні читання «Проблема української народної педагогіки у науковій спадщині Мирослава Стельмаховича», в музеї імені Богдана Ступарика кафедрою педагогіки створено педагогічний куток М. Стельмаховича. Науковці досліджують педагогічну й творчу спадщину вченого. Є в місті Івано-Франківську вулиця М. Стельмаховича, також затверджена обласна премія його імені для вчених педагогів. Педагогічний інститут Прикарпатського університету імені Василя Стефаника щороку традиційно 23 квітня, на пошану колишнього декана проводить вчену

раду, присвячену життю та діяльності педагога. Перспективами для подальшого дослідження є вивчення багатогранної скарбниці творчості М. Стельмаховича у контексті його наукових ідей.

Хай ці нотатки будуть даниною пам'яті основоположнику української народної педагогіки, зачинателю концептуального творення нової педагогічної освіти в Україні.

1. Скульський Р. *Незабутня зустріч: спогади, роздуми висновки// Сподвижник української педагогіки (на пошану дійсного члена АПН України Мирослава Стельмаховича. – Івано-Франківськ, 1999. – 129 с.*

2. Стельмахович М. *Народна педагогіка / Мирослав Стельмахович – К.: Радянська школа, 1985),*

3. *Українська етнопедогогіка: навчально-методичний посібник (за ред.. В. Кононенка). – Івано-Франківськ: Плай, 2005.. – 256 с.*

The real article is about the vital and creative way of M. G. Stelmachovich. A scientist marked importance of education youth in a spirit patriotism, to love to the people. Life of M. of G. Stelmachovich is a standard of education of modern student.

Key words: *course of life, personality, pedagogical bases, folk pedagogics, new pedagogical education.*

УДК 378.4(410)(09)
ББК 74.584(ВЕЛ)638. 1

Наталія Салига

ЕСТЕТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ВАЛЬДОРФСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ (до 150-річчя від дня народження Рудольфа Штайнера)

Сучасні процеси гуманізації школи, запровадження особистісно орієнтованих підходів до виховання учнів детермінують необхідність створення ефективних педагогічних умов для самореалізації особистості в різних видах діяльності, зокрема в естетичній. У статті проаналізовані ідеї Р. Штайнера – засновника вальдорфської педагогіки, її практичні досягнення у сфері естетичного виховання учнів.

Ключові слова: *вальдорфська школа, естетичне виховання, гуманізація, мистецтво.*

У контексті нових підходів до побудови сучасної національної системи освіти особливої актуальності набувають дисципліни художньо-естетичного циклу у загальноосвітніх навчальних закладах, які мають забезпечувати духовно-творчий розвиток школярів.

Одним із напрямів розв'язання проблеми вдосконалення естетичного виховання учнів є врахування досягнень теорії і практики естетичного виховання школярів у різних країнах світу. З-поміж найпоширеніших освітньо-виховних систем високий рейтинг має вальдорфська педагогіка (від назви фабрики "Вальдорф-Асторія" з німецького міста Штутгарта, при якій Р.Штайнер вперше заснував школу). Методологічна основа вальдорфської педагогіки ґрунтується на ідеях антропософії, у центрі уваги якої – вільне виховання дитини, в якому провідне місце займає естетичне виховання. Саме цей аспект вальдорфської системи виховання є багатограним, а з огляду на сучасні завдання розвитку шкільної освіти й особливо актуальним.

Протягом останнього десятиліття в Україні відкриваються вальдорфські центри, школи, дошкільні заклади, розширюється сфера їх впливу на педагогічну громадськість. Однак спонтанне зростання кількості навчальних закладів, які працюють за ідеями вальдорфської педагогіки без урахування принципів і традицій української системи виховання, може призвести до неефективного перенесення цих ідей на вітчизняний ґрунт. «Люди народжуються, ростуть і виховуються в такому життєвому середовищі, – писав К.Ушинський, – де вони живуть і з якого ллються в їх душу найрізноманітніші впливи. Прагнучи побудувати свою національну систему освіти за європейським стандартом, треба адаптувати її до національних традицій, кращого досвіду власної школи» [3, с.342]. При цьому не можна не погодитись з думкою академіка Мирослава Стельмаховича, який застерігав від педагогічного мавпування, намагання «...бездумно імпортувати в Україну зарубіжні педагогічні системи й чужинські школи – вальдорфські, Монтессорі, американські, датські, Шнайдер-школи, Френе-школи та ін.. Коли береться чужий взірець за норму, то втрачається самобутність і виникає нижчевартисність. Копіювання чужинства у педагогічній науці шкідливе і навіть небезпечне. Воно явно суперечить духові української націоналізації і нашому національному менталітетові» [2, с.17].

Естетичний потенціал вальдорфської педагогіки значний, він приваблює своєю безперечною оригінальністю та глибиною. Вальдорфська педагогічна система ґрунтується на пізнанні законів розвитку дитини і спрямовується на виховання трьох складових – мислення, почуттів і волі. Важливими засобами формування внутрішнього духовного світу, почуттєвої сфери учнів вважалися твори мистецтва, які сприяють пробудженню естетичного світосприймання та світорозуміння. Можна окреслити принципи вальдорфської навчально-виховної системи: єдність духовного, інтелектуального, фізичного та естетичного розвитку дитини, урахування індивідуальних особливостей учнів,

стимулювання їхньої внутрішньої мотивації до навчання і самовиховання, ритмічність побудови навчально-виховного процесу, системність, блочна концентрація змісту освіти ("метод епох"), тісний зв'язок освіти з практикою.

Естетичне виховання учнів тісно пов'язане з їхнім моральним вихованням, в якому важливу роль відіграють оповідання і казки морального змісту. Адже саме через художній образ дитина може ідентифікувати себе з героєм. Моральні історії стають для педагогів своєрідним "робочим інструментом", який можна застосовувати за необхідністю в усіх складних ситуаціях, що спонтанно зароджуються в щоденному шкільному житті. Як вважав Р.Штайнер, завдяки образній специфіці цих історій досягаються набагато глибші виховні результати, ніж традиційними поясненнями й повчаннями, оскільки соціальна поведінка учнів нерідко породжена внутрішніми психічними проблемами, а художньо-образна аналогія, викликаючи емоційний відгук, особливо сильно торкається духовної сфери дитини, яка зіставляє образи уявних героїв з буттям власного "Я" і коригує його. Тому учитель, проєктуючи відносини з учнями, має враховувати відмінність темпераментів своїх вихованців [4, с.49].

Позаурочна виховна робота у вальдорфській школі включає театральні вистави, підготовлені учнями кожного класу в межах традиційних календарних свят. Театр здатний наповнити життя учнів високим духовним смислом, оскільки, переживаючи на сцені безліч різноманітних ситуацій, вони перевтілюються в різні персонажі, відмінні за характером, віком та іншими параметрами. Тут створюються умови для співпереживання, розвивається здатність краще розуміти інших людей.

З раннього віку дітей вчать відчувати красу мови, розуміти естетичні функції слова. Іноземна мова опановується учнями не суто граматично, а як мистецтво слова, розглядається як засіб естетичного виховання. Абетка рідної мови швидко й легко засвоюється учнями завдяки візуальному компоненту (методика "літери – образи"). Вальдорфський досвід щодо впровадження кількох іноземних мов у початкову школу отримав визнання у світі. За розробленою методикою, домінантою якої стає художньо-виховний емоційно-образний потенціал слова, «навіть діти з уповільненим розвитком поступово долають перешкоди й опановують необхідний обсяг знань і вмінь» [4, с.121].

Основним завданням навчального предмета "музика" у вальдорфських школах є глибинний емоційний вплив на учнів. Урок музики включає такі види діяльності як хоровий спів, слухання музичних творів, оркестрову гру тощо. Учні виховуються на світових шедеврах музики різних стилів та епох (Г.Гендель, Й.С.Бах, В.А.Моцарт, Л.Бетховен, Й.Брамс, Ф.Ліст та ін.). За допомогою вчителя діти намагаються почути й відчувати не тільки виключно музичний зміст, але і його етичне та естетичне наповнення.

Р.Штайнер запроваджує викладання специфічного навчального предмету "евритмія", яка не тільки вчить рухатися й орієнтуватися у просторі, вона активізує різноманітні здібності людини, насамперед, уяву і фантазію, привчає до реалізації власних рішень через створення естетичних образів.

Освітньо-виховні завдання предметів "живопис" і "ліплення" у вальдорфській школі вирішуються у процесі пізнання учнями мови кольорів і форм. Діти привчаються відкривати й визначати "характер", "настрій", "взаємовідношення" конкретних кольорів та їх відтінків, розуміти "гру світла й тіні". Для цього застосовуються вправи та етюди, казки та історії про "витівки фарб", вільне малювання і малювання за моделлю або репродукцією. Методика спрямована на усвідомлення учнями єдності технічного та естетичного аспектів. З метою розвитку мислення учнів до розкладу занять Р.Штайнером уведено специфічний навчальний предмет, який отримав назву "малювання форм". Сприйняття і відтворення різних форм (коло, трикутник, спіраль, парабола, багатогранники, їх комбінації) ґрунтується на відчутті власних рухів – горизонтальних і вертикальних, симетричних, перехресних (задіяні руки й ноги). Елементи цього предмету подібні поліфонії в музиці, сприймання якої націлене на формування вміння стежити за розвитком інтонаційно-звукового комплексу по горизонталі та по вертикалі водночас. Навчальний предмет "малювання форм" спрямований на збагачення духовної сфери дитини, на набуття здатності сприймати форми, кольори, образи не тільки за зовнішніми ознаками, а й з боку філософсько-естетичної сутності.

У вальдорфських школах існує чимало навчальних предметів, які належать до художньо-практичного циклу: квітникарство, садівництво, гончарство, обробка деревини й металу, рукоділля (шиття вручну та на машині, вишивання, плетіння спицями й гачком, "макраме"), виготовлення іграшок тощо. Навчальний предмет "рукоділля" – багатограний і поліфункціональний. З одного боку, він має на меті розвиток прикладних навичок, опанування різними художніми техніками, з іншого, – він спрямований на естетичне виховання: поглиблення почуттів, виховання смаку, розвиток фантазії. Протягом наполегливого навчання ремесло поступово піднімається до рівня художньої творчості учнів, емоційно забарвленої, значущої, що сприяє морально-естетичного виховання учнів і підвищує його результативність.

Таке нововведення Р.Штайнера, як виготовлення ляльок власними руками крім набуття суто технічних навичок має значення з огляду на його виховний людинознавчий потенціал. На думку педагогів вальдорфських шкіл, одухотворення ляльки за допомогою фантазії і рук дитини є прямим шляхом до гуманізації виховного процесу. Завершує художньо-естетичний цикл у вальдорфській школі предмет "Мистецтвознавство", який вивчається у 9-12-х класах за "методом епох".

Послідовна реалізація провідного положення вальдорфської педагогіки, сутність якої полягає у провідній ролі предметів художньо-естетичного циклу в розвитку особистості учнів, в організації їхньої всебічної художньо-творчої діяльності, забезпечує, на думку В.Новосельської, наскрізну естетизацію навчально-виховного процесу, форм дозвілля, процесу життєдіяльності особистості, збагачує емоційно-чуттєвий досвід учнів [1, с.79]. Цілісність мети, змісту та методів естетичного виховання з опорою на емоційно-образний потенціал навчальних предметів – рідної та іноземних мов, мистецтв (музика, евримія, живопис, малювання форм, ліплення тощо), художньої праці (виготовлення ляльок, рукоділля, гончарство тощо), та позаурочних виховних заходів (театральна діяльність і календарні свята як форми самозвіту) забезпечує ефективність цієї педагогічної системи, що дає підстави для позитивної оцінки саме її естетико-виховного компоненту.

Праця вчителя у вальдорфських школах наближена до професії митця. Цей термін вживається у вальдорфській педагогіці дуже часто. Учителю-митцю доручають найвище – сформуванню естетично й гармонійно розвинену особистість.

Позитивними ідеями вальдорфської педагогіки, які варто застосовувати в сучасній системі освіти та виховання в навчальних закладах України, є глибоке пізнання вчителем сутності дитини, індивідуалізація навчання і виховання, методи стимулювання емоційної сфери, художньо-образного мислення, творчих здібностей під час організації естетичного виховання.

1. Новосельська В.В., Масол Л.М. Роль музики та евримії в емоційно-естетичному вихованні учнів вальдорфських шкіл // Рідна школа. – 2003. – № 9. – С. 78-80.

2. Стельмахович М. Педагогіка Штайнера і сучасні системи виховання // Рідна школа. – 1997. – №9. – С.16-18.

3. Ушинський К. Про народність у громадському вихованні. – Вибрані пед. твори: У 2-х т. – К.: Рад. школа, 1983. – Т. 1. – С. 342-346.

4. Штайнер Р. Антропология и педагогика: Пер. с нем. – М.: Парсифаль, 1997. – 238 с.

Modern processes of humanization domestic school, introduction of person-guided approaches to education of pupils determine necessity of creation of effective pedagogical conditions for self-realization of the person in different kinds of activity, in particular art. In the article of analyze ideas of R.Shajnera – of the founder valdorf's pedagogics, its practical achievements in sphere of aesthetic education of pupils.

Key words: valdorf's shool, aesthetic education, humanization, art.

УДК 37.011.31

ББК 74.204.21

Ольга Слободян

СТАНОВЛЕННЯ МАРІЙКИ ПІДГІРЯНКИ ЯК НАРОДНОЇ ВЧИТЕЛЬКИ ТА ПОЕТЕСИ

У статті розкриваються чинники впливу на становлення Марійки Підгірянки як вчителя й поетеси під час цісарської Австрії, у темряві шляхетської Польщі; охарактеризовано основні напрями творчості, виокремлено її сенс життя – дати життя, зберегти його, виплекати і привести землі синів і дочок.

Ключові слова: Марійка Підгірянки, становлення, вчителька, поетеса, дитяча література, творчість, послідовники.

Гей, гуртуйтесь та лучімся.

Українські діти!

Зранку, змалку вже учімося

Для України жити.

У чарівному витворі природи 29 березня 1881 року в сім'ї лісівника Омеляна Ленерта народилася дочка-первісток Марійка, якій судилося стати великим майстром поетичного слова, співцем української дітвори. Дитячий світ, який оспівувала пізніше в своїх творах, Марійка Підгірянки знала від «а» до «я». Пройшла справжню дитячу академію, починаючи з батьківської багатодітної сім'ї - до виховання своїх чотирьох дітей Остапа, Романа, Маркіяна та Дарії та трьох онуків Богдана, Юрасика і Романа, а ще сорокарічне вчителювання – навчання сотень чужих дітей. І це в складний політичний період – при

австрійській, чеській, польській, радянській та німецькій владі. Та ні разу не похитнулася, завжди була україночку. Пройшла через Франкову школу, як і багато інших галицьких письменників.

Все життя мужня жінка-горянка писала для дітей, які не визнають щонайменшої підробки або нещирості, писати не надто легко. Виховувати дітей – то велика відповідальність перед Всевишнім та суспільством. Свої чарівні твори поетеса підписувала ніби дівчинка – Марійка Підгірянки, лише на старості, коли розміняла восьмий-дев'ятий десяток літ, коли майже не друкувалася, а виховувала трьох дітей сина Остапа, то інколи подарункові вірші-казочки для улюблених онуків підписувала «бабця Клапця».

Марійка мріяла стати вчителькою. Самотужки вона здолала освітні шаблі. У 1896 р. в Коломиї склала екстерном іспити за восьмикласну жіночу школу, а у 1900 р. у Львові - за жіночу вчительську семінарію.

У вересні 1900 р. Марійка Підгірянки стала народною вчителькою. Тернистою була дорога просвітительки під гнітом цісарської Австрії, у темряві шляхетської Польщі. Та не зламалася. Прагнула бути завжди «при ділі», кинути «хоч одне зерно в глибокі рідні ниви». Ціле життя присвятила Марійка Підгірянки праці на освітянській ниві. І не одне добірне зерно її педагогічного хисту зійшло, дало вже свою парость, адже ніщо справжнє не зникає безслідно.

Працюючи з вересня 1900 року вчителькою Уторопської двокласної народної школи, Марія Ленерт впроваджувала в шкільну практику дещо нове. Уроки проводила з восьмої до дванадцятої та з другої до четвертої години. Вранці - з учнями третього-четвертого року навчання: обома річниками одночасно. Заняття тривало шістьдесят хвилин, які ділили на дві півгодини: письмові і усні. Коли третій річник займався голосно (усно), то четвертий у той час виконував письмові завдання і навпаки. Вона брала зошити учнів додому, перевіряла їх і виставляла оцінки, чого раніше у цій школі ніхто не практикував, її вихованці уважніше і старанніше виконували письмові завдання.

На полудневе заняття був призначений перший рік навчання. Як радили педагоги-практики школи вправ, у перші тижні треба працювати над пробудженням свідомого слуху, щоб зір і слух взаємодоповнювалися. Ці методичні поради вона враховувала: використовувала кольорову крейду, малюючи на дошці квіти, тварин. У Львові купила собі дві пачки такої крейди, щоб мати у запасі. Малюнки не лише викликали радість у дітей, а й сприяли посиленню уваги. Часто на уроці придумувала до них коротенькі віршики - і діти вмить запам'ятовували їх. Відвідування уроків і поведінка у класі значно поліпшилися.

У 1902 році роботу Уторопської школи перевіряв повітовий інспектор Шлемкевич. Він звернув увагу на успіхи молодої вчительки, зробив запис у протоколі.

На вчительському віче у Львові 1904 р. Марійка запала в душу молодому вчителю Августину Домбровському. Запала на все життя. З Домбровським Марійка пов'язала свою долю. У селі Рибному на Косівщині разом із ним працювала в школі, пізніше - у селі Ворона (Коломийського повіту).

А ще її життєві дороги пролягали у тринадцяти селах і містечках Прикарпаття, Закарпаття, Львівщини й Австрії, які для неї також стали рідними, адже в цих містах вона жила, ростила своїх дітей, вчила місцеву дітвору, черпала наснагу для творчості.

Школу і дітей любила над усе, їм присвятила своє життя. Зростаючи на селі, добре знала побут, традиції та звичаї свого народу, розуміла його біди й радощі. У вільні від праці хвилини записувала дитячий фольклор, спостерігала за природою. І складала свої легкі, щирі, музикою сповнені співанки, вірші, оповідання, п'єси та ігри, перекладала з чеської та польської мов.

Вона не тільки проводила в школі уроки, а й влаштовувала ігри з дітьми на перервах. Учила матерів-господарок правильно доглядати за немовлятами, радила як готувати смачні страви, як підтримувати затишок в оселі. Навіть з медицини, ветеринарії, агрономії, юриспруденції могла дещо порадити.

Ця жінка була наділена неабияким поетичним хистом, що прислужився їй, зокрема під час навчання й виховання дітей. Мелодійні вірші її допомагали школярам запам'ятовувати літери, засвоювати арифметичні дії, пояснювати різноманітні явища природи.

У роки першої світової війни Августина Домбровського забирають на фронт. Молода жінка з чотирма малолітніми дітьми опиняється у нижньоавстрійському місті Гмюнді - саме туди евакуювали мирне населення Галичини, звільняючи територію для воєнних дій. Тривалий час живучи у табірних бараках, Марія Омелянівна чим могла допомагала своїм країнам, організувала школу для малолітніх українців. І творила: виливала у віршах, оповіданнях, п'єсах, картинах тугу за Батьківщиною, жаль за понівеченими людськими долями.

Після ліквідації таборів Марійка Підгірянки залишилась працювати на Закарпатті, на той час окремому губернаторстві Чеської держави. У селах Зарічево і Порошкове Перечинського та Довгому

Іршавського повіту вчила дітей української грамоти. Разом із чоловіком проводила велику патріотичну роботу. Саме тут сповна розквітнув талант Марійки Підгірянки як дитячої письменниці. Казкове ігрове начало властиве майже кожному творові поетеси. Марійка Підгірянка вміла проинятися особливостями дитячого світосприймання.

Ціле життя наполегливо творила вона літературу для дітей, несла їм світло, добро, красу. Педагог знаходить цікаву форму розповіді, привчає малеснького читача уважно вдивлятися в навколишній світ, прислухатися до чарівного багатоголосого оркестру природи, постійно відкриваючи те, що довелося пережити, відчутти, пізнати світ любові, правди і добра. Отже у творчості Марійки Підгірянки простежується чітка ієрархія цінностей. Найпершою в цьому ряді стоїть мати, через спілкування з якою дитина пізнає світ. А в цьому світі постають інші цінності: Україна, Бог. Це підтверджується у вірші «Отче наш...» (1922):

Отче наш, що в небі єси,
Україну нам спаси.
Най святиться Твоє ім'я
Й українське знам'я.
Най Твоє царство нам прийде,
зірницею зійде.
Най воля Твоя буде нам,
України синам.
Дай хліб насущний з рук Твоїх –
Наука для нас всіх.
Провини наші відпусти.
Як всім од пустим й ми.
Від нас спокусу відверни,
Від зради заслони.
Від лукавого нас ізбави
Й Україну прослави.

У 1928 р. вона повернулася на Прикарпаття. Спершу працювала в Антонівці, а потім - у Братишеві та Вікнянах Тлумацького повіту. Життя в рідному краї потроху налагоджувалося. У 30-х роках у Львові вийшли книжечки Марійки Підгірянки «Кравчиня Маруся», «Зайчик і песик», «Юрко Жмурко», «Гануся», а у Відні 1916 р. у серії «Воєнна читанка» побачило світ оповідання «Малий Василько».

Навесні 1940 року сталася біда: у містечку Нижнів на базарі на Марійку Підгірянку налетів сполоханий кінь. Внаслідок тяжкої травми вона на роки була прикута до ліжка. Вдома вишивала, потроху писала віршики для своїх онуків.

У 1957 р. переїхала доживати свого віку до дочки Дарії, яка вчителювала, як і вона, у с. Рудному поблизу Львова.

Востаннє, за життя письменниці, її вірші публікувалися у збірці «Гірські квіти» (Львів, 1962).

Марійка Підгірянка багата любов'ю безлічі палких і нелукавих маленьких сердець. А це чи не найвища і найпочесніша нагорода для письменниці. Від австрійської, польської, чеської та радянської влад, при яких їй довелося жити й творити, не чекала нагород. Щоправда на старості літ була прийнята до Спілки письменників України. І то було заслужено, бо золотий фонд української дитячої літератури поповнився доробком цієї чарівної жінки, чие ім'я в Україні замовчувалось, а відлунювалось лише з діаспори.

18 квітня 1963 року Марія Омелянівна відійшла у Вічність, її поховали на Личаківському цвинтарі неподалік від могили Великого Каменяра.

«Співаночки» Марійки Підгірянки цвітуть і нині. На жаль, чимало рукописів загубилося. Та й сама поетеса через постійні турботи не вельми дбала про публікацію своїх поезій. Уже посмертно вийшли збірки її дитячих віршів «Безкінечні казочки» (1970), «Граїл, бджілко!» (1978), «Ростить великі» (1979), «Школярки йдуть...» та «Ранкові зустрічі» (1981).

Білоославці свято бережуть пам'ять про славу поетеси. Найбільшу вулицю села з перших днів незалежної України названо її ім'ям. У листопаді 1989 року на будівлі контори Зарічанського лісництва відкрито художньо-меморіальну дошку Марійці Підгірянці. Її ім'я носять дендропарк та ляльковий драматичний гурток. У 1995 р. у с. Білі Ослави відкрито музей Марійки Підгірянки, яким завідує красзнавець, лауреат обласної премії «Просвіта» ім. Марійки Підгірянки В.Ю.Левицький.

Коли в Україні почалося відродження Пласту – молодіжної скаутської організації, то одним із перших 1994 р. був створений дівочий 22 курінь ім. Марійки Підгірянки. Пластування юначок 22-го куреня завжди насичене, яскраве та багате на пригоди. Щороку пластунки-підгірянки обов'язково відвідують місця на рідній землі, які пов'язані з ім'ям своєї патронеси, бувають на її могилі у Львові.

Час минає. Колишні юначки виростають і займають своє місце в цьому житті. Але вони завжди залишаються вірними ідеям, які винесли з Пласту.

1. Взаїмна Поміч українського вчителства 1905-1930: Ювілейне видання Товариства. – Львів, 1932.
2. Марійка Підгірянка. Для України вірно жиймо. Твори. – Івано-Франківськ: Нова Зоря, 2009. – 784 с.
3. Українська муза: Поетична антологія (Од початку до наших днів) // Під ред. О.Коваленка. – К., 1908. Перевидано: - К.: АТ «Обереги», 1993.

In the article the factors of influence open up on becoming of Mariyka Pidgiryanka as a teacher and poetess during цисарської Austria, in darkness of noble Poland; basic directions of work are described, her sense of life - dates of life is distinguished, to save him to cherish and bring earth over of sons and daughters.

Keywords: Mariyka Pidgiryanka, becoming, teacher, poetess, child's literature, work, followers.

УДК 371.4 (450 + 430)

ББК 74.03(41ТА)

Оксана Стороцька

ПЕДАГОГІЧНА СПАДЩИНА М. МОНТЕССОРІ В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ НІМЕЦЬКОЇ ШКОЛИ

У статті на основі аналізу сучасних німецьких монтессорізнавчих студій розкрито значення творчого доробку видатного італійського педагога-новатора для модернізації німецької системи освіти на сучасному етапі. Проаналізовано сутність і зміст науково-педагогічних праць сучасних німецьких науковців, присвячених вивченню її напрацювань. Визначено тематику та найбільш актуальні напрями дослідження Монтессорі-педагогіки в умовах розвитку сучасної німецької педагогічної науки і практики.

Ключові слова: педагогічна спадщина М. Монтессорі, рецепція та інтерпретація Монтессорі-педагогіки, сучасний етап німецького монтессорізнавства.

Один із пріоритетних напрямів сучасної історико-педагогічної науки складає історіографія дослідження доробку відомих вітчизняних та зарубіжних педагогів минулого з метою визначення загальних тенденцій і напрямів розгляду й розвитку їхніх педагогічних поглядів та окреслення їхнього внеску у збагачення світового і вітчизняного історико-педагогічного процесу. До актуальних проблем педагогічної історіографії належить і дослідження науково-педагогічних праць, присвячених вивченню творчих здобутків видатного італійського педагога М. Монтессорі, що понад сотню років є предметом жвавих дискусій як в українському, так і світовому інтелектуальному просторі.

У вітчизняній педагогічній науці протягом останнього десятиліття здійснено низку історико-педагогічних досліджень, спрямованих на системне осмислення феномену Монтессорі-педагогіки. Зокрема українськими дослідниками реконструйовано життєвий шлях і науково-практичну діяльність видатного педагога (Т. Михальчук, Д. Шулікін та ін.), проаналізовано її філософські, антропологічні, педагогічні погляди (І. Дичківська, Т. Поніманська, В. Бондар, А. Льченко та ін.), обґрунтовано досвід творчого впровадження педагогічної системи М. Монтессорі в практику української школи (Б. Жебровський, С. Єфімова, Н. Тодчук та ін.) тощо.

Однак аналіз вітчизняних монтессорізнавчих розвідок засвідчує відсутність досліджень, які б презентували історіографічні аспекти рецепції спадщини видатного педагога та її впливу на розвиток педагогічного процесу у світовому масштабі. Так, заслуговує уваги, на нашу думку, вивчення специфіки розвитку монтессорізнавчих студій в Німеччині, де Монтессорі-педагогіка має довголітню традицію. Зокрема особливий інтерес становить сучасний етап розгортання німецького монтессорізнавства, що відображає особливості теоретичного осмислення, інтерпретації та розвитку новаторських ідей відомого педагога в сучасній німецькій науково-педагогічній думці.

Мета статті полягає в аналізі сучасних монтессорізнавчих досліджень німецьких науковців задля виявлення основних тенденцій розвитку німецького монтессорізнавства на сучасному етапі.

Німецька історіографія, присвячена науково-педагогічній творчості М. Монтессорі, сягає ще довоєнного періоду (1912 – 1913) та на сучасному етапі за даними довідково-бібліографічного видання “Montessori. Bibliografia Internazionale / International Bibliography 1896-2000” [6] є однією із найбагатших. Німецькі науковці плідно працюють над повним виданням праць педагога німецькою мовою та з нових позицій переосмислюють й інтерпретують різноманітні аспекти її різнопланової і багатогранної спадщини відповідно до актуальних питань сучасності. До наукових пріоритетів сучасних німецьких дослідників творчого доробку М. Монтессорі належать передусім питання генези її наукового світогляду, її філософські, психолого-антропологічні, педагогічні погляди та їхня актуальність в умовах сьогодення. Так, на питаннях формування науково-педагогічних ідей М. Монтессорі та їхньому ґрунтовному аналізі акцентує увагу В. Бьом у розвідках “Теорія раннього виховання” (“Theorie der frühkindlichen Erziehung”) [1], “Марія Монтессорі. Передумови та принципи її

педагогічного мислення” (“Maria Montessori. Hintergrund und Prinzipien ihres pädagogischen Denkens”) [2] та ін. Науковець відзначає передовсім вплив позитивістських ідей відомих тогочасних італійських науковців на еволюцію наукового світогляду М. Монтесорі, зокрема фізіолога Я. Молешотта, психіатра Ч. Ломброзо, антрополога Дж. Серджі та ін. Крім цього в процесі своїх наукових пошуків М. Монтесорі неодноразово зверталася до робіт Ж.-Б. Ламарка, Г. Спенсера, О. Конта, Е. Гекеля та ін., про що свідчать численні посилання на їхні роботи у її працях, зокрема в “Педагогічній антропології”, що містить погляди педагога на природу дитини, закони та рушійні сили її розвитку. Водночас, виховуючись у релігійній сім’ї та перебуваючи тривалий час під впливом теолога А. Стопані, М. Монтесорі висловлює думку про Божественне походження цих природних законів [1]. Саме на основі своєрідного синтезу релігії та антропології вона відкриває новий, на думку вченого, дещо утопічний образ дитини як істоти, наділеної Богом передумовами для індивідуального саморозвитку. Це переконання, наголошує науковець, стало наріжним каменем її педагогічної позиції, відповідно до якої завдання педагогічної науки полягає не в удосконаленні та розробці нових методів навчання і виховання задля формування особистості дитини за визначеним заздалегідь соціокультурним ідеалом, суть єдиновірного педагогічного методу полягає у тому, щоб через емпіричні дослідження відкрити природні закономірності розвитку дитини та на їхній основі сприяти повноцінному розкриттю її потенційних можливостей [2].

Філософсько-антропологічні засади педагогіки М. Монтесорі детально розглянуті та обґрунтовані у розвідках Г. Гольтштеге “Основи антропології М. Монтесорі в контексті антропологічних дискусій” (“Grundzüge der Anthropologie Montessoris im Kontext der Anthropologie-Diskussion”) [3], “Образ людини за Монтесорі” (“Das Menschenbild bei Montessori”) [4] та ін. На основі аналізу поглядів М. Монтесорі на проблеми антропології, які висвітлені у багатьох її працях, проте лише одна з них – “Педагогічна антропологія” – цілком присвячена цим питанням, вчена стверджує, що людина в розумінні М. Монтесорі є: а) одним із видів живих істот. Намагаючись визначити місце людини в загальному життєвому просторі, тобто її становище щодо істот рослинного і тваринного світу, а також питання про життєву місію людини, М. Монтесорі робить висновок, що для людини життя на землі існує не тільки для самозбереження, але і для виконання значної творчої роботи на благо всіх живих істот. Згідно з переконаннями М. Монтесорі, характер розвитку і призначення людини як одного з видів живих істот має принципову своєрідність, оскільки дух та інтелект є центром її існування і принципами формування її поведінки; б) особистістю, орієнтованою на суспільство. Поняття “особистість”, зазначає вчена, М. Монтесорі відносить у загальному значенні до людини як від природи соціальної істоти, у вузькому – до окремого індивіда, котрий володіє певними соціальними властивостями і якостями. Загалом під особистістю видатний педагог розуміє людину, що усвідомлює свою сутність як системну єдність у її своєрідності, адже справжня самобутня особистість проявляє себе, на її думку, в умовах оптимальної інтеграції індивідуальних особливостей і суспільних потреб, у збереженні своєї індивідуальності в процесі активної соціальної взаємодії; в) творінням Бога, оскільки в людині можна розпізнати Божественне начало, ознакою якого М. Монтесорі називає її духовність як особливу форму життя; г) істотою, розвитку якої властиві різного виду відхилення – девіації, які педагог розглядає, з одного боку, безпосередньо при дослідженні рівня розвитку дитини, з іншого – як дисгармонію процесів розвитку дорослої людини і створеного нею навколишнього середовища [3, с.74-85].

Кожен із чотирьох вищенаведених поглядів М. Монтесорі на проблему антропології, наголошує науковець, є й досі актуальними, що підтверджується результатами сучасних наукових досліджень. Особливу увагу вчена приділяє обґрунтуванню актуальності та значущості ідей педагога стосовно перспективи розвитку людини як особистості. Сучасні німецькі наукові дослідження засвідчують, що проблема створення актуальних суспільних орієнтирів забезпечила неоренесанс особистості [3, с.93]. Поширена в наш час тенденція до самореалізації інтерпретується як “акт порятунку особистості” від спроб обмежити її свободу, зробити її лише елементом у механізмі глобального високопродуктивного суспільства. Відтак потреба у самореалізації як відповідь індивіда на байдужість раціонального суспільства, що вимагає універсальних чеснот, та протистояння особистості знеособлювальним відносинам є свідченням наростання необхідності проведення реформ [3, 94]. З огляду на це, як зазначає вчена, ідеї М. Монтесорі, яка неодноразово наголошувала на тому, що реформа виховання повинна базуватися на різнобічному розвитку дитячої особистості, здатної протистояти різноманітним драматичним подіям майбутнього, набувають особливої актуальності.

Предметом особливої уваги Г. Людвіга протягом багатьох років є “космічна теорія” М. Монтесорі, яка складає філософську основу її педагогічної системи. Зокрема цій проблемі науковець присвятив свою розвідку “Перспективи майбутнього в “космічній теорії” М. Монтесорі” (“Zukunftsweisende Perspektiven in der “Kosmischen Theorie” Maria Montessoris”) [5]. Автор стверджує,

що в “космічній теорії” педагог розкриває такий погляд на всесвіт, який відповідає сучасній науковій парадигмі світобудови. Основою її світорозуміння виступає ідея всеєдності і взаємозумовленості всього суцього. Виходячи з цього, вона визначає універсум як динамічну єдність, всі складові якої перебувають у нерозривних взаємозв’язках і взаємовпливах. Ця органічна динамічна єдність всесвіту проявляється як у вертикальному вимірі виникнення світу, Землі, людини та їхнього подальшого майбутнього розвитку, так і в горизонтальному вимірі сучасних взаємозв’язків у всесвіті [5, с.357].

М. Монтесорі, на думку науковця, була переконана в тому, що в основі існування та еволюції всесвіту – “космічний (Божественний) план”, згідно з яким кожен компонент універсуму виконує своє “космічне призначення” не лише задля власного життєзабезпечення, а й на благо інших, з метою збереження “порядку в універсумі” та його гармонійної еволюції. Людині як “космічному суб’єкту”, наділеному свідомістю, розумом, волею, у процесі цієї еволюції відводиться особлива роль. З одного боку, вона є результатом еволюційного процесу, проте з іншого – і сам процес еволюції з моменту виникнення людини на Землі виходить на якісно новий рівень, оскільки з самого початку людина є і продуктом природи, і істотою, здатною її перетворювати. Вийшовши із лона природи, людина повинна зробити внесок у її модифікацію шляхом культурних і цивілізуючих трансформацій, у її перетворення на “суперприроду”, проте лише у повній відповідності до загальних законів універсуму. Усвідомлення людством своєї “космічної місії”, відповідальності за її виконання сприяє трансформації всієї людської цивілізації, розбудові нового цілісного суспільства на гуманних, морально-етичних засадах. Удосконалення ж природного-соціального світу можливе лише через розвиток і самовдосконалення кожного людського індивіда [5, с.358-360].

У “космічній теорії” М. Монтесорі відкрила перспективи розбудови освіти, актуальні і в наш час. Зокрема науковець виокремлює: а) екологічну перспективу, пов’язану із екологічним переворотом у свідомості людства, що полягає в усвідомленні людиною помилковості її уявлення про природу як дещо підвладне їй, у відмові від безперервної експлуатації природних ресурсів Землі, наслідком чого є руйнування основи життя самої людини. Виходячи з цього М. Монтесорі вимагає як фундаментальний принцип навчання розкривати взаємозв’язки всіх предметів і явищ дійсності, розвивати “системне мислення” дітей та їхню “всесвітню свідомість”, що сприятиме формуванню нового ставлення до природи; б) міжкультурну, пов’язану із сучасними тенденціями розвитку людської цивілізації, що передбачають взаємопроникнення та діалог культур. Ще за життя педагог наголошувала на необхідності демонстрації дітям не лише специфіки тих культур, в яких вони розвиваються, а й інших, а також того загальнолюдського потенціалу, що лежить в основі будь-якої культури як форми його вираження; в) інтеграційну, спрямовану на усунення різних форм сепаратизму; г) етичну та перспективу, орієнтовану на мирне співіснування, які охоплюють реформування освіти та розбудову суспільства на засадах моралі, заснованої на ідеях гуманізму, солідарності, справедливості. Зазначені перспективні напрями розвитку освіти, наголошує науковець, взаємопов’язані й доповнюють один одного та свідчать про беззаперечну актуальність Монтесорі-педагогіки для удосконалення освітньо-виховного процесу початку XXI ст. [5].

Значну увагу сучасні німецькі науковці приділяють також дослідженню дидактичного аспекту доробку М. Монтесорі. Аналіз їхніх праць засвідчує спрямованість їхнього наукового інтересу на проблеми соціалізації дітей, їхнього морального розвитку та релігійного виховання у творчому доробку педагога. Так, у колективній монографії “Соціальне виховання в Монтесорі-педагогіці: теорія і практика “школи соціального життя” (“Sozialerziehung in der Montessori-Pädagogik: Theorie und Praxis einer “Erfahrungsschule des sozialen Lebens”) [7] здійснено спробу розв’язати дихотомію “особа – суспільство” в спадщині М. Монтесорі. Відповідно до її ідей особа та суспільство не можуть протиставлятися одне одному, адже їхня сутність розкривається у діалектичному взаємозв’язку та взаємозалежності. Педагог змальовує картину розвитку суспільства, в якій кожна людина через індивідуальне самовираження сприяє поступу спільноти, відтак є ключовим елементом її розбудови. З іншого боку, повноцінний розвиток індивідуальності та особистості людини немислимий поза соціальною системою [7, 95]. Людське суспільство, за ідеями педагога, засноване на свободі кожного його члена, адже соціум – це не механічне поєднання індивідів, а організація їхньої життєдіяльності, їхня вільна взаємодія на основі усвідомленої відповідальності кожного перед загальним суспільним порядком [7, с.114-115]. Таким чином, прогресивний розвиток суспільства не може відбуватися без повноцінного розвитку індивіда та його здатності до самостійної, відповідальної діяльності заради суспільства. З огляду на це індивід та його життєві потреби створюють основу соціального виховання, а активне соціальне життя, своєю чергою, – життєво необхідна потреба індивіда. Із соціальним розвитком індивіда тісно пов’язане моральне виховання, адже мораль як наука відображає особливості позитивного способу життя у суспільстві. При цьому моральність людини проявляється не лише у

знаннях про ці особливості, а в усвідомленому позитивному ставленні до них та добровільному практичному застосуванні, що уможливорює гармонійне суспільне життя [7, с.142].

Вивченню проблем релігійного виховання у спадщині М. Монтесорі присвячено розвідку М. Вальтер "Роль релігії у Монтесорі-педагогіці" ("Zur Rolle der Religion in der Pädagogik Maria Montessoris") [8]. Свої міркування стосовно питань релігійного виховання відомий педагог висловила передовсім у працях "Дитина в церкві" (1922), "Життя у Христі" (1929), "Свята Літургія для дітей" (1931), а також в одному із розділів третього видання її основної праці "Метод наукової педагогіки" (1926). Фундаментальну роль у становленні релігійного світогляду М. Монтесорі, як зазначає авторка, відігравав католицизм, позаяк вона жила в епоху, коли суспільство, зокрема в країнах Південної Європи, перебувало під стійким впливом католицької церкви. Поряд із цим авторка відзначає членство М. Монтесорі у Теософському Товаристві та відповідно вплив теософського вчення ("релігійної науки" або "наукової релігії"). У той час католицька церква не виступала проти участі своїх вірян у теософських організаціях, і лише в офіційному вердикті від 18. 07. 1919 р. було заборонено членство представників католицької віри у теософських організаціях [8, с.216-217]. У зв'язку з цим авторка вказує на деяку суперечливість релігійних поглядів М. Монтесорі, зумовлену, її католицьким віросповіданням, і прийняттям нею теософського вчення, між якими існують суттєві змістовні та ідеологічні розбіжності. З іншого боку, така релігійна позиція М. Монтесорі, на її думку, забезпечує надконфесійний характер освітньої концепції педагога, її відкритість та можливість адаптації до інших конфесій [8, с.218]. Адже на такій основі М. Монтесорі розвинула ідею про релігійність як внутрішнє переживання та універсальне почуття, властиве кожній людині, яке, своєю чергою, може мати безліч форм вираження. Поряд із цим методика релігійного виховання, розроблена педагогом протягом її перебування в Барселоні (1916-1936), передбачає ознайомлення дітей із нормами католицької церкви.

Отже, творча спадщина М. Монтесорі впродовж багатьох років привертає увагу німецьких вчених, і сьогодні залишаючись однією із найпопулярніших тем науково-педагогічних досліджень. Сучасні німецькі дослідження здобутків італійського педагога відображають передовсім прагнення науковців переосмислити їхню сутність та своєрідність, визначити ступінь актуальності її світоглядно-філософських, психолого-антропологічних, дидактичних поглядів в умовах сьогодення, рівень їхньої відповідності сучасним соціальним запитам, новітнім науковим досягненням, освітньо-виховним реаліям. Аналіз сучасних монтесорізнавчих студій засвідчує зміщення акцентів німецьких науковців із дослідження її ідей щодо академічного навчання на вивчення проблем соціально-морального та релігійного виховання у її спадщині, що, своєю чергою, зумовлюється актуальними потребами сучасної німецької школи.

Подальшого вивчення потребують монтесорізнавчі студії інших вчених зарубіжжя (США, Великобританії, Франції тощо) задля виявлення специфіки рецепції ідей видатного педагога в зарубіжній історико-педагогічній думці та з'ясування їхнього впливу на розвиток світового педагогічного процесу.

1. Böhm W. Theorie der frühkindlichen Erziehung // Alternativen der frühkindlichen Erziehung: von Rousseau zu Montessori / Fuchs B., Harth-Peter W. (Hrsg.). – Würzburg: Königshausen und Neumann, 1992. – S. 24-31.
2. Böhm W. Maria Montessori. Hintergrund und Prinzipien ihres pädagogischen Denkens. – Klinkhardt, Julius, 1998. – 363 S.
3. Holtstiege H. Grundzüge der Anthropologie Montessoris im Kontext der Anthropologie-Diskussion // Montessori-Pädagogik in der Diskussion / Ludwig H. (Hrsg.). – Freiburg Verlag Herder, 1999. – S.73-95.
4. Holtstiege H. Das Menschenbild bei Montessori. – Freiburg, Verlag Herder, 1999. – 270 S.
5. Ludwig H. Zukunftsweisende Perspektiven in der "Kosmischen Theorie" Maria Montessoris // Montessori-Pädagogik in Deutschland. Impulse der Reformpädagogik / Ludwig H., Fischer Chr., Fischer R. (Hrsg.). – Bd. 7. – Münster, 2002. – S. 355-366.
6. Montessori. Bibliografia Internazionale / International Bibliography 1896-2000 / a cura di Ciara Tornar. – Opera Nazionale Montessori, Roma, 2001. – 1630 p.
7. Sozialerziehung in der Montessori-Pädagogik: Theorie und Praxis einer "Erfahrungsschule des sozialen Lebens" / Ludwig H., Fischer Chr., Klein-Landeck M., Fischer R. – Münster, Lit Verlag, 2005. – 344 S.
8. Walther M. Zur Rolle der Religion in der Pädagogik Maria Montessoris // Zeitschrift für Religionspädagogik. – 2008. – Heft 2. – S. 214-225.

On the base of analysis of contemporary German scientific pedagogical researchers' works the sense of Italian educator's heritage for modernization of the German education has been revealed. The essence and content of German scientific works dedicated to the study of her creative achievements have been analyzed. The most current subjects and directions of contemporary German researches of Maria Montessori's pedagogy have been determined.

Key words: Maria Montessori's pedagogical heritage, reception and interpretation of M. Montessori's pedagogy, contemporary stage of German pedagogical researches of Maria Montessori's pedagogical ideas.

М. ПИРОГОВ – ПОПЕЧИТЕЛЬ КИЇВСЬКОГО НАВЧАЛЬНОГО ОКРУГУ

У статті розглядається адміністративно-педагогічна діяльність М. Пирогова у Київському навчальному окрузі. Аналізуються його погляди та ідеї щодо системи реформування навчального процесу в середніх і вищих закладах освіти. Обґрунтовуються основні аспекти роботи педагога з підвищення авторитету друковано слова в країні, а також досліджується його внесок у розвиток педагогічної думки краю.

Ключові слова: М. Пирогов, Київський навчальний округ, середня та вища освіта, навчально-виховна діяльність, педагогічні ради, тілесні покарання.

М. Пирогов належить до плеяди славетних вітчизняних педагогів, педагогічна спадщина яких привертає до себе увагу багатьох дослідників і науковців. Орієнтація суспільства на гуманістичні та демократичні цінності у сучасних умовах висуває нові вимоги до організації шкільної справи в українській освіті. А тому звертаючись до наукового доробку М. Пирогова, ми ще раз переконуємося, що ті педагогічні питання, яким надавав М. Пирогов виняткового значення і надалі залишаються актуальними в умовах сьогодення. Зокрема на особливу увагу заслуговує діяльність педагога на посаді попечителя Київського навчального округу, мета якої полягала у створенні нової системи навчання та виховання підростаючого покоління, заснованої на гуманістичних ідеях української народної педагогіки. Саме тому його спадщина залишається для нас неоціненним внеском до скарбниці педагогічної науки.

Педагогічна спадщина М. Пирогова протягом двох століть була об'єктом досліджень багатьох науковців. Про результати його педагогічної діяльності писали не лише його сучасники. Багато науковців і на сучасному етапі розвитку педагогічної науки продовжують досліджувати та вивчати його науковий доробок.

Серед сучасників М. Пирогова, які зверталися до аналізу його педагогічної системи варто відзначити таких громадських діячів, учених та літераторів як: А. Герцен, В. Даль, М. Добролюбов, В. Писарев, В. Стоюнін, Л. Толстий, К. Ушинський, М. Чернишевський.

Педагогічна спадщина М. Пирогова знайшла своє відображення і у більш сучасних дослідженнях, здійснених А. Алексюком та Г. Савенюк [1], Е. Бакушкіною [3], А. Геселевичем [4], О. Горчаковою [5], А. Красновським [7] та А. Максименком [9]. Усі названі науковці в основному присвятили свої дослідження загальній характеристиці педагогічної діяльності М. Пирогова.

Також чимало сучасних наукових розвідок висвітлюють просвітницьку діяльність М. Пирогова в Україні, зокрема період його попечительства в Одеському та Київському навчальних округах. До числа таких дослідників належать К. Антошук [2], О. Кравченко [6], Д. Кравцов [8], М. Скрипников, О. Максимук, К. Кульчицький [12] та Л. Шевченко [13].

Однак поза увагою дослідників залишається комплексний аналіз його адміністративно-педагогічної діяльності як попечителя Київського навчального округу, зокрема запропонованої ним системи реформування навчального процесу в середніх і вищих навчальних закладах зазначеного регіону.

Мета статті – охарактеризувати адміністративно-педагогічну діяльність М. Пирогова як попечителя Київського навчального округу і дослідити його роль у розвитку педагогічної думки та поширенні друкованого слова в країні.

У 1858 році М. Пирогов з багатим педагогічним досвідом та цілою низкою нереалізованих педагогічних ідей, приступає до виконання своїх безпосередніх обов'язків попечителя Київського навчального округу. На новому місці педагог і надалі продовжує займатися довіреною йому справою – реформуванням шкільної освіти, розпочатою в Одеському навчальному окрузі та ще більше заглиблюється у педагогіку як наукову дисципліну. Адже займаючись розв'язанням численних педагогічних проблем, він розумів, що істинного прогресу в країні можна досягти лише одним шляхом – шляхом належної організації навчання та виховання підростаючого покоління.

Атмосфера, у якій відбувалося здійснення педагогічних процесів у школах Київського навчального округу, була ідентична Одеській: повсюди панували різка, безлад та аморальність. М. Пирогову доводилося докладати максимальних зусиль, аби підняти низький рівень навчально-виховної діяльності, змінити досить таки загострену ситуацію у стосунках між учителями та учнями, а подекуди і самими педагогами, відстояти загальноосвітній характер школи, а головне викоринити різку та тілесні покарання зі справи шкільного навчання і виховання.

Газета "Київський телеграф" з приводу цього зазначала "що сутність нової педагогіки М. Пирогова полягала у тому, щоб навчальна діяльність базувалася на принципі наочності, який, своєю чергою, відповідав би віковим особливостям учнів, а засвоєння учнями предмету відбувалося свідомо.

Повага до людської гідності та до моральної свободи особистості мали стати основними атрибутами навчально-виховної діяльності” [3].

Його педагогічна діяльність охоплювала всі сфери навчально-виховного процесу в середніх та вищих навчальних закладах, провідне місце в якій відводилося професійній підготовці майбутніх вчителів, без якої неможлива правильна організація навчально-педагогічної діяльності в школі. Низький фаховий рівень підготовки вчителя, призводив до методично неправильного викладу матеріалу і невміння застосувати на практиці наочності, що зрештою порушувало функцію якісного засвоєння учнями необхідних знань з певного предмету.

Тому зваживши усі за і проти, М. Пирогов у 1858 р. відкриває педагогічну семінарію при Київському університеті, де усі бажаючі мали можливість отримати не лише теоретичні знання із шести предметів гімназійного курсу, але і практичні навички. З цією метою семінаристів залучали до різних видів практичної діяльності: самостійного проведення уроків, відвідування педагогічних рад, зокрема надавалася можливість наочного навчання [6].

Не менш важливу роль у Київському навчальному окрузі відводить попечитель розвитку педагогічних рад та зміцненню їхнього авторитету серед широких педагогічних кіл, наголошуючи на принципі колегіальності при прийнятті спільних рішень щодо численних педагогічних проблем. Основний акцент у цій справі робився на мирний, невимушений характер обговорення різного роду питань, які виникали в ході навчально-виховної діяльності. Усі протоколи педагогічних рад та прийняті ними спільні рішення відправлялися в обов'язковому порядку попечителю, а той своєю чергою, уважно вивчивши їх, виносив найважливіші на публічне обговорення на сторінки “Циркулярів по Київському навчальному округу” [6].

У Києві М. Пирогов продовжує зміцнювати авторитет “Циркулярів”. Саме завдяки їм педагогічна думка краю піднімається на досить високий рівень. Ось як писав М. Щербаков про це: “Циркулярі за своєю тематикою та змістом стали найбільш точною і достовірною пам'яткою педагогічної діяльності М. Пирогова як попечителя Київського навчального округу” [1, с.10]. На сторінках цього щомісячного педагогічного журналу проходив живий обмін думками учителів різних типів навчальних закладів. Будучи за своїм призначенням ще й методичним органом, “Циркулярі” заохочували педагогів до обміну педагогічним досвідом, сприяли збагаченню їх новими знаннями, а основне – піднімали авторитет учителя.

У такому жвавому обміні думками брав активну участь і сам попечитель, доказом цього є значна кількість педагогічних статей, які вийшли друком саме на сторінках “Циркулярів по Київському навчальному округу”. Серед них почесне місце займають: “Основні правила про провини та покарання учнів гімназій Київського навчального округу”, “Школа і життя”, “Про цілі літературних бесід у гімназіях”, “Зауваження щодо звітів морських навчальних закладів за 1859 р...”, “Думки та зауваження щодо проектів статуту училищ, які знаходилися у відомстві міністерства народної освіти”, “Про педагогічні ради”, “Про наочність у навчанні”, “Про статут нової гімназії, яка була запропонована для перетворення морських навчальних закладів” та ін.

Усі вищезгадані наукові розвідки попечителя є критикою на численні педагогічні проблеми тогочасної школи, а також висвітлюють нововведення М. Пирогова у систему шкільної освіти: ліквідація багатопредметності, якій сприяв поділ прогімназій на реальні і класичні гімназії, кожній з яких відповідав тільки їй притаманний перелік предметів для вивчення; наближення шкіл до народу, зробивши їх загальнодоступними для численних народних мас; цілковита відміна тілесних покарань учнів, а в результаті – лише їхнє часткове застосування.

М. Пирогов приділяв також значну увагу такій педагогічній проблемі як тілесні покарання. Протягом усієї своєї діяльності як попечителя він гостро критикував різку, яка на той час успішно панувала в стінах навчальних закладів, мотивуючи це тим, що вона не приносить жодної користі у справі виховання, а навпаки, породжує у дітей страх, провокує агресію та викликає ненависть. Досягнувши їхньої повної відміни в Одеському навчальному окрузі, він намагався зробити це ж і у Київському, однак тут справа набула зовсім іншого характеру.

Йому довелося зустрітися із сильним супротивом з боку реакційних педагогів та директорів місцевих шкіл і гімназій. Тому єдине, що йому залишалося, це підкоритися більшості і залишити різку як захід виховного впливу для непокірної молоді. Невдовзі, після прийняття рішення, М. Пирогов складає і видає “Правила про провини та покарання учнів”, обмежуючи тим самим застосування тілесних покарань і встановлюючи суворий контроль за їхнім використанням [12].

Після того, як “Правила про провини та покарання учнів” були винесені на публічне обговорення, провідна громадськість того часу, зокрема літературний критик М. Добролюбов, зустріли їх з критикою та обуренням. Бурно реагуючи на таке рішення славетного педагога-гуманіста М. Пирогова,

М. Добролюбов 1860 року в журналі “Современник” публікує дві статті під назвою “Всеросійські ілюзії, що зруйновані різками” і “Від дощу та у воду”, у яких піддає нещадній критиці піддатливість М. Пирогова та звинувачує його у зраді своїх гуманістичних принципів і переконань, а відтак і тих людей, які покладали на нього великі надії як на єдину людину, спроможну домогтися бажаного результату.

Отримавши такі звинувачення М. Пирогов не розгублюється, а навпаки, виступає із зустрічною промовою на сторінках своїх циркулярів. На конкретних прикладах він показує значне зниження чисельності випадків із застосуванням тілесних покарань – лише за останній рік після введення “Правил” у дію зменшилися у 20 разів у порівнянні з іншими роками.

Великого значення у своїй педагогічній діяльності М. Пирогов надавав вищій освіті. Будучи попечителем Київського навчального округу, він висловив і реалізував на практиці багато цінних думок та ідей, які стосувалися організації університетського життя та організації навчально-виховної роботи в Київському університеті. Усі вони детально описані й охарактеризовані у таких наукових розвідках, як “Погляд на загальний статут наших університетів”, “Чого ми бажаємо?”, “Замітки на проект загального статуту імператорських російських університетів”, “Університетське питання”.

Найперше, на що звернув увагу М. Пирогов, торкаючись питання вищої освіти, – це проблема загальнодоступності її для усього населення країни. Кожен повинен мати право на вільний доступ до університетів, адже основне завдання вищих навчальних закладів, на думку М. Пирогова, полягає у служінні своєму народові, просвіті народних мас, її зв'язку з життям та урахуванні потреб і вимог свого краю.

Багато працюючи над проблемами вищої школи, М. Пирогов забезпечує їхню повну автономію, укорінюючи тим самим демократичні умови навчання та праці для викладачів і студентів. Останні, натомість, отримали вільний доступ до бібліотек, можливість створювати каси взаємодопомоги, суди, проводити зустрічі.

Він був першим із попечителів, хто намірився провести педагогічну реформу університетів, докорінно змінити застарілу систему навчально-виховної діяльності, запровадити нові методи навчання та систему викладу матеріалу, зменшити кількість екзаменів, запровадити конкурсний підбір професорсько-викладацького складу та визначити основні критерії їхньої діяльності, зблизити університети з життям, домогтися університетам автономії та дозволити їм самостійно розпоряджатися власними бюджетом.

Велика заслуга М. Пирогова полягає у поширенні освіти серед народних мас, яку він разом зі студентами Київського університету, успішно реалізував у новостворених недільних школах для дорослих та дітей. Мета їхньої діяльності полягала у поширенні елементарної грамоти серед неосвіченого населення країни, загальному розвитку учнів, захисті їх від переслідувань та утисків з боку царської влади, а також підвищенні культурно-освітнього рівня народу.

Позаяк навчання у цих школах проводилося безкоштовно в неділю та святкові дні, вони користувалися великою популярністю і авторитетом серед широких народних мас. “Від самого початку в недільній школі проявлялися чудові педагогічні явища, які пророкували їй велике майбутнє. Вчителі, всі як на підбір кращі з малоросів як за здібностями, так і за моральними якостями, взялися навчати грамоти, лічби та письма з неочікуваним педагогічним тактом, звернули увагу на всі нові способи навчання, освоївши їх попри всі сподівання” [11, 465].

Услід за першою недільною школою, яка відкрилася 11 жовтня 1859 року з'являються й інші у різних містах країни. За короткий період часу їх налічувалось уже 67.

Хоча основним завданням недільних шкіл і було поширення елементарних знань серед неписьменного населення країни, російський уряд завжди з підозрою ставився до їхньої діяльності. Неодноразово студентам Київського університету закидалися звинувачення у поширенні ними протизаконних знань серед народу, а М. Пирогову у потуранні їм. Почався строгий контроль за діяльністю як самих недільних шкіл, так і М. Пирогова. Почастішали доноси з боку генерал-губернатора про незадовільну діяльність цих закладів, що незабаром і спричинило їхнє закриття. Сотні шкіл по всій території України припинили своє існування, а омріяне педагогом поширення освіти серед народних мас зазнало краху: “втілення в життя ідей недільних шкіл найбільше відповідало життєвим потребам краю” [11, с.465].

Основну силу своєї країни, а зокрема її майбутнє М. Пирогов вбачав у студентській молоді, з якою у нього склалися теплі відносини. Згадуючи свої студентські роки, він повсякчас потурав студентам, підтримував їхню ініціативність, захищав їхні права та простягав руку допомоги у скрутні для них моменти. За це студенти безмежно любили його, поважали і відповідали йому взаємністю. Але такі дружні стосунки М. Пирогова та студентської молоді не могли не привернути до себе уваги і

ПАНСОФІЯ Я. А. КОМЕНСЬКОГО І НІМЕЦЬКОМОВНІ НАУКОВІ ДОСЛІДЖЕННЯ
(II половина XX ст.)

У статті розглянуто німецькомовні коменіологічні дослідження другої половини XX ст., що безпосередньо доповнюють та збагачують джерелознавчу складову сучасної коменіани новими матеріалами, не відомими широкому загалу; сприяють цілісному осмисленню рецепції спадщини Я.А. Коменського сучасними дослідниками.

Ключові слова: Я. А. Коменський, пансофія, німецькомовні наукові дослідження, друга половина XX ст., історіографія.

Ян Амос Коменський – один із фундаторів сучасної наукової педагогіки і психології, видатний учений, гуманіст універсальної з погляду на інтердисциплінарність у розумінні явищ і процесів, а також концепцій виховання. У працях передбачив багато ідей XX сторіччя. Протягом тривалого часу в Німеччині предметом дослідження спеціалістів, які займалися Коменським, було сприйняття великого сина чеської педагогіки взагалі. У вузькому колі майбутніх учителів Коменського визнавали як відомого “класика педагогіки”. Його різнобічне та важливе духовно історичне значення акцентувалося неодноразово.

У науковій україномовній літературі відображено різноманітні аспекти діяльності чеського педагога: просвітницька й суспільна діяльність (К. Грот, Р. Мних, Т. Флоринський), філософські, педагогічні, релігійні погляди (А. Вайсман, М. Демков, Д. Лордкіпанідзе, Я. Ярема), вплив його ідей на розвиток шкільництва в Україні в різні історичні періоди (Б. Єржабкова, Я. Ісаєвич, В. Любашенко, Є. Мединський, А. Чума). Окремі історіографічні аспекти рецепції педагогічного доробку Я. А. Коменського в Україні представлені в працях сучасних вітчизняних дослідників А. Вихруща, М. Євтуха, В. Кеміня, Р. Мниха, М. Ярмаченка та ін.

Мета статті – розкрити німецькомовні коменіологічні дослідження другої половини XX ст., що сприяють цілісному осмисленню рецепції спадщини Я. А. Коменського сучасними дослідниками.

Я.А. Коменський жив і творив на зламі двох епох. Його філософські погляди сягають своїм корінням у філософію епохи Відродження. Як відомо, він черпав натхнення з різноманітних праць Бекона, Кампанелли і Вівеса. Але його філософські зусилля, спрямовані на цілі, які він ставив перед своєю філософією та світоглядом, цілком характерні для своєї епохи – епохи Бароко. Для нього не є характерною індивідуальна думка, а універсалізм епохи Бароко, не людина в природі, яка є відправною точкою свого мислення, а людина у своєму зв'язку з Богом [12, с.25]. Його намагання сформувати філософський світогляд є поліфонічним, а не монозвучним. Ця поліфонія виникає не із простого зіставлення різних елементів, а з об'єднання суперечностей. Слово “пансофія”, тобто “всезнаючість”, означає універсальний виклад світогляду. Він також був чи не одним пансофом (всезнаючим) своєї сучасності, який знання людства намагався об'єднати в одну систему. До нього ще ніхто так близько не підійшов до ідеалу [10].

Я. А. Коменський опублікував тільки окремі праці своєї пансофії; рукопис всього твору відкрив Д. Чижевський. Цей учений зробив багато висновків, які мають і сьогодні практичне значення [13, с.104]. Вони спрямовані на конкретні життєві питання, зокрема, як організація наукової праці, створення універсальної мови, примирення християнських конфесій тощо.

Коли інші шукали шлях до Бога через природу, та в своїх пошуках ніколи так і не пізнавали Його, то він завжди намагався наблизитися до християнського Бога. Чимало мислителів намагалися поєднати християнські вчення зі світовою наукою, але Коменський завжди виступав проти своїх сучасників і був палким прихильником християнства. Але і цим способом йому вдалося суттєво впливати на свій час. Щоб оцінити внесок Коменського у суспільну практику, згадаємо таких видатних представників німецького Бароко, як Г. Дерфер, Ц. Мошенрош, Р. Бойль з Англії, що використовували для своїх досліджень його світоглядні принципи [7, с.13].

Пансофські плани Коменського відповідають потребам часу, що вони намагалися розвинути систему універсальної мудрості. Чимало німецьких, голландських, англійських та інших науковців намагалися використати фундаментальні праці Коменського для своїх фанатичних цілей. Його прихильник У. Г. Бістерфельд хотів втілити математичні методи не тільки у філософію, але й в теологію [1, с.113]. У незавершених творах шведського філософа Г. Штірнгільма (1598-1672) думки видатного мислителя відіграють важливу роль. Доказом великого значення Коменського для тих філософських напрямків, які мають значення не тільки для епохи Бароко, але й для нашого сьогодення, є правильна оцінка проблем часу, які потім після смерті розвинув Лейбніц [6, с.438].

Коменський не завжди залишається вірним загальним формулюванням епохи Відродження, проте дає чіткі вказівки, як потрібно діяти при здійсненні філософських планів, що були підтвержені його життям. Він був переконаний, що пізнання Бога, пізнання світу і самопізнання людини ведуть до тих

насторожували Київського генерал-губернатора І. Васильчикова. Влада вимагала від попечителя здійснення поліцейського нагляду за поведінкою студентів та викладачів і примушувала його здійснювати доноси про результати спостережень владі. Проте М. Пирогов з почуттям честі та власної гідності категорично відмовлявся від такої пропозиції. Шпигунство, на його думку, це найбільша підлість, на яку спроможна людина, той, хто не поважає себе, здатний вдаватися до таких вчинків.

Вільнодумство та незалежна поведінка з боку М. Пирогова, врешті-решт, призвели до конфліктів з генерал-губернатором і царською владою, а відтак до його звільнення із посади попечителя Київського навчального округу [12].

13 березня 1861 року цар Олександр II власноруч підписав постанову про звільнення М. Пирогова, що викликало хвилю протестів та невдоволень з боку громадськості. Першим на неї відгукнувся О. Герцен у журналі “Дзвін” з такими словами: “Пирогов звільнений, звільнений такий начальник, котрого сміло можна назвати першим співгромадянином нашим. Він у повному розумінні був слугою суспільства. Відставка М. Пирогова – одна з наймерзенніших справ Росії дурнів, проти Русі, котра розвивається... Бачити падіння людини, котрою Росія пишається, і не червоніє до вух від сорому – неможливо” [12].

Отже, розглянувши та проаналізувавши педагогічну діяльність М. Пирогова в Київському навчальному окрузі, ми засвідчуємо, як багато було зроблено ним у галузі середньої та вищої освіти у складних соціально-політичних умовах того часу. Коло інтересів педагога охопило багато питань. Він відстоював доступність освіти для широких народних мас, сприяв розвитку педагогічної діяльності у середніх та вищих навчальних закладах, дбав про професійну підготовку вчителів, зміцнював авторитет педагогічних рад, розвивав педагогічну думку краю, а також гостро критикував фізичні покарання різкою та борювався за їх вилучення із навчально-виховного процесу.

Запропонована стаття не претендує на вичерпне висвітлення адміністративно-педагогічної діяльності М. Пирогова як попечителя Київського навчального округу. Окремого вивчення й аналізу заслуговує його попечительство в Одеському навчальному окрузі та керівництво професорським інститутом за кордоном.

1. Алексюк А.Н., Савенюк Г.Г. Педагогические взгляды Н.И. Пирогова / А. Алексюк, Г. Савенюк // Пирогов Н.И. Избранные педагогические сочинения. – М., 1985. – С. 6-28.

2. Антошук К. Виховання людини нового покоління – педагогічний підхід М.І. Пирогова / К. Антошук // Українознавство. Календар-щорічник. – К., 2009. – С. 177-181.

3. Бакушкина Е.М. Педагогические взгляды Н.И. Пирогова дис...к.п.н: 13.00.01 / Бакушкина Е.М. – Санкт-Петербург, 2007. – 146 с.

4. Геселевич А.М. Научное, литературное и эпистолярное наследие Н.И. Пирогова / А. Геселевич. – М., 1956. – 263 с.

5. Горчакова О.А. Гуманистическая направленность педагогических взглядов Н.И. Пирогова: дис...к.п.н: 13.00.01 / Горчакова О.А. – Одесса, 2000. – 226 с.

6. Кравченко О.Г. Педагогічна діяльність М.І. Пирогова на Україні. До 75-річчя з дня смерті М.І. Пирогова / О. Кравченко // Радянська школа. – 1956. – № 11. – С. 48-51.

7. Красновський А.А. Педагогические идеи Н.И. Пирогова / А. Красновський. – М., 1949. – 195 с.

8. Кравцов Д.Е. Просветительская деятельность Н.И. Пирогова в Киеве / Д. Кравцов // Военно-медицинский журнал. – 1982. – № 11. – С. 65-66.

9. Максименков А.Н. Н.И. Пирогов. Его жизнь и встречи в портретах и иллюстрациях / А. Максименков. – Л.: Медгиз. – Ленинградское отделение, 1961. – 212 с.

10. Одесский университет им. Н.И. Мечникова. Конференция посвящена 150-летию со дня рождения великого русского педагога Н.И. Пирогова. – Одесса, 1960. – 45 с.

11. Пирогов Н.И. О Воскресных школах // Избранные педагогические сочинения / Н. Пирогов. – М.: АПН РСФСР, 1952. – С. 464-475.

12. Скрипников М.С., Максимук О.О., Кульчицкий К.І. М.І. Пирогов: його життя і діяльність в Україні / М. Скрипников, О. Максимук, К. Кульчицкий. – Полтава, 1995. – С. 55-62.

13. Шевченко Л.В. М.І. Пирогов в Україні / Л. Шевченко. – К.: Рідний край, 1996. – 128с.

The article reveals the administrative and pedagogical work of Pirogov in Kiev educational district. It analysis his views and ideas concerning the system of reformation of the educational process in secondary and higher educational establishments. The main aspects of his work as to the raising of prestige of the written word in the country are grounded and his contribution to the development of pedagogical thought is investigated.

Keywords: M. Pirogov, Kyiv educational district, secondary and higher education, educational work, pedagogical council, corporal punishment.

самих висновків, тому намагався їх продемонструвати та ґрунтовно пояснити. Ідея світу в Божому осмисленні була потім розвинена у вченні Декарта і знайшла відображення у творі “Монади” Лейбніца. Щоб досягти гармонії єдності і різноманітності, Коменський вдавався до нових визначень, які і сьогодні звучать по-сучасному, зокрема система і структура. Здійснення універсальної науки він намагався досягнути за допомогою універсальної мови (*lingua catolica*), тобто наукової мови як систему, яка потім відповідала дослідженням Лейбніца [11, с.60].

У 1637 р. Декарт опублікував три позитивні відгуки про філософські праці Коменського, хоча християнська орієнтація його світогляду була чужою для Декарта. Він вважав, що Коменський надто сильно хотів поєднати релігію з наукою. У 1642 р. відбулася зустріч, деталі якої дізнаємося з повідомлень Коменського. Декарт сказав йому, що філософія, якою він займається, є тільки часиною цілого. Але із ввічливості додав, що високо цінує те, що він поділяє погляди великого філософа Маленбраке [3, с.107]. Саме він, як і Коменський, розглядали філософію Декарта по-іншому. Він не поділяв його поглядів, що вроджені поняття не творять єдину систему, а є простим накопиченням. Значно пізніше з цього приводу висловився Лейбніц, що твердження Коменського є особливо влучним.

Коменський спілкувався з великим прихильником Декарта Мерсенном і знайшов з ним порозуміння щодо універсалістичної мотивації свого світогляду. В 1640 р. він виклав йому ескізи своєї праці, де йшлося про те, що він намагатиметься загальні поняття духу зібрати в одне ціле, але не в одну купу, а привести у порядок, який формулює правдивий аналіз універсальності [8, с.424].

У той самий час, що й Коменський, Мерсен розвинув ідею універсальної гармонії. Проте важливими є аналогічні прагнення Лейбніца, що не втратили своєї актуальності й сьогодні. Його думки не тільки подібні до ідей Коменського, але й зумовлені його впливом. Лейбніц не просто брав до уваги думки сучасників і друзів Коменського, як і його вчителів Альштеда або Герсдерфера, а й його вірних прихильників, як Бістерфельда або Скита. Не має жодної підстави для сумніву, що він був у близьких стосунках з великим мислителем, оскільки неодноразово посилається на його творчість. Важливим є те, що через 20 років Лейбніц теоретично та практично розвинув думки, висловлені Коменським. Вони були братами по духу. Як і Коменський, так і Лейбніц виступав за універсальну науку, яка може виникнути на основі єдиної, логічно побудованої мови і логічно сконструйованого письменства. Він також обіцяв побудову єдиної людської організації на основі універсальної науки: наукових цінностей, примирення релігійних конфесій і політичного примирення людства.

У ранніх творах Лейбніца основні думки про універсальну науку збігаються з ідеями Коменського. Було доведено, що ця думка виникла в нього вперше в 1666 р., коли він займався творами Бістерфельда. Окремі сюжети майже повністю збігаються з творами мудреця. Можна також стверджувати, що Коменський перебував під впливом мислення Спінози, оскільки, як засвідчили найновіші дослідження, останній часто посилається на Бістерфельда [9, с.20].

Коменський ввів принципи розмаїтості універсальної науки, але він не пішов так далеко, як деякі його сучасники, що намагалися за допомогою математичних методів представити конкретний світ. Він вірив, що його універсальна наука дає вчення передовсім про можливий світ, що може бути від дійсності і чому нас вчить дійсність. Рукопис “Пансофія” містить нариси цього вчення, яким скористався Лейбніц. За його переконанням, філософія має розробляти вчення про можливий світ.

Із творів Коменського Лейбніц дізнався, що перехід від логіки до метафізики є науково розробленою мовою. У своїх зауваженнях до цих нарисів він писав, що цю мову важко створити, але дуже легко вивчити. А хто буде її вивчати, той вивчить одночасно енциклопедію, яка буде основою для пізнання речей. Лейбніц весь час згадує Коменського як єдиного свого попередника: “Я знаю тільки одну людину, яка була тією самою думки, що і я” [5, с.52]. Він поділяв його полеміку зі своїми сучасниками і коли згодом критикував Декарта, то заявив, що виходить у своїх судженнях із вчень Коменського, енциклопедія якого не є накопиченням знань, а системою.

Пансофія у тій формі, у якій вона сьогодні існує, не є каталогом, як деякі твори його сучасників. Коменський був переконаний, що він може пізнати науки шляхом читання, у чому сумнівався Декарт, з чим погоджувався Лейбніц. Згодом він визнав, що більшість філософських сект у своїх твердженнях таки мають рацію. Коменський часто говорив, що немає жодної поганої книжки, у якій би не можна було знайти чогось доброго. Також він стверджує, що навіть ті, що помиляються, служать процесу пізнання. Ці слова міг написати також Гегель, коли він говорив про всі недосконалі судження і про їх подолання, однак вважав, що їх потрібно зберегти.

Як і Коменський, Лейбніц прагнув, щоб універсалізм не тільки залишався теорією, але, щоб виходячи із тих самих теоретичних принципів, через універсальну мову і науку прагнув до широких практичних цілей: організації загальнонаціональної наукової праці; примирення науки і релігії; примирення християнських конфесій, народів і держав. Ці намагання відповідали духові часу, хоча

вони жили в різний час епохи Барокко, проте один одного доповнювали. Лейбніц був добре обізнаний з працями Коменського. Він був членом французьких та англійських наукових товариств, духовним батьком Віденської, Петербурзької та Берлінської академії, а виникнення цих наукових інституцій було плодом праці Коменського і його друзів [2, с.33].

Епоха романтиків вийшла зі світогляду Коменського, як й інших представників Барокко. Його уявлення про духовні основи природи, які також поділяв Лейбніц, були для романтиків надзвичайно цікаві та актуальні. Але природознавці й філософи романтизму розвивали ті самі думки, хоча безпосередньо не використовували його творів. Тільки один філософ – К.Фр. Краузе – повністю підтримував Коменського. Хоча Краузе не належав до провідних філософів німецького ідеалізму, однак він був визначним ученим, який створив свою систему і поєднав свої філософські методи з мовною філософією. Він намагався зробити зі своєї теоретичної філософії далекоглядні практичні висновки, щоб переобладнати життя людства і навіть світову історію. Вплив Краузе не був помітним, тільки в Іспанії його філософія і сьогодні сприймається як провідна. Хоча і в Європі також відчувається його вплив. Краузе визнавав себе прихильником Коменського, позаяк використовував у своїх працях мотиви його “Пансофії”, і тих його творів, що було важко віднайти [4, с.300].

Звичайно, у сучасних філософів можна віднайти чимало елементів, духовним батьком яких є Коменський. Деколи їхній генетичний зв'язок, також і через Лейбніца, є безсумнівним. Найголовнішими із цих напрямків є феноменологія Гусерля і математична логіка, які в своїх програмах не відкидають повністю філософію, а її переосмислюють. Пошук неопублікованих творів Коменського дає надію на докладний аналіз згаданих філософських течій.

Отже, історіографічний аналіз німецькомовних коменіологічних досліджень другої половини ХХ ст. доповнює та збагачує джерелознавчу складову сучасної коменіани новими матеріалами, не відомими широкому загалу; сприяє цілісному осмисленню рецепції спадщини Я.А.Коменського сучасними дослідниками. Перспективними напрямками є узагальнення різнопланової інформації про основні проблеми, перспективи і завдання коменіології на початку ХХІ ст. та її актуальність для українського освітнього простору.

1. Brecht M. Johann Amos Comenius im Zusammenhang der protestantischen Theologie seiner Zeit. In: Derselbe: *Ausgewählte Aufsätze*, Bd 2: Pietismus. Stuttgart 1997. – S. 108-123.
2. Floss P. Grundriss der Philosophie des Comenius. In: *SCetH*, 57/58, 1997. – S. 5-35.
3. Frost U. Jan Amos Comenius. Die Aktualität seiner Pädagogik. In: *Der Evangelische Erzieher*, 44. Jg., Frankfurt am Main 1992. – S. 105-112.
4. Korthaase W., Hauff S., Fritsch A. Comenius und der Weltfriede. In: Berlin, 2005. – 992 s.
5. Linde J. Die Welt hat Zukunft. Johann Amos Comenius über die Reform von Schule, Kirche und Staat. Übersetzt [aus dem Niederländischen] von Peter Meier. Basel, Kassel 1992. – S. 45-53.
6. Lost C. Comenius und die Lebensbildung heute. In: *Erziehung und Unterricht*. Wien, H. 1, 1992. – S. 435-440.
7. Meyer-Drawe K. Die Philosophie des Comenius. In: *COJ*, Band 5, 1997. – S. 11-30.
8. Mickl J. Die Pädagogik des Johann Amos Comenius: 1592-1992. In: *Erziehung und Unterricht*. Wien 1992. – S. 420-428.
9. Nipkow K. Comenius und die Verbesserung der menschlichen Verhältnisse. In: Hähle, F. (Hg.): *Viva! Comenius*. Dresden 2000. – S. 14-31.
10. Schröer H. Vom Comenius zur Postmoderne im Horizont der Pansophie. Waltrop 2002. – 312 s.
11. Steiner M. Das Verhältnis Komenskys zu den christlichen Kirchen. In: *AC*, Bd. 13, 1999. – S. 51-71.
12. Tremel A. K. Comenius – ein Vordenker der Moderne. In: *Ders.: Klassiker. Die Evolution einflußreicher Semantik*. Sankt Augustin 1999. – S. 9-47.
13. Tschizewskij D. Comenius u. die abendländische Philosophie. In: *Golz/Korthaase* 1996. – S. 100-112.

The article depicts the German researches of Komeniologia in the second half of the XX-th century. The gathered information enlarges the modern component of Komeniana with new facts that had been unknown to the majority of scientists and researchers; which is more it will help contemporary researchers to have a full view of Y.A.Komenskyj's heritage.

Key words: *Y.A.Komenskyj, pansophiya, German scientific researches, the second half of the XX-th century, historiography.*

ВЕЛИЧ І КРАСА УКРАЇНСЬКОЇ РОДИННОЇ ПЕДАГОГІКИ У ТВОРЧІЙ СПАДЩИНІ МИРОСЛАВА СТЕЛЬМАХОВИЧА

У статті висвітлено національну систему родинного виховання в українській сім'ї, як святині людського духу, духовно-моральний та розумовий розвиток дітей у сім'ї на основі етнопедагогічних традицій, відродження й утвердження духовності українського народу у працях Мирослава Стельмаховича.

Ключові слова: Мирослав Стельмахович, народні традиції, родина, українська сім'я, українська родинна педагогіка.

*«Ти мій рід, ти дитино моя,
Ти вся честь моя і слава,
В тобі дух мій, будуще
Моє, і краса, і держава».*

Іван Франко

Серед усіх геніальних винаходів людства одне з провідних місць посідає сім'я, родина. Саме вона є тим могутнім соціальним феноменом, який найчастіше об'єднує людей у родинне гніздо на основі шлюбних і кровних взаємозв'язків. Тож не дарма кажуть: "...коли міцна сім'я, то й сильна держава...". Від фізичного та морального здоров'я сім'ї, охорони материнства і дитинства, піклування про сиріт, вдів, калік, старих, обездолених залежить духовне благополуччя народу. І горе тій нації і нікчемними є ті правителі, які дозволяють собі занепасти сім'ю [3, 3]. М. Стельмахович на перше місце у вихованні дітей ставить сім'ю, родину.

Україну як молоду державу, вчений закликав до того, щоб робити все, аби зберегти сім'ю, не втрачати зв'язків з родиною. Тому й вперше в історико-педагогічній науці звертається до питання дослідження з точки зору педагогіки української сім'ї, родини. Вдивляючись у перспективу розвитку майбутньої процвітаючої держави України, вчений відзначає: "...високоорганізована, національно свідомо українська сім'я – це духовний храм України – матері" [3, 4]. Тому й виховний вплив родини на формування й етнізацію особистості, на щоденне наше буття переоцінити неможливо. Хто нам дає повний душевний спокій і соціальну захищеність від різних життєвих бід, прикрошів, як не сім'я. Хіба ми часто-густо не дивимося на світ очима тієї сім'ї, з якої ми вийшли. І Мирослав Стельмахович прагнув описати саме те найдорожче і цінне що існувало в сім'ях даної місцевості.

Педагог робить висновок, що справжня сім'я є совістю, честю та доблестю, національною гордістю кожного народу, нації; надбанням педагогічної культури людства. М. Стельмахович підкреслює, що перш ніж виникла педагогічна наука, кожен народ мав свою багатовікову народну педагогіку, власну національну систему виховання.

Педагогічна спадщина Коломийщини, яка саме надихнула педагога на дослідження української народної педагогіки, етнопедагогіки, родинознавства, дитинознавства, розробки теорії національного виховання, українознавства і регіонального аспекту освіти (гуцульської, лемківської, бойківської школи). З Коломийщиною М. Стельмахович мав неперервний зв'язок. У своєму інтерв'ю, яке він давав газеті "Вільний голос", на запитання журналіста: "Що для вас Коломия і Коломийщина?" – він відповів – "Це моя педагогічна молодість, бо тут я пропрацював багато років. На Коломийщині зустрів багато розумних та цікавих людей, проводив науково-експериментальну роботу. Тут написав кандидатську дисертацію, опублікував свою найпершу книгу. Тут народилася моя дружина, вона й захопила до повернення сюди. Коломийщина – край високої культури".

В пам'ять великого вченого в Коломийському педагогічному коледжі створено світлицю Мирослава Стельмаховича, де зібрано багато матеріалів, які висвітлюють працю науковця; індустріально-педагогічному технікумі вже стало традицією проводити науково-практичні конференції з участю викладачів які мали за велике щастя працювати разом із М. Стельмаховичем, студентів навчальних закладів та учителів Коломийського району, присвячених річницям видатних осіб України. Такі конференції проводились до річниці від Дня народження видатного українського педагога Григорія Ващенко, письменника Галичини Андрія Чайковського. Останньою була конференція, присвячена 75-річчю від Дня народження доктора педагогічних наук, професора, академіка АПН України Мирослава Стельмаховича, який в період з 1960 по 1968 роки працював у школах Коломийського району.

Від дня проголошення незалежності України він майже сім років активно відроджував автентичну педагогіку. На ці роки припадає і найбільший його вклад в українську педагогічну науку. Вклад Мирослава Стельмаховича в українську сучасну педагогічну науку. На сьогодні його творчий та науковий доробок можна прирівняти до доробку таких видатних педагогів України, як Г. Ващенко, С. Русова, Г. Сковорода, В. Сухомлинський, К. Ушинський та інших вчених. Погляди вченого були

звернуті на висвітлення національної системи родинного виховання в Україні; духовно-морального та розумового розвитку дітей у сім'ї на основі етнопедагогічних традицій; відродження й утвердження духовності та самобутності родинно-побутової культури українського народу.

Метою статті є розкриття величі і краси української родинної педагогіки у багатогранній спадщині Мирослава Стельмаховича.

Обставини національного відродження та подальшого розвитку духовної культури українського народу, маніфестовані Актом "Про незалежність України", зумовили гостру потребу в активізації науково-дослідницької роботи саме в даному напрямі. У живому повсякденному спілкуванні українців ці величні та місткі слова "родина", "родинний" є часто вживаними, як і поняття "родитель", "родичі" тобто ті, хто породив дитину, привів на світ, дав життя та виховав, вивів у люди. "З усією відповідальністю заявляю, що педагогіку творить народ, а ми, науковці, вчителі, тільки її досліджуємо, даємо теоретичне та наукове тлумачення, обґрунтування. З огляду на це педагогіку, а тим більше родинну, в кабінеті написати неможливо. Дійсно, наукова педагогіка народжується на ґрунті народної педагогіки, а тому вона обов'язково наділена певними національними рисами, тобто є національною педагогікою" [3, 5].

Педагогічною наукою та практикою високо розвинутих країн світу переконливо доведено, що високоефективна, породжена на рідному ґрунті з вибором найвищих здобутків світової педагогічної думки, національна педагогіка дає прекрасні результати.

Українська родинна педагогіка – заповіт і заповідник українського духу. Відданість її українству аж ніяк не означає зневагу до інших народів і націй. Досить згадати, що за всю свою багатовікову історію український народ ніколи нікого не завойовував і не поневолював. Українцям завжди була притаманна органічна прив'язаність до своєї місцевості, рідного краю [3, 6].

Педагогічна спадщина вченого потребує наукового дослідження в контексті національної педагогічної думки останніх 25 років. Проте, вперше М. Стельмахович акцентує увагу на актуальності етнопедагогічних підходів у своїй книжці "Мудрість народної педагогіки" (1971). Нею автор започатковує наукову розробку української етнопедагогіки.

Наступну книгу на дану тематику вчений видає в 1980 році "Педагогіка життя" і тільки після педагогічної праці в 1985 році М. Стельмахович видає монографічне дослідження "Народна педагогіка", яке одержало схвальну оцінку науковців і педагогічної громадськості. Адже, народною називаємо ту педагогіку, яку створив народ. Це система прийнятих у даній місцевості методів і засобів виховання, що передаються від покоління до покоління і засвоюються передовсім як певні знання, вміння і навички. Народна педагогіка належить до тих могутніх феноменів, що забезпечують збереження національного характеру, звичок і психології людини.

Радо, з ентузіазмом та натхненням вчений сприймає період утворення Української незалежної держави. На цей час проходить чи не лівова частка його наукових досліджень: "Народне дитинознавство" (1991), "Українська родинна педагогіка" (1996), "Теорія і практика українського національного виховання" (1996), "Українська народна педагогіка" (1997), "Історія української педагогіки" (1999) у співавторстві з О. Любарем та Д. Федоренком.

В одній із своїх фундаментальних книг "Українська родинна педагогіка" М. Стельмахович уперше в історико-педагогічній науці висвітлює національну систему родинного виховання в Україні. На його думку та його прихильників, це потрібно, щоб в Україні були справжні українські сім'ї – "де діточок повний дім, де лунає пісня українська, мати порастає біля печі, випікаючи духмяний хліб, а батько ідуть з церкви та несуть свяченої водиці".

Вдавшись до комплексного дослідження, автор прагнув якнайповніше представити українську національну систему виховання дітей, відібрати з багатющого арсеналу української родинної педагогіки саме ті компоненти, які відповідають духові Українського Ренесансу, істотно впливають на сучасну та майбутню долю України.

М. Стельмахович звертає увагу на те, що потрібно зробити батькам і матерям аби створити справжню сім'ю, як подбати, щоб діти вирости свідомими українцями, здоровими, розумними, духовно багатими, добрими, чесними, поважали свій рід, були патріотами рідної землі та з повагою ставились до інших народів, свято берегли й примножували культурну спадщину своїх предків, берегли пам'ять історії родоvodu, виявляли готовність, ставши дорослими, до злагодженого подружнього життя та виховання власних дітей [3, 8].

Найголовнішими факторами в українському родинному вихованні була поведінка і вчинки батьків, рідна (материнська) мова, праця, фольклор, родинно-побутова культура, народні звичаї і традиції. З погляду вченого, українська сім'я – це святиня людського духу, благородних емоційних переживань – кохання, вірності, піклування, поваги, співпереживання, вдячності дітей, родинної

солідарності, теплоти людських сердець. Тож до кінця свого життя кожна людина береже світлу задушевну згадку про сім'ю, рідну батьківсько-материнську світлицю [3, 4].

Сім'я – невсипуща хранителька духовності, релігійності, національних костюмів, якими кожне село та зокрема кожна сім'я на великі свята принаряджувалася і йшла до храму Божого на Святу молитву. Українська родина шанує свої звичаї та обряди, з покоління в покоління вона передає те як потрібно святкувати Різдво, Паску, а саме: як правильно накрити різдвяний стіл з дванадцяти страв, навчити дитячко колядки та щедрівки, та такої, щоб ніхто не чув; як уміло пофарбувати писанку і замісити паску на Великдень тощо. Традиції кожної сім'ї наділені ознакою високого одухотворення. Завдяки їм у гущі нашого народу впродовж віків живуть, естафетно передаючись від батька до сина, матері дочці, такі благородні людські якості, як любов до рідної землі, отчого краю і домівки де виріс і став людиною. Педагогічне значення народних традицій полягає у тому, що вони одночасно виступають як результат виховних зусиль народу на протязі багатьох віків, і як не замінимий виховний засіб. Через систему традицій кожен народ відтворює себе, свою духовну культуру, характер і психологію у своїх дітях [5, 54].

Писати про родинну педагогіку зі слів великого вченого було дуже важко. Адже вона, як правило, фіксується не в книгах і не в трактатах, а в пам'яті поколінь, і в родинній практиці виховання дітей. Кожна родина немов самостійна держава живе своїм суверенним життям й неохоче розкриває свої педагогічні секрети та родинні стосунки стороннім особам, насторожено сприймає будь-який інтерес із зовні. На превеликий жаль, чимало цінних педагогічних знахідок губиться у виразах суспільних подій. Тому треба було затратити чимало зусиль, щоб по ниточці зібрати величне надбання української родинної педагогіки.

Вчений відзначає: "...гарно виховані діти – щастя та доблесть батьків..." Тому і багатодітність української сім'ї дуже схвально розглядалась педагогом. М. Стельмахович вважає: "...без дітей немає справжньої увінчаної щастям і радістю сім'ї, немає ні батьківства, ні материнства, немає майбутнього, немає виховання, не може бути самої родинної педагогіки. Та й найкращий спадок для дітей – не золото та мастки, а гарне виховання та навчання, що є найбільшим багатством, головною запорукою життєвих успіхів" [3, 53].

Діти - це безсмертя людства. "Якщо твої наміри розраховані на рік – сій жито. Якщо твої наміри розраховані на десятиліття - саджай дерева. Якщо твої наміри розраховані на віки - виховуй дітей!", - вчить народна мудрість. Тож благороднішої і найважчої праці, ніж виховання дітей, невпинне піклування про їхнє щасливе сучасне і майбутнє, і не придумаєш. Побудувавши хату, молодий господар на новому місці саджає кущ калини як символ краси, достатку й радості, "щоб калина малих дітей колисала". Радіють господарі, якщо під дахом нової оселі ліплять гнізда ластівки, виводять пташенят – на багатодітність. Посилення лелек у гнізді, на хаті чи клуні, теж є доброю ознакою - символ щасливої, родинної злагоди й подружнього щастя. Мірилом гідності людини та її морального обличчя є ставлення до дітей.

Учений говорить, що є галузь народної педагогіки, яка займається вивченням правил виховання дітей – дитинознавство. Далекоглядним виявився той вчений, хто запровадив у науковий світ термін « педологія» (від гр. «пайс» - дитина і « логос» - наука) і започаткував науку (вчення) про дітей. Дана наука виникла наприкінці XIX ст. в США (Г. Холл, О. Хрістен та ін.).

М. Стельмахович пише: "Народне дитинознавство – це сума психолого-педагогічних знань про дітей, набутих протягом віків у процесі навчально-виховної практики батьків і родини в цілому. Воно концентрує в собі вироблене нашим народом відношення до дітей, емпіричні знання про умови та рушійні сили онтогенезу людських якостей на стадії дитинства, закономірності перебігу фізіологічних, сенсорних, емоційних, вольових та пізнавальних процесів, особливості формування дитини як особистості.

"Дитинознавство включає традиційно сформовані погляди щодо вікового розвитку дітей і виступає як невід'ємна складова духовної культури нашого народу, як органічний компонент української родинної етнопедагогіки, в якій кожен вік людини має своє обличчя, своє призначення: дітей пестять, молодих навчають, виводять в люди, а до старих звертаються за порадою [3, 54].

У народі кажуть, що ранок є найкращою порою доби, весна - року, а дитинство – життя. Ми всі так чи інакше у спогадах нерідко повертаємося у дитячі роки, намагаємося віднайти джерела наших чеснот. А ще кажуть, що людина двічі живе на світі: перший раз - у дитинстві, другий раз - у спогадах про нього.

Тепер багато хто з нас ставить собі за мету вчитися в народі, в родині та сім'ї зокрема, запозичувати багатющі знання та досвід з метою власного духовного зростання.

Таким чином, українська родинна педагогіка бере за основне своє завдання зробити наших дітей щасливими. Втілення цієї заповітної мрії в педагогічних діях батьків, у вчинках самих дітей. Доля наших дітей, а водночас і майбутнє України, наше становище у старості вирішальною мірою залежить від того, як ми їх виховаємо. А тому, пам'ятаймо про велику особисту відповідальність за родинне виховання. І якщо діятиме в повному обсязі українська родинна педагогіка в Україні, то й відновиться українська національна школа, відродиться та зміцніє власна національна система освіти, що забезпечуватиме етнізацію підрастаючих поколінь, формування національної гідності, почуття поваги до інших народів, сприятиме прилученню дітей та молоді до світової культури, поставить надійний заслін бездуховності.

1. Васильчук М. Перед майбутнім засукаймо рукави // Вільний голос. – 1997. – 17 вересня.

2. Стельмахович М.Г. Українська народна педагогіка. – К.: ІЗМН.1997. – 232с.

3. Стельмахович М.Г. Українська родинна педагогіка: Навч. посібник. - К.: ІСДО, 1996. - 288 с.

4. Стельмахович М.Г. Матеріали науково-практичної конференції, присвяченої 75-річчю від Дня народження. Коломия, 2010. – 48с.

5. Стельмахович М. Г. Теорія і практика українського національного виховання: Посібник для вчителів початкових класів та студентів педагогічних факультетів. – Івано-Франківськ, 1996. - 179с.

In the article the national system of domestic education is reflected in Ukrainian family, as sacred objects of human spirit, spiritually-moral and mental development of children in family on the basis of ethnoпедагогічних traditions a revival and claim of spirituality of the Ukrainian people are in labours of Myroslav Стельмаховича.

Key words: Myroslav Стельмахович, folk traditions, family, Ukrainian family, Ukrainian domestic pedagogics.

УДК 378.147.34
ББК Ч 74. 580 (4 Укр.)

Ганна Бутенко

ДО ПИТАННЯ ПРО АКТИВІЗАЦІЮ КРЕАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ
ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

*Ніхто не досягне ні мистецтва,
ні мудрості, якщо не буде вчитися
Демокрит*

У статті зосереджується увага на тому, що якщо акцент в освітньому просторі зроблено на залученні студента до самостійної діяльності, це стає стимулом, який і надає реальне просування до бажаної висоти, а саме розквіт креативності. Автор розкриває методи та форми оцінювання навчальних досягнень студентів таких як: метод проект, есе, кросворд, казка, метод усного опитування, гра, інтерактивні технології – «Мікрофон», «Судове слухання», комп'ютерні технології – презентація, які, в свою чергу, стануть поштовхом щодо мотивації в розкритті й прояві креативної компетенції студента.

Ключові слова: компетенція, креативність, метод, особистість, педагогічна творчість, самореалізація, форма.

Відомо, що джерела творчих сил людини беруть свій початок з дитинства, саме там вони народжуються й розвиваються у взаємодії з навколишнім світом, і важливо зберегти та розвинути цю якість під час навчання на будь-якому етапі життя.

І саме студентський вік – період високої соціальної активності, а також своєрідний етап завершення інтелектуального інтегрування молодої людини в систему продуктивної діяльності. Тому застосування в освітньому просторі одних і тих же методів оцінювання навчальних досягнень студентів не є конструктивним й ефективним кроком на шляху до віддзеркалювання творчого потенціалу сучасного студента. І ми впевнені, що лише проектування освітнього середовища, що сприяє пробудженню творчих зусиль особистості, а також, коли акцент в освітньому просторі зроблено на залученні студента до самостійної діяльності, це стає стимулом, який і надає реальне просування до бажаної висоти, а саме розквіт креативності.

Своєчасним постає питання щодо креативної компетенції в контексті пріоритетних напрямків розвитку системи вищої освіти. Розвиток критичного мислення, вирішення нестандартних питань, пошук коректної відповіді, самостійне подолання різних труднощів або перешкод, прояв компетенцій в постійно мінливому світі – є завданнями сучасної системи освіти, а що стосується лише накопичення знань та вмінь, то ми впевнені, що це педагогіка минулого століття.

Очевидним, на наш погляд, є те, що поштовхом щодо мотивації в розкритті й прояві креативної компетенції студента має бути ініціативна, творча особистість викладача, який організовує форми занять в інтенсивному, але посиленому для кожної особистості темпі в аудиторії, пробуджуючи потенціал особистості, а саме, здібності та задатки, що й призведе до самореалізації.

У такому разі союзником стає творчий стиль навчання як стимул студентів до творчості. Як зазначає педагог В. Ординський, існують такі лінії поведінки під час цього стилю: уміння поставити навчально-пізнавальний процес так, щоб зумовити інтерес до міркування; стимулювання до пошуку нових знань; підтримання студента на шляху до самостійних висновків та узагальнень [8, с.149].

Певний інтерес викликають роботи науковців, що висвітлюють аспект – педагогічна творчість у різних видах діяльності, а саме: Л. Вигоцький, В. Загвязинський, В. Кан-Калик, М. Поташнік, С. Рубінштейн. Дослідниками, котрі вивчають систему вищої освіти України, є А. Алексюк, А. Кузьмінський, В. Ортинський. В. Кузь – фахівець, який в своїх наукових публікаціях узагальнює думки філософів і педагогів різних епох і країн щодо стратегічних завдань системи освіти, в тому ж числі й вищої. Підґрунтям аналізу теоретичної бази з досліджуваного питання є роботи М. Євтуха, який вивчає діагностування навчальних досягнень студентів.

У контексті питання суттєве значення мають праці дослідників, увага яких зосереджується на понятті «компетенція» – Н. Бібік, О. Локшина, О. Пометун, О. Овчарук, О. Савченко, а також науковець Великої Британії – Джон Равен. З погляду на аналіз наукових джерел у напрямі вищої освіти постійно відбуваються теоретичні й практичні дослідження та впровадження, хоча питання, яке стосується розвитку креативної компетенції сучасної особистості студента, є відкритим для впроваджень, які є запитами часу.

Таким чином, мета статті – розкрити шляхи активізації креативної компетенції студентів вищих навчальних закладів.

Покладаючи в основу розкриття цього питання кредо Адольфа Дістервега, а саме «лише людина рішуча, енергійна, з твердим характером, творча (додає Бутенко Г.П.), яка знає, що вона хоче, чому вона хоче, і які засоби ведуть до виконання її волі – тільки така людина може виховати рішучих, енергійних, творчих (додає автор), сильних характером людей» [5,с.370], ми впевнені, що процес активності студентів відбувається завдяки творчості викладача, який доцільно використовує методи й засоби в кожній конкретній ситуації навчання, яке потребує постійного розвитку. Відомо, що перш за все творчість педагога пов'язана з удосконалюванням умінь та навичок педагогічної діяльності, а також з тим що підхід викладача до навчання повинен бути цікавим та оригінальним. Сучасний педагог повинен не тільки передавати знання та їх оцінювати, але також розвивати духовність, творчість та здатність до рефлексії у своїх студентах.

Для цього в освітній сфері має панувати атмосфера творчості, постійного пошуку, яка є живильним середовищем для нових ідей та досягнень. Викладач має створювати ситуації та умови, в яких кожен студент буде сам відкривати, набувати та конструювати знання. Погодьтеся, викладач може досконало знати свій предмет, який викладає, але цього замало, він має побудувати суб'єкт- суб'єктну взаємодію і, лише відчувачи настрої аудиторії, її спроможність та її прагнення до занурення в дисципліну, йти сходами знань зі своїми студентами до висот творчості. У таких ситуаціях вони, молоді особистості, як майбутнє нашої держави, набувають здатності, що дозволяє перетворити в знання те, що раніше становило проблему та перешкоди, використовуючи вже відомі їм способи діяльності, засвоюють інші різноманітні механізми пошуку знань. Таким чином, знання, отримані раніше, становлять собою інструментарій для самостійної діяльності.

Отже, завдяки педагогу студент не стільки отримує нові знання, скільки вибудовує стратегію своєї самореалізації, вдосконалює свій творчий резерв, розкриває своє «Я», що підштовхує до відкриття горизонтів *креативної* групи компетенцій, котра «... поєднує прагнення і здатність до раціональної продуктивної творчої діяльності» [10, с.57].

З огляду на поставлене питання ми зупинимось на методах, формах та критеріях, які безпосередньо грають велику роль, виходячи з власного досвіду, в активізації креативної компетентності. Отже, методами оцінювання навчальних досягнень студентів та їх діагностування є: метод усного оцінювання, кросворд, проект, есе, казка, комп'ютерні технології, інтерактивні технології – «Мікрофон», «Судове слухання». Ми пропонуємо критерії, за якими бажано оцінювати, з точки зору діагностування, роботу студентів: лаконічність, стиль повідомлення, мова, послідовність, підбиття підсумків, оформлення, грамотність, акуратність в оформленні матеріалів. Зупинимось більш детально на методах:

Метод усного опитування. Суть його полягає в з'ясуванні рівня знань студента завдяки прямому контакту з ним під час перевірконої бесіди. Усне опитування передбачає постановку викладачем питань, підготовку студентів до відповіді та демонстрацію своїх компетенцій. У чому полягає крок до творчості, на наш погляд, при застосуванні цього методу? Це можуть бути питання для перевірки до аудиторії з боку відповідального, висловлювання своєї власної точки зору, підведення підсумків, а також виступ від імені історичної особи.

Проект. Мета проекту – сприяти формуванню системи знань та вмінь у кінцевий інтелектуальний продукт, сприяти самостійності, вмінню логічно мислити, бачити проблеми та приймати рішення, отримувати та використовувати інформацію, розвивати грамотність. Робота зорієнтована на індивідуальну або групову роботу, яку студенти можуть виконувати в регламентований період. Під час розв'язання певної проблеми студенти використовують різні методи та засоби навчання та інтегрують знання та вміння з різних галузей науки, техніки та творчості. Така технологія стимулює інтерес до певних проблем, які потребують володіння певними знаннями, та показує практичне застосування набутих знань. Проектна технологія передбачає використання дослідницьких, пошукових, творчих методів, прийомів, засобів. Приклади проектів: індивідуальні – презентація педагогічної спадщини педагога, інноваційні технології; групові – стіннівка, присвячена народній педагогіці, наочне надання інформації за темою, освітні системи.

Есе (від фр.essai – досвід, спроба, нарис). Есе як вид діяльності –самостійне дослідження студентом ідеї, проблеми [2, с.23]. Використовується для перевірки рівня здатності проаналізувати, зробити висновки, інтегрувати, оцінити або висловити ідеї, тобто рівня творчої складової пізнавальної діяльності студента. У відповіді студент має право обирати, який матеріал представити, як побудувати свій виступ та як акцентувати кожен аспект відповіді. Результатом роботи є повідомлення, мета якого

інформувати, переконати, зацікавити. Для завдання есе можна використовувати запитання: «Що на Вашу думку можна застосувати?», «У чому переваги і недоліки?» тощо.

Комп'ютерні технології – це, коли студенти створюють власні проекти з використанням різноманітних комп'ютерних програм: Microsoft Power Point, Microsoft Word. Вони ілюструють свої проекти за допомогою комп'ютера, обираючи тему: педагогічна думка епохи Відродження, форми виховання. Та за допомогою усного супроводу до тієї чи іншої ілюстрації вони здійснюють повідомлення щодо визначеної тематики.

Інтерактивні технології:

«Мікрофон» (серед студентів обирається один ведучий, який триматиме мікрофон та вирішуватиме, кому відповідати). Усі по черзі висловлюють свої думки з приводу того чи іншого питання, яке ставить ведучий. Особливість цієї методики в тому, що говорити має право тільки той, у кого знаходиться мікрофон, усі інші повинні зберігати тишу. Прикладом практичного застосування цієї методики є «шліфовка» та чітке знання термінів з вивченої теми, причому, коли повторили декілька разів, навіть пасивні учасники семінарського заняття на рівні підсвідомості запам'ятовують основні поняття з теми, а також у прояві творчості – можуть висказати власну позицію щодо використання ідей педагогічної діяльності В.О.Сухомлинського в сучасному навчально-виховному просторі. Звичайно, що студенти обґрунтовують свої думки, демонструють лаконічність, послідовність, і більше того, вони намагаються висловитись як фахівці, а це потребує від них теоретичних знань і «вжитися» в образ і в поведінці, і в промові.

«Судове слухання» є тим кроком, який повною мірою налаштовує на креативність. По-перше, це максимальне перевтілення в стиль відповідно до ролі: суддя, опоненти, захисники, присутні. По-друге, надання інформації з теми відбувається доступно, послідовно, грамотно, оригінально, і підводяться підсумки в кінці кожної промови. Звичайно, що постійно можна вносити якісь доповнення в інсценування, а саме залучати тих персонажей, яких пропонують студенти. Прикладне використання може розкриватися в процесі відпрацювання будь-якої теми семінарського заняття, а саме «Педагогічна спадщина Яна Амоса Коменського», «Виховні системи» та інші.

Дидакти, які досліджують систему вищої освіти не виокремлюють такі методи, як казка й кросворд, хоча ми ініціюємо:

Кросворд – це індивідуальна форма, яка сприяє максимальному прояву творчого потенціалу, використовуючи фантазію та винахідницьку кмітливість. Студенти мають продемонструвати навички оперування інформацією, а саме з вивченого обсягу матеріалу, а також надається в їх розпорядження час, коли в хід йде увесь резерв їх оригінальності, а також служить індикатором їх знань й умінь, що відображається в роботах, а саме: форма, кількість слів, оформлення, підбір термінів з теми, акцент на важливій інформації.

Казка, що складається нами, не тільки відбиває нашу внутрішню реальність, проблеми, що хвилюють нас, але й активізують несвідомі процеси, що сприяють нашому особистісному розвитку й удосконаленню.

Вигадання казок сприяє розвитку правої півкулі головного мозку, що надає гармонії і балансу в думках, реалізації ідей за рахунок підтримки креативних «скарбів»; казки вигадують особистості в будь-якому віці, і це не втрачає актуальності. Цікавим є той факт, що студенти залюбки складають казки. Нами було запропоновано студентам 2-го курсу написати казку про науку Педагогіку, і було виявлено те, що першу половину відведеного часу вони збирались з думками, намагались відмовитись від виконання завдання, а потім вони настільки поринули в творчий процес, що під час читання їх казок, по-перше, простежувались ґрунтовні знання з дисципліни, а по-друге, відчувалось, що вони особистості, які мають естетичний смак, мають бажання продовжувати розвивати свій творчий потенціал, віддзеркалюють свій власний досвід, проблеми, взаємодію з іншими у своїх казках.

Важливим елементом в кінці кожного практичного або семінарського заняття, на наш погляд, є рефлексія, яка веде студентів до усвідомлення конкретних засобів діяльності, до систематизації, узагальнення знань, відмови від помилкових прийомів, підходів, що допомагає розвивати студента як особистість. За допомогою рефлексії особистості встановлюють та розширюють межі свого пізнання. А викладач, у свою чергу, може проаналізувати свою творчу побудову освітнього процесу й продіагностувати рівень навчальних досягнень студентів протягом встановлених занять.

Таким чином, підсумовуючи усе вищесказане, а також погоджуючись з Ганною Поляковою, «що творчість – задум, а креативність – втілення» [9,с.123], ми стверджуємо, що прийоми, форми й методи навчання, які пропонуються студентам, повинні надихати і це активізує креативну компетенцію студентів як одну з пріоритетних у сучасному темпі й ритмі життя. При цьому акцент робиться на

тому, що може виконати студент і що знає, а не на те, як він виглядає на фоні інших. У подальших наших доробках ми зупинимось на методах і формах самостійної позааудиторної роботи студентів.

1. Алексюк А. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія. /Анатолій Алексюк. – К. : Либідь, 1998.–560 с.
2. Євтух М. Інноваційні методи оцінювання навчальних досягнень /М.Євтух, Е. Лузік, Л. Дибкова. – К. : КНЕУ, 2010. – 248 с.
3. Зінковський Ю. Креативність – фрактал сучасної парадигми вищої технічної освіти / Юрій Зінковський, Георгій Мірських // Вища освіта України. –2007.–№ 4.–С. 11-17.
4. Коджаспиров Г. М. Словарь по педагогике / Г.М. Коджаспиров, А.Ю. Коджаспиров. – М.: ИКЦ «МарТ», Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2005. – 448 с.
5. Кравець В. П. Історія класичної зарубіжної педагогіки та шкільництва / В.Кравець. – Тернопіль, 1996. – 436 с.
6. Кузь В. Г. Виклики сучасної епохи і педагогічна наука / Кузь В. // Педагогіка і психологія. – 2005. – № 4. – С. 27-39.
7. Кузьминський А.І. Педагогіка: Підручник / А. І. Кузьминський, В. Л. Омеляненко.– К. : Знання, 2007. – 447 с.
8. Ортинський В. Педагогіка вищої школи / В.Ортинський.–К. : Центр учбової літератури, 2009. – 472 с.
9. Полякова Г. Вплив освітнього середовища ВНЗ на формування професійної компетентності фахівця Полякова Г.// Вища школа. –2010. –№ 10. – С. 78-87.
10. Соловей М. І. Основи професійно педагогічної підготовки майбутнього вчителя / М. І. Соловей, Є. С. Спіцин. –К. : КНЛУ, 2002. –232 с.
11. Яременко Л. Креативність як творчість: спільне та відмінне / Яременко Л.// Вища освіта.– 2010.–№ 4.–С. 117-123.

The article focuses on the fact that the emphasis in the educational environment must be made on attraction of students to self-employment, as a challenge, which provides a real advancement to the desired height that is a flowering of creativity. The author reveals the methods and forms of principal achievements assessment such as: the method of project, essays, crossword puzzles, fairy tale, the method of verbal questioning, game, interactive technology: "Microphone", "Judicial sitting", computer technologies: presentation, which in turn will push for motivation in disclose and manifestation of student creative competence. Key words: competence, creativity, method, personality, teaching creativity, self-realization, form.

УДК 39.78.147:004.

ББК 74.59

Оксана Васюк, Ірина Місяченко

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ОВОЛОДІННЯ СТУДЕНТАМИ КУРСУ «ТЕХНОЛОГІЯ РОБОТИ З ПЕОМ»

Стаття присвячена аналізу методики викладання навчальної дисципліни «Технологія роботи з ПЕОМ». При цьому значна увага приділяється розгляду самостійної роботи студентів.

Ключові слова: самостійна робота, навчально-методичний комплекс, «Технологія роботи з ПЕОМ», навчальна дисципліна.

В умовах ринкової економіки, інформаційно-технологічного розвитку розширюються функції професійно-технічної освіти, відбувається її трансформація в професійну освіту, що відповідає світовим тенденціям неперервної професійної освіти і навчання – навчання впродовж життя. Зростає потреба наукового, науково-методичного, нормативно-правового супроводу функціонування системи професійно-технічної освіти, врахування міжнародного досвіду з метою модернізації підготовки кваліфікованих фахівців для різних галузей промислового, сільськогосподарського виробництва, будівництва і сфери послуг.

Проблеми удосконалення змісту циклу інформаційних дисциплін у відповідності до вимог сучасного суспільства відображені у роботах таких вітчизняних та російських вчених, як М.І. Жалдак, Н.В. Морзе, Ю.С. Рамський [3, 5, 8,]. Питанням професійної підготовки вчителя інформатики присвячені роботи М.П. Лапчик, С.А., Ракова, Т.В. Тихонова, Ю.В. Триус. [4, 7, 9, 10]. Аналізу самостійної роботи студентів, її наукових та методичних засад приділяли увагу В.К. Буряк, Б.П. Єсіпов, П.І. Підкасистий, І.М. Шимко. [1, 2, 6, 11].

Не дивлячись на це, методика викладання дисципліни «Технологія роботи з ПЕОМ» нині залишається маловивченим аспектом. Це і зумовило постановку *мети* нашого дослідження, а саме аналіз існуючої нині методики викладання навчальної дисципліни «Технологія роботи з ПЕОМ», що дасть можливість у подальшому її удосконалити. Поставлена мета передбачає розв'язання таких

завдань: розкрити методику викладання дисципліни «Технологія роботи з ПЕОМ» та з'ясувати ставлення студентів до організації самостійної роботи при її вивченні.

Підготовка фахівців за спеціальністю «Професійна освіта. Комп'ютерні технології» (освітньо-кваліфікаційний рівень бакалавр) Київського професійно-педагогічного коледжу імені Антона Семеновича Макаренка триває 3 роки 10 місяців на базі повної загальної освіти або робітничої кваліфікації, за спорідненою професією не нижче III розряду.

Навчальний план підготовки вказаних фахівців передбачає такі цикли підготовки: гуманітарної та соціально-економічної; природничо-наукової; професійно-практичної; практичне навчання (навчальна практика, технологічна практика, педагогічна практика).

Цикл гуманітарної та соціально-економічної підготовки включає такі дисципліни: «Українська мова (за профілем спрямування)», «Основи філософських знань», «Економічна теорія», «Соціологія», «Історія України», «Основи правознавства», «Культурологія», «Іноземна мова», «Фізичне виховання».

Згідно з циклом природничо-наукової підготовки студенти мають опанувати дисциплінами: «Вища математика», «Фізика», «Основи підприємницької діяльності, маркетингу та менеджменту», «Загальна хімія», «Екологія», «Технічні засоби навчання», «Охорона праці», «Безпека життєдіяльності», «Електротехніка та основи електроніки».

До циклу професійно-практичної підготовки відносяться дисципліни: «Технологія роботи з текстом», «Технологія роботи з ПЕОМ», «Інтернет мережі», «Програмування» «Психологія», «Педагогіка», «Методика навчання спецдисциплін» та інші, кожна з яких дає ґрунтовні знання, що в сукупності є результатом підготовки висококваліфікованого фахівця.

Метою викладання навчальної дисципліни «Технологія роботи з ПЕОМ» є ознайомлення та практичне оволодіння студентами методами педагогічного дослідження в навчанні за допомогою комп'ютера. Загальновідомо, що нині комп'ютер є основним засобом створення, редагування документів, систематизації, пошуку, збереження і передачі інформації. Завдяки комп'ютеру з'явилися нові форми та методи навчання, зокрема дистанційна форма освіти.

Завданнями дисципліни «Технологія роботи з ПЕОМ» є формування у студентів необхідних знань, а саме: поняття про правове регулювання на інформаційному ринку; найпростіші засоби усунення недоліків при роботі комп'ютера; вибір та застосування методів комп'ютерного дослідження; розв'язування економічних задач за допомогою комп'ютера; робота за базами даних в програмі Access за допомогою комп'ютера; використання мережі Internet в навчальному процесі; організація дистанційного навчання за допомогою мережі Internet.

Вирішення цих завдань протікає в рамках таких організаційних форм навчальних занять, як лекції, практичні заняття та самостійна робота. Їх загальною актуальною дидактичною доміантою є всебічне підвищення активності навчальної діяльності студентів. Загальний обсяг навчального часу, відведеного на вивчення дисципліни, складає 126 год. 3 них 72 год. аудиторні (20 год. лекційних і 52 год. практичних). Самостійна робота – 54 год. Формою підсумкового контролю є залік (див. табл. 1.).

Табл. 1

Структура програми навчальної дисципліни «Технологія роботи з ПЕОМ»

Навчальна дисципліна: «Технологія роботи з ПЕОМ» (підготовка бакалаврів) Форма навчання: очна	Напрямок, спеціальність, освітньо-кваліфікаційний рівень	Характеристика навчальної дисципліни
Кількість кредитів, відповідних ECTS: 3,5 кредити	0101 «Педагогічна освіта»	Нормативна Рік підготовки: II. Семестр: 1,2
Змістових модулів: 8	6.010104 « Комп'ютерні технології»	Аудиторна робота • лекційні заняття: 20 год. • практичні заняття: 52 год.
Загальна кількість годин: 126		Самостійна робота студента: 54 год.
Тижневих годин: 2	Бакалавр	Вид підсумкового контролю: залік

Увесь навчальний матеріал «Технологія роботи з ПЕОМ» поділяється на 8 модулів, які об'єднують теоретичні заняття – лекції, практичні й самостійну роботу під керівництвом викладача та індивідуальну роботу (див. табл. 2).

Табл. 2

Орієнтовна структура залікового кредиту навчальної дисципліни «Технологія роботи з ПЕОМ»

№ п/п	Назва теми	Теоретичні Лекційні заняття	Практичні (семінарські, лабораторні) заняття	Самост. робота студентів	Індивід. робота
Змістовий модуль 1. Сучасні інформаційні технології					
1	Поняття про інформацію та обробка на комп'ютері	2		4	ІНДЗ
2	Види інформації на ПК. Одиниці виміру інформації. Правила техніки безпеки на ПК.	2		4	
Змістовий модуль 2. Операційна система Windows					
1	Види операційних систем ПК. Завантаження операційної системи.	2		2	ІНДЗ
2	Файлова система MS DOS, каталоги. Пакетні дані (BAT)	2		2	
3	Практична робота файлова система.		2		
4	Практична робота. Програма Провідник Total Commander.		2	2	
Змістовий модуль 3. Електронні документи. Текстовий процесор MS Word					
1	Елементи вікна програми та вікна документа.		2	2	ІНДЗ
2	Засоби виділення елементів тексту.		2		
3	Вивчення клавіатури. Виконання контрольної роботи.		2		
4	Робота з тренажером клавіатури.		2	2	
5	Робота з великим текстом.		2		
6	Вставка в текст об'єктів з других файлів та програм		2		
7	Обчислення в таблицях		2	4	
Змістовий модуль 4. Електронні документи. Система електронних таблиць MS Excel					
1	Вікно Excel, рядки, та стовпці таблиці, меню, панелі інструментів.	2		2	ІНДЗ
2	Переміщення активних чарунок на робочому столі.		2		
3	Вивчення правил вводу даних в чарунки таблиць.		2	2	
4	Робота з панеллю інструментів «Залежність». Виділення (маркіровка) елементів таблиць.		2		
5	Оформлення таблиць за допомогою меню «Формат».		2		
6	Копіювання та розмноження даних.		2		
7	Робота з простими формулами.		2	4	
Змістовий модуль 5. Електронні документи. Система електронних баз даних MS Access					
1	Знайомство з чарунками СУБД Access. Файл «Борей».	2		2	ІНДЗ
2	Розробка індивідуальних довідникових систем.		2	4	
3	Розробка форм.		2	2	
4	Розробка та імпорт таблиць.		2		

5	Розробка простих запитів.		2		
6	Розробка параметричних запитів.		2		
7	Перехресні запити.		2		
Змістовий модуль 6. Електронні документи. Сканування документів, програма Fine Reader					
1	Поняття про сканер, характеристика та типи.	2		2	ІНДЗ
2	Програма Fine Reader. Меню.		2		
3	Сканування документів та графіків. Формат pdf.		2	2	
Змістовий модуль 7. Робота в мережі Інтернет					
1	Структура Інтернет, його сервіси.	2		2	ІНДЗ
2	Доменна система імен та адресація в Інтернет.	2		2	
3	Способи підключення до Інтернет. Провайдери послуг Інтернет.	2		2	
3	Пошук інформації в Інтернет		2	2	
4	Користування електронною поштою e-mail		2	2	
Змістовий модуль 8. Використання прикладних програм MS Office в Інтернет					
1	Розробка публікацій за допомогою програми MS Publisher, розташування їх на www.narod.ru		2	4	ІНДЗ

Одним із методів перевірки знань і вмінь є виконання комплексної контрольної роботи. Її оцінювання здійснюється за 5-бальною системою. Кожна повна та правильна відповідь на тестове завдання оцінюється 0,5 балів. Таким чином, максимальна кількість балів за тестові питання становить 3,5 балів.

Відповідь на теоретичне питання комплексної контрольної роботи повинна засвідчити вміння студента аналізувати отриману інформацію із дисципліни та творчо використовувати її у майбутній професійній діяльності. Оцінюється також наведення вдалих прикладів по суті питання на основі практичного досвіду, набутого в процесі навчальної та виробничої практики. Максимальна кількість балів, яку студент може отримати за теоретичне питання становить – 2 бали. Якщо відповідь на теоретичне питання правильна по суті, але містить неточності, її оцінюють I балом.

Виконання практичної роботи складає 1,5 балів, а саме: «1,5» балами оцінюється виконання завдання без помилок на комп'ютері, за конкретний час; «1» балом оцінюються виконання завдання без помилок на комп'ютері, за певний час; «0,5» балами оцінюється виконання завдання без помилок на комп'ютері з алгоритмічними та граматичними помилками за певний час (від 45 до 55 хвилин); «0» балів отримує студент, завдання якого виконане не повністю, неправильно або за час, що перевищує 55 хвилин. Підсумкова оцінка складається з балів, набраних за відповіді на тестові питання з теоретичного матеріалу та практичного завдання.

Отже, аналіз науково-методичного комплексу та навчального плану дає нам підстави дійти до наступних висновків, а саме: на вивчення дисципліни «Технологія роботи з ПЕОМ», на наш погляд, відведена недостатня кількість годин; розподіл годин є некоректним; в тематичному плані відсутні години, відведені на семінарські заняття.

З метою підтвердження наших висновків та їх конкретизації та розв'язання поставленого завдання даного дослідження, застосувавши такий метод наукового пошуку, як анкетування, нами були опитані студенти спеціальності «Професійна освіта. Комп'ютерна технологія» Київського професійно-педагогічного коледжу імені Антона Семеновича Макаренка, а саме групи 24БП, 29БП, 32БП. Кількість респондентів становила 50 осіб. Відповіді на запитання анкети дадуть нам змогу з'ясувати ставлення студентів до методики викладання дисципліни «Технологія роботи з ПЕОМ», що у подальшому дасть можливість її удосконалити.

Зупинимось детальніше на аналізі відповідей респондентів, отриманих у ході емпіричного дослідження. На перше запитання «Які форми занять найчастіше використовує викладач при вивченні дисципліни «Технологія роботи з ПЕОМ?» більшість студентів назвали практичні роботи, що і підтверджує наш аналіз навчально-методичного комплексу дисципліни.

Відповідаючи на наступне запитання «Які види лекцій застосовує викладач при викладенні матеріалу дисципліни» респонденти обрали: *вступну лекцію; лекцію-інформацію; оглядову лекцію; проблемну лекцію; лекцію-візуалізацію, що свідчить про високу педагогічну майстерність викладача.*

На запитання «Як Ви вважаєте чи вдало здійснено розподіл годин на лекції, практичні та семінарську роботу?» 76% студентів відповіли, що ні, а 24%, що їх влаштовує розподіл годин по дисципліні. Це дозволяє нам дійти висновку про те, що студенти або ж не відчувають труднощів в опануванні дисципліною, або ж в цілому розподілом задоволені.

Цікаві відповіді ми отримали на запитання «Який розподіл годин на Вашу думку був би доцільним при вивченні дисципліни «Технологія роботи з ПЕОМ?»». Більшість студентів вважають, що час, відведений на вивчення дисципліни, необхідно розподілити наступним чином: збільшити години на лекційні заняття з 16% до 30% від їх загальної кількості, щоб дасть можливість детальніше опанувати теоретичним матеріалом; доцільно виділити на практичні заняття 50% часу від загальної кількості (126 год), що на 9% більше ніж передбачено навчальним планом. Студенти переконані, що час, відведений на самостійну роботу, варто зменшити до 20% (нині він складає 43%). Отже, студенти не повною мірою володіють досвідом самостійної роботи.

Запитання «Як Ви вважаєте, чи достатньо є кількість годин на вивчення дисципліни «Технологія роботи з ПЕОМ?»» більшість опитаних (84%) відповіли, що недостатньо 126 годин на освоєння матеріалу дисципліни. Ці показники підтверджують наш висновок аналізу навчального плану і навчально-методичного комплексу.

На запитання «Як на Вашу думку, чи у кабінетах інформатики створені сприятливі умови для самостійного оволодіння матеріалом дисципліни?» 95% опитаних відповіли негативно і лише 5% задоволені ними. Отже, лише незначна кількість студентів досконало володіє інформаційними технологіями і навичками самостійної роботи.

Відповідаючи на запитання «Як Ви гадаєте, чи впливає недостатня матеріально-технічна база кабінетів інформатики на оволодіння матеріалом дисципліни?» більшість студентів відповіли «так», що спонукає до поліпшення комп'ютерного обладнання, дидактичних матеріалів, наочних посібників тощо.

Відповідь на запитання «Як на Вашу думку, чи потрібні лабораторні роботи по темі «Сканування документів в програмі Fine Reader?» була однозначною: «так» - відповіли 92% опитаних. Отже, під час вивчення даної теми варто використовувати лабораторні роботи, де студенти могли б закріпити отриманні знання на практиці, але у такому разі навчальні класи мають бути оснащені сканерами у достатній кількості. 8% опитаних переконані, що час, передбачений на вивчення теми, розподілений вдало, що засвідчує, або ж про досконале володіння сканером, або ж байдужість до проблеми, яка розглядається.

Відповіді на запитання «Вивчення якої теми Ви би хотіли закріпити семінарським заняттям?» розділилися таким чином: 42% опитаних обрали тему «Сканування документів в програмі Fine Reader», 20% – «Сучасні інформаційні технології», 38% – «Робота в мережі Інтернет».

Для відповіді на запитання «Які форми занять доцільно провести, на Вашу думку, по темі «Робота в мережі Інтернет?» студентам було запропоновано кілька варіантів відповідей, серед яких вони найбільше обрали: лекцію (100%), лабораторні роботи (90%); семінарській заняття (20%), що дає підстави вважати про небажання студентів мати безпосередній контакт з викладачем та колегами.

В опитувальнику було відкрито запитання: «Які труднощі виникали у Вас при самостійному опрацюванні тем даної дисципліни?». Найчастіше на поставлене запитання зустрічалися такі варіанти відповідей: застаріле програмне забезпечення; незрозумілість деяких понять; відсутність методичних вказівок; недостатня матеріально-технічна база.

На запитання анкети «Чи достатнім є рівень розвитку Ваших навичок самостійної роботи?» студенти відповіли таким чином: «вважаю повністю достатнім» (12%), «не завжди вистачає навичок» (60%), а 28% відповіли категорично «ні». Така статистика свідчить про те, що більшість студентів не готові повною мірою працювати самостійно.

На наступне запитання «Чи вмієте Ви користуватись бібліотечним каталогами?» 26% студентів вважають, що знають як користуватися каталогами бібліотек і 74% відверто відповіли, що не володіють таки досвідом.

Відповіді на запитання «Чи часто Вам доводиться користуватись довідниковими, посібниками, словниками, енциклопедіями?» диференціювалися таким чином: постійно (0%); доволі часто (6%); час від часу (22%); дуже рідко (72%); не користуюсь зовсім (0%), що свідчить про небажання студентів працювати самостійно і наполегливо та з друкованими джерелами інформації.

Що ж стосується запитання «Чи вмієте Ви конспектувати прочитану літературу?» 54% респондентів відповіли, що конспектування для них не складає проблему, проте останні 46% опитаних дали негативну відповідь.

На запитання «Чи вмієте Ви організувати свою самостійну роботу?» студенти відповіли таким чином: 78% – «так», а 22% – «ні», що дає нам підстави зробити висновок про те, що більшість студентів не працюють самостійно при опануванні дисциплін.

Отже, проведене дослідження щодо аналізу методики викладання навчальної дисципліни «Технологія роботи з ПЕОМ» дозволяє зробити наступні *висновки*: на викладання дисципліни навчальним планом передбачена недостатня кількість годин та їх розподіл здійснених не досить вдало; самостійна робота студентів по оволодінню матеріалами тем дисципліни, особливо тих, вивчення яких є неможливим без інформаційних технологій, буде ефективнішою за умови поліпшення матеріально-технічної бази кабінетів інформатики; з метою покращення організації самостійної роботи студентів створити навчально-методичне забезпечення навчальної дисципліни.

Перспективним напрямком подальшого наукового пошуку є розробка методики викладання навчальної дисципліни «Технологія роботи з ПЕОМ».

1. Буряк В.К. Самостійна робота як системоутворюючий елемент навчальної діяльності студентів / В.К. Буряк // Вища школа. – 2008. – № 5. – С. 10-24.
2. Есипов Б.П. Самостоятельная работа учащихся на уроках / Б.П. Есипов. – М. : Учпедгиз, 1961. – 239 с.
3. Жалдак М.І. Система підготовки вчителя до використання інформаційних технологій у навчальному процесі : дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02 / М.І. Жалдак. – М. : АПН СРСР, 1989. – 378 с.
4. Лапчик М. П. Методика преподавания информатики : учеб. пособие для студ. пед. вузов / М. П. Лапчик, И. Г. Семкин, Е. К. Хеннер; под общей ред. М. П. Лапчика. – М. : Академия, 2001. – 624 с.
5. Морзе Н.В. Система методичної підготовки майбутніх вчителів інформатики в педагогічних університетах: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.02 / Наталія Вікторівна Морзе. – К., 2003. – 605 с.
6. Пидкасистый П.И. Организация деятельности ученика на уроке / П.И. Пидкасистый. – М. : Знание, 1985. – 80 с.
7. Раков С.А. Сучасний учитель інформатики: кваліфікація та вимоги // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2005. – №5. – С. 35-38.
8. Рамський Ю.С. Зміни в професійній діяльності вчителя в епоху інформатизації освіти / Ю.С. Рамський // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. – Серія №2. : Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання : зб. наук. праць. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2007. – №5(12). – С. 10-12.
9. Тихонова Т., Лункова Г. Формування у старшокласників інформаційно-технологічної компетентності під час навчання інформатики // Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах. – 2006. – №2. – С.6-13.
10. Триус Ю.В. Комп'ютерно-орієнтовані методичні системи навчання : монографія / Ю.В. Триус. – Черкаси : Брама-Україна, 2005. – 400 с.
11. Шимко І. Проблеми організації самостійної роботи у вищій школі / І. Шимко // Рідна школа. – 2005. – № 8. – С. 34-35.

Article is devoted to teaching the discipline «Technology works with PC». The considerable attention given to consideration of students' independent work.

Key words: independent study, educational and methodical complex "technology works with computers, educational discipline.

УДК 378:1/3 (083.74)

ББК 74.05(0)

Михаил Вишневецкий

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОРИЕНТИРЫ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОГО ЦИВИЛИЗАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ

В статье раскрываются пути обновление содержания социально-гуманитарного образования в современном вузе. Показана особая значимость инновационного мировоззренческого образования взрослых, которое предполагает выполнение деконструкции прежних воззрений и осуществление нового личностного мировоззренческого синтеза.

Ключевые слова: мировоззрение, социально-гуманитарное образование, инновации, постиндустриальное общество, деконструкция, образование взрослых.

Когда говорят об образовании, то при отсутствии специальных уточнений обычно подразумевается образование молодежи. Понятно, что сегодняшние учащиеся и студенты завтра станут практическими работниками. Но сегодня-то главные работники, от которых в основном зависит успех или неудача любого общественно значимого начинания, нововведения – это взрослые люди. Дело здесь

не в возрасте, а в социальном статусе: взрослыми людьми являются те, основной деятельностью которых является производительный труд в любой из признанных обществом его разновидностей, а не только подготовка к будущему труду в процессе учёбы.

Современное общество, прежде всего его экономика, но также и его социальная, политическая, духовная жизнь отличаются чрезвычайным динамизмом и, соответственно, расширением многообразия ситуаций, требующих оперативного принятия важных и притом нестандартных, инновационных решений. Новые грани обретает традиционно признаваемая в качестве приоритетно важной коммуникационная компетентность. Эти и другие черты постиндустриального образа жизни психологически близки молодым людям, жаждущим нового и радующимся переменам – до тех пор пока они сами не становятся их жертвами.

Взрослые люди воспринимают всё это несколько по-другому. Умудрённые жизненным опытом, они хорошо понимают, что не всё то золото, что блестит, и в стремительных переменах порой нет действительно позитивного смысла, а есть лишь реализация замысла ловких дельцов побыстрее и подороже сбыть свой сомнительный товар, будь то новая электронная игрушка весьма спорной полезности или же попирающие классические каноны литературные, музыкальные творения и т.д. За пестротой деталей и событий люди, имеющие зрелую жизненную позицию, стремятся выявить их общую направленность и установить сущностную связь.

Эта основательность суждений и действий вполне соответствует «духу времени», модифицирующему, но не отменяющему требованию к человеку осуществлять личностный мировоззренческий синтез, самостоятельно осмысливать жизненный процесс [1].

А.М. Новиков справедливо отмечает: «новая эра требует широты взглядов, интеграции наук, осмысления любой проблемы целиком» [2], учёта влияния самых разных факторов деятельности, даже если их обычно не включают в рамки той или иной профессии.

Для плодотворного интегрирования различных аспектов, характеризующих возникающие в жизни проблемы и разрабатываемых соответствующими специальными науками, недостаточно фрагментарных сведений и некритически воспринятых «оригинальных» мыслей, которые в изобилии доставляет Интернет любому школьнику или студенту. Экспертиза и квалифицированная оценка подобных информационных материалов может быть осуществлена лишь образованным человеком, избавившимся от детской восторженной наивности и соединяющим широкий кругозор с проблемным «видением» окружающей действительности. Поэтому важно учитывать кардинальные особенности образования взрослых. Главная из них заключается во «всё возрастающей роли самого обучающегося в организации процесса своего обучения.

Взрослый человек обладает достаточным уровнем самосознания, жизненным опытом, пониманием цели обучения и путей реализации полученных знаний, умений, навыков, личностных качеств и ценностных ориентаций, наконец, достаточно высоким уровнем ответственности для того, чтобы активно и реально участвовать в диагностике своих образовательных потребностей, в планировании, создании благоприятных условий обучения, оценивании и коррекции учебного процесса, а также осуществлять самостоятельную учебную деятельность» [3].

Инновационное образование взрослых – это прежде всего новое по своей направленности мировоззренческое, социально-гуманитарное образование. Оно включает в себя значимую теоретическую составляющую, связанную не просто с усвоением определённых обществоведческих концепций, а с осуществлением их деконструкции, связанной с выявлением скрытых смыслов и неувязок в изучаемых построениях. Эти скрытые смыслы часто бывают порождены принятой авторами исходной идеально-типической схемой, которая представляется им совершенно понятной и естественной, хотя на самом деле она является выражением общественных интересов и специфических предрассудков того социального слоя, который представляют данные авторы.

Неувязки в теоретических обществоведческих моделях тоже проистекают обычно из стремления придать универсальную значимость объяснительной схеме, имеющей в действительности более или менее ограниченное применение. Такой оказалась, например, историческая судьба марксизма. Плодотворная деконструкция обществоведческой теории предполагает как её соотнесение с другими теориями, помогающее выявить её сильные и слабые стороны, так и сопоставление её выводов с социальной действительностью.

Последнее оказывается далеко не простым делом, потому что знанием о действительности «как таковой», без примеси интерпретации, предпосылочных суждений и оценок, мы в принципе не располагаем. Поэтому деконструкция должна быть обращена также и на наши собственные мировоззренческие идеи и представления, почерпнутые как из ранее полученного систематического образования, так и из повседневного жизненного опыта.

Теоретико-мировоззренческую деконструкцию никогда не удаётся провести до конца и всеобъемлющим образом, но даже не будучи завершена, она поучительна тем, что освобождает нашу мысль из догматического плена и готовит её для нового мировоззренческого синтеза. Ибо сама по себе деконструкция лишь расчищает место для новых мировоззренческих построений, свободных от прежней наивности, предвзятости, догматичности.

Построение собственного мировоззрения протекает как синтез, связывание в некое убедительное для данной личности и, возможно, представляющее общий интерес целое взглядов, идей, убеждений относительно мира человеческого бытия, места и призвания человека в мире. Такой мировоззренческий синтез, осуществленный взрослым человеком на основе его знаний и жизненного опыта, обладает особой весомостью. То в нем, что внешне представляется консерватизмом, на самом деле нередко выражает столь важный для бытия культуры момент устойчивости, преемственности, связи времен.

Современное социально-гуманитарное образование как существенное дополнение специального образования расширяет кругозор работника, повышает его способность находить конструктивные решения жизненно-практических задач, в том числе и связанных с профессиональной деятельностью. Необходимость такого образования едва ли может быть убедительно оспорена. Вопрос, однако состоит в том, насколько оптимальна нынешняя его система или, иными словами, каково его качество и в чем состоят способы его повышения.

Современные науки о человеке и обществе представляют собой весьма сложные системы знаний, традиций, норм, организационных структур и т.д., и полного, исчерпывающего представления обо всем этом не имеют, как правило, даже успешно действующие специалисты. Идти по пути расширения объема социально-гуманитарного блока высшего образования невозможно и нецелесообразно. Выход видится в том, чтобы прежде всего выделить в этих науках их общие, философско-мировоззренческие основания и обеспечить при построении данного блока преемственную связь и согласованность таких оснований разных дисциплин.

Действительно качественное обществоведческое образование не должно быть догматическим. Надо откровенно признать, что мы не располагаем – и не можем располагать – абсолютным философско-мировоззренческим, а равно и экономическим, политологическим, социологическим, в целом обществоведческим знанием. В этих условиях жесткое определение содержания социально-гуманитарных дисциплин лишено всякого смысла.

Вместе с тем в каждой из таких дисциплин достаточно отчетливо выделяется ряд концепций, относительно которых подавляющее большинство специалистов сходятся в том, что их незнание ведет к невосполнимым пробелам в общем понимании данных дисциплин, а в конечном итоге к недостаточному пониманию бытия человека и общества в целом. Этих базовых учений не так уж и много, и далеко не все они сформировались в последнее время.

Разобраться в основаниях таких учений означает постичь в главном историю и современное состояние соответствующей отрасли гуманитарно-обществоведческой мысли, а также получить исходные данные, позволяющие строить прогнозы на будущее.

Притом каждая такая концепция имеет определенные философско-мировоззренческие предпосылки и некоторым образом влияет на другие социально-гуманитарные науки, на развитие духовной культуры общества в целом, а также на его практическую жизнь. Соответственно и освоение студентами философии имеет целью развернуть картину выдвижения и смены теоретико-мировоззренческих идей, которые оказали наиболее значительное влияние на развитие человечества, его культуры.

Если исходить из данной точки зрения, то учебные программы всех дисциплин социально-гуманитарного блока должны,

во-первых, нацеливать на осмысление прошлого, настоящего и будущего в каждой из соответствующих областей научного познания;

во-вторых, все они должны быть связаны между собой через отсылки, взаимообоснование и т. д. Надо решительно отказаться от обособленного преподавания данных дисциплин, ориентированного на максимальную полноту охвата содержания отраженных в них наук.

Показателен пример интегрированного школьного курса обществоведения. В нем используются концептуальные представления и конкретные материалы из очень многих наук о человеке и обществе. Однако специфика учебно-воспитательного процесса в школе исключает строгое следование внутренней логике каждой из этих наук в погоне за безупречным академизмом.

В курсе обществоведения излагается то, что настоятельно необходимо знать людям, которые вскоре вступят в самостоятельную жизнь и должны понимать, в какие общественные отношения им предстоит включиться, какова их взаимная связь и мера ответственности человека за свои действия и в целом за избранную жизненную позицию.

Для успешного решения данной задачи необходимо излагать учебный материал так, чтобы он был доступен и интересен школьникам. Социально-культурная значимость и соответствие возрастным особенностям учащихся - вот два основных критерия отбора учебного материала при формировании содержания школьного курса обществоведения, как, впрочем, и любого другого учебного предмета, преподаваемого в общеобразовательной школе.

Конечно, опыт средней школы невозможно механически перенести в высшую школу. Тем не менее нужно учесть, что нынешняя высшая школа уже не та, какой она была 30-40 лет тому назад. В те времена в вузы поступала сравнительно небольшая часть выпускников средних школ, и при приеме в вузы осуществлялся довольно строгий отбор, позволявший выделить и наиболее мотивированных на учебу, и наиболее подготовленных к ней абитуриентов.

Студентам вузов можно было предложить напряженную образовательную программу, отсеивая тех, кто не способен или не желает ее выполнять. В наши дни высшее образование стало массовым, и в нем потребовалось выделить первую и вторую ступени. В определенном смысле действительно высшим становится образование на второй ступени (магистратура), а первая ступень едва ли может претендовать в полном объеме на этот особый статус. Данный тезис может показаться крамольным, но я уверен в том, что каждый из преподавателей вузов может привести сколько угодно примеров, подтверждающих его правильность.

Это означает, что нам нужно заново обдумать принципы организации и осуществления социально-гуманитарного образования в вузах. Надо открыто признать, что на первой ступени высшего образования невозможно и не нужно стремиться к исчерпывающей полноте научного содержания преподаваемых социально-гуманитарных дисциплин. Невозможно потому, что для это нет и не будет достаточного объема учебных часов; не нужно в силу того, что на первой ступени современного высшего образования строгий академизм приобретает преимущественно внешний, формальный характер и не обеспечивает ни усвоения знаний, ни формирования зрелых личностных убеждений студентов. Благополучие в зачетных книжках и экзаменационных ведомостях далеко не всегда свидетельствует о действительно высоком качестве социально-гуманитарного образования в вузах.

Речь не идет о том, чтобы обязательно выстроить в вузах интегрированный курс, назвав его обществоведением или как-то по-иному и надстроив его над соответствующим школьным учебным предметом и при этом обеспечив должное углубление и расширение содержания.

На пути реализации подобного замысла встает прежде всего сложившаяся специализация вузовских кафедр, а также система подготовки и аттестации научных кадров высшей квалификации. Ломать ее в данный момент вовсе не нужно. Речь идет о том, чтобы в рамках уже сложившейся организации вузовского социально-гуманитарного образования произвести перемены, способствующие повышению его действительного качества. Нужно осуществить, так сказать, рационализацию вузовских учебных программ, освободив их от нарочитого и нереалистичного академизма, а также обеспечив, насколько это возможно, их взаимную согласованность в рамках блочно-модульного построения.

1. Вишневецкий М.И. Философский синтез как мировоззренческая основа образования. Монография. – Могилев: МГУ им. А.А. Кулешова, 1999; он же. Духовная синергия, ее образовательные основы. Монография. – Могилев: МГУ им. А.А. Кулешова, 2006.

2. Новиков А.М. Постиндустриальное образование. – М.: Эгвес, 2008. – С.41.

3. Змеев С.И. Образование взрослых и андрогогика в России: достижения, проблемы и перспективы развития // Педагогика. - 2009. - № 7. - С. 32-33.

The article uncovers ways of renewal the content of social-humanitarian education in a modern higher educational establishment. A special significance of ideological innovational education of adults, which involves the realization of old attitudes' deconstruction and the implementation of new personal ideological synthesis, is represented.

Key words: world view, social-humanitarian education, innovations, postindustrial society, deconstruction, adult education.

КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ СФОРМОВАНOSTІ СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

У статті обґрунтовано і визначено основні критерії та показники сформованості у майбутніх вчителів такої якості, як соціально-професійна мобільність. Проаналізовані компоненти в структурі цього феномену.

Ключові слова: соціально-професійна мобільність, вища педагогічна освіта, підготовка фахівців.

Швидка зміна умов життя примушує шукати нові підходи до підготовки кадрів, здатних ефективно працювати в ХХІ столітті. Між вищою освітою і життям має бути сформована певна система, свого роду когнітивна інфраструктура, яка і буде забезпечувати трансляцію потреб виробництва в систему освіти, спонукати її до формування змісту нових ідей і знань, відповідно до потреб сьогодення.

Сучасний етап розвитку вищої педагогічної школи України характеризується інтеграцією до загальноєвропейського освітнього простору та переорієнтацією оцінки результату освіти, постійним зростанням вимог до рівня професійної підготовки студентів – майбутніх фахівців, виникненням нових педагогічних дисциплін і науково-методичних концепцій, необхідною умовою підготовки майбутнього педагога-професіонала як спеціаліста з фундаментальними знаннями, розвинутими професійними компетенціями, конкурентноспроможного та мобільного на сучасному ринку праці.

Проблеми вироблення показників та гнучких критеріїв для опису результатів вищої педагогічної освіти інтенсивно обговорюються в європейських країнах в контексті Болонських реформ [1, с. 22]. Вивчення критеріїв та показників сформованості соціально-професійної мобільності майбутніх вчителів зумовлене актуальністю цієї проблеми у теоретичному та практичному контексті.

Останнім часом дослідження мобільності в Україні активізувалися. Пріоритетна ідея професійної педагогічної освіти полягає у створенні такої системи, яка забезпечить майбутнім фахівцям можливість отримання і поповнення знань, неперервний розвиток, самоудосконалення, самореалізацію, досягнення ними якісно нового рівня мобільності (В. Андрущенко, І. Зязюн, Н. Кічук, Ю. Кулюткін, В. Сластьонін та ін.).

Наукові доробки таких вчених, як Л. Абдуллоєвої, В. Загвязинського, Б. Ігошева, В. Каряєва, М. Поташника дозволяє зробити висновок, що в умовах посилення динамічності соціальних процесів проблема формування соціально-професійної мобільності майбутніх вчителів є надзвичайно актуальною та багатоаспектною. Вчені близького зарубіжжя в своїх дослідженнях розглядали мобільність як предмет соціальної стратифікації суспільства. У роботах Т. Заславської, Р. Ривкіної, В. Подмаркова розроблена методологія аналізу трудової кар'єри і дослідження механізмів зміни праці. У розробках І. Мартинюка, В. Шубкіна, В. Ядова були висвітлені такі проблеми, як професійне самовизначення випускників вишів, пошук роботи, адаптація на робочому місці, підвищення кваліфікації.

Мета статті – визначити критерії та показники сформованості соціально-професійної мобільності майбутніх вчителів.

Педагогічна система на даний момент переживає час змін та реформування. Для сучасної школи важливо мати професійних вчителів, які будуть не тільки підковані в теоретичних знаннях зі свого предмету, а й вмітимуть правильно реагувати на зміни професійного характеру.

Метою розвитку вищої педагогічної освіти України є створення такої системи освіти, яка на основі національних надбань світового значення та європейських традицій забезпечує формування педагогічних працівників, здатних здійснювати професійну діяльність на демократичних та гуманістичних засадах, реалізувати освітню політику як пріоритетну функцію держави, що спрямовується на розвиток та самореалізацію особистості, задоволення її освітніх і духовних культурних потреб, а також потребу бути конкурентоспроможним на ринку праці [2, с. 43].

Освіта майбутнього випускника має бути фундаментальною, якісною, здійснюватися в органічному взаємозв'язку з наукою і педагогічною практикою.

Серед пріоритетних напрямів реформування й модернізації вищої педагогічної освіти слід вказати на необхідність створення педагогічного середовища, що забезпечуватиме гармонізацію інтелектуальних, емоційних і духовно-моральних основ в атмосфері університетського життя. Особливо значним є формування інтелектуальної педагогічної еліти з її культом навчально-пізнавальної діяльності, професійного саморозвитку, самоствердження особистості, прояву її культури, інтелігентності й творчого стилю діяльності [5, с. 15].

Майбутній учитель з першого курсу повинен перебувати в такому середовищі, що дозволяє йому залучитися до культурно-педагогічної спадщини, наукових знань, мистецтва, традицій власної країни й культурної спадщини всього людства.

У структурі соціально-професійної мобільності майбутніх вчителів, під якою ми розуміємо інтегративну якість особистості, що виражається у внутрішній установці студента на зміну вигляду і місця професійної діяльності, і що виявляється в самоаналізі й самооцінці, в прагненні і здатності професійно розвиватися, досягати успіху, можна виділити наступні компоненти:

- ціннісно-мотиваційний: а) цінності (інтерес до професії, що здобувається, прагнення добитися успіху в професійній діяльності; розуміння значущості професійних рішень, що приймаються, здійснюваних дій; спонукання активно брати участь в соціально-економічному житті й т.д.); б) мотиви (професіоналізм, постійне професійне зростання і підвищення якості життя, самоосвіта й саморозвиток, творчість, інтелектуальна і емоційна гнучкість, успішна адаптація до умов, які постійно змінюються, комунікабельність);

- когнітивний (знання, уміння, навички, кваліфікація, властива фахівцеві, завдяки яким він виявляється в змозі виконувати певного роду трудові функції, уміння розуміти професійні завдання, оцінювати їх значущість, складати і реалізовувати програму особистої та професійної самоосвіти і розвитку);

- діяльнісний (сукупність умінь і навичок орієнтування в інформаційному потоці, аналізу інформації, володіння сучасними методами і засобами зв'язку, практичні уміння і навички спілкування в соціумі, навички ефективного спілкування, співпраці, адаптації, соціальна сміливість, творчість, уміння організувати свою роботу, самопрезентації та висловлювання своєї думки);

- рефлексивний (аналіз значущості мотивів і досяжності цільових установок, зміни умов професійної діяльності, співвідношення можливостей фахівця і зовнішніх умов, самооцінки і адекватності оцінювання своїх вчинків, аналіз вмісту самоосвіти, відповідних умінь і професійних дій, стресостійкість).

Критеріями і показниками сформованості соціально-професійної мобільності у майбутніх вчителів є:

- ціннісно-мотиваційний компонент: критерії – мотиви саморозвитку, соціально-економічної активності, цінності (професіоналізм, професійне зростання); показники – сформовані мотиви і цінності, у тому числі професійного успіху;

- когнітивний компонент: критерії – знання в професійній сфері, уявлення про сучасні світові соціально-економічні процеси; показники – обсяг знань, висока успішність;

- діяльнісний компонент: критерії – уміння і навички виконання індивідуальних і групових навчальних вправ, активна участь в різних проектах; показники – вирішення навчальних завдань (індивідуально й у складі груп), активність участі в проектах;

- рефлексивний компонент: критерії – самоаналіз; стресостійкість; показники – адекватна самооцінка своїх знань, умінь, діяльності.

На нашу думку, необхідно звернути увагу на фактори готовності до соціально-професійної мобільності. Їх можна представити у вигляді двох груп:

1) до внутрішніх відносяться: темперамент, схильність до ризику, вік, здоров'я, упевненість у власних силах, у високій якості своєї професійної підготовки, переконання, відповідно до яких система життєвих цінностей включає професійне зростання і саморозвиток особистості, сімейний стан;

2) до зовнішніх факторів – суспільні установки (пануючі в соціумі цінності), умови й оплата праці, її престижність, зміни в структурі ринку праці, певна життєва ситуація, в якій знаходиться та або інша людина [3, с. 23].

Сучасний стан розвитку суспільства потребує такої підготовки педагога, яка зорієнтована на розвиток особистості дитини та на саморозвиток і самовдосконалення вчителя, здатного творчо працювати, мирними шляхами пересуватися у власній професійній діяльності.

Діюча система педагогічної освіти недостатньо сприяє мобільності майбутнього вчителя сучасної школи та не задовольняє його потреб у професійному становленні. Саме тому, вкрай необхідним є пошук нових підходів, які дозволяють досягти нової якості у дидактичній і методичній підготовці майбутнього вчителя сучасної школи [4, с. 14].

Компонентами в структурі соціально-професійної мобільності майбутніх вчителів є ціннісно-мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, рефлексивний. Для кожного з цих компонентів представлені критерії та показники. Також зовнішні та внутрішні фактори впливають на готовність до соціально-професійної мобільності.

Подальші перспективи дослідження пов'язані із розробкою та впровадженням системи формування соціально-професійної мобільності майбутніх педагогів.

1. Андрущенко В. П. Національна доктрина освіти в XXI столітті / В. П. Андрущенко // Кримські педагогічні читання : матеріали міжнар. наук. конф., (Алушта 12–17 вересн. 2001 р.). – Алушта : [б. в.], 2001. – С. 21–23.

2. Бочарова В. Г. О некоторых методологических подходах к пониманию целостного процесса социализации и развития личности / В. Г. Бочарова // Теория и практика социальной работы : отечественный и зарубежный опыт. – 1993. – № 3. – С. 41–47.

3. Кердяшева О. В. Готовность к профессиональной мобильности как основа профессионального образования в вузе на современном этапе / О. В. Кердяшева // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – Серия «Педагогические науки». – 2010. – № 4 (48). – С. 20–24.

4. Петрушин С. В. Социально-психологический тренинг в многочисленной группе как средство развития коммуникативности в общении : автореф. дис. на получение науч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.01 „Общая психология, психология личности, история психологии” / С. В. Петрушин. – Казань, 1995. – 21 с.

5. Романова Е. С. Психология профессионального становления личности : автореф. дис. на получение науч. степени докт. психол. наук : спец. 19.00.01 „Общая психология, психология личности, история психологии” / Е. С. Романова. – Москва, 1992. – 31с.

The basic criteria and indexes of such future teachers' quality as social and occupational mobility are grounded and defined in this article. The components are analysed in the structure of this phenomenon.

Key words: social and occupational mobility, higher pedagogical education, the specialists' training.

УДК 37.091.12678

ББК Ч 489.518.3

Тетяна Дорошенко

ПРОБЛЕМА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО САМОРЕАЛІЗАЦІЇ У МУЗИЧНО-ОСВІТНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Стаття присвячена висвітленню багатоаспектності та значущості проблеми самореалізації особистості, аналізу наукових підходів до проблеми підготовки майбутнього вчителя початкових класів до самореалізації у музично-освітній діяльності.

Ключові слова: учитель початкових класів, музично-освітня діяльність, самореалізація особистості.

Розвиток суспільства на сучасному етапі характеризується переглядом змісту основних положень педагогіки вищої школи щодо пріоритетів навчання та виховання молоді. Реформування системи педагогічної освіти в Україні у відповідності з Національною доктриною розвитку освіти та Законом України „Про вищу освіту” передбачає об'єктивні орієнтири на підтримку людини, створення для неї умов осягнення механізму саморозвитку та творчої самореалізації у різних сферах життєдіяльності.

Категорія самореалізації – фундаментальна, одна з важливих у якісній характеристиці особистості. „Самореалізація – реалізація свого творчого, людського потенціалу” [1, с. 1101]. Потреба самореалізації – базова потреба особистості. Вона може задовольнятися практично у будь-якій сфері життя людини. Такий процес реалізації сутнісних можливостей особистості є процесом багатоплановим, різнопрофільним, з різними ступенями свого розгортання. Він неможливий без самопізнання та самооцінки. Самореалізація особистості передбачає її свободу, наявність вибору та відповідальності. Вона виявляється як розгортання індивідуальності конкретної особистості.

Самореалізація особистості – важлива проблема суспільства, оскільки особистість відіграє значну роль в його ефективному функціонуванні. Рівень розвитку суспільства багато в чому залежить від того, якою мірою суспільство впливає на процес розвитку кожного його члена, якою мірою „задіює” всі сутнісні сили особистості – здібності, знання, потреби, інтереси, уміння, навички, вольовий потенціал у механізмі свого розгортання.

Самореалізація особистості – одночасно важлива проблема і самого індивіда. Кожна людина прагне до самореалізації з тим, щоб знайти, притаманне лише своїй власній природі, місце в житті. Поступово людина приходить до розуміння, що формування власних людських якостей – це не тільки значуща для неї мета, а й відповідальний спосіб життя. Від того, які якості суспільство і сама людина сформують в структурі особистості, значною мірою залежить її самореалізація, самоствердження і соціальне положення.

Грунтовний аналіз сутності самореалізації дається у дослідженні В.І.Муляра. Він вважає, що самореалізація – це не діяльність, а лише процес розгортання сутності особистості в ході діяльності. Причому, як зазначає вчений, вона здійснюється не у всякій діяльності, а лише в тій, в основі якої лежать процеси самодетермінації особистості. Самореалізація можлива тільки за умови творчої

діяльності. Тому творчість, на думку вченого, це спосіб самореалізації особистості. Виходячи з вищезазначеного стає зрозуміло, що для того, аби вчитель зміг самореалізуватися в професійній діяльності, остання має бути творчою. Творчість як спосіб самореалізації особистості є за своєю сутністю діалогом, процесом удосконалення, що перетворюється на процес самовдосконалення особистості [3, с. 119].

Гуманістичні принципи навчання і виховання стали одним із найважливіших ціннісних пріоритетів сучасної вітчизняної науки і освіти. Вони дають підставу розглядати майбутнього фахівця як неповторну, цілісну, творчу особистість, яка здатна робити свідомий та відповідальний вибір у різноманітних життєвих ситуаціях. Гуманізація є головною умовою реалізації творчого потенціалу випускника вищого навчального закладу, формування його педагогічного мислення, професійної компетентності, гуманітарної культури. Важливе місце у підготовці майбутнього вчителя посідає самоствердження його як цілісної, освіченої, духовно багатой, інтелектуально зрілої, ініціативної і відповідальної особистості, здатної розкрити власну індивідуальність в процесі подальшої багатогранної професійної діяльності. Учителю є носієм духовного, інтелектуального, культурного потенціалів, детермінує розвиток людини й суспільства. Професіонал у галузі освіти має глибоко усвідомлювати місце та роль позитивної взаємодії тих, хто є учасниками освітнього процесу як засобу самореалізації, самовдосконалення, саморозвитку, самоствердження. Діяльність сучасного вчителя початкових класів пов'язана з фаховою поліфункціональністю, багатопредметністю. Він здійснює навчальну, виховну, розвивальну, дослідницьку, соціально-психологічну та інші функції.

Аналіз стану підготовки вчителя початкових класів показує, що зміна освітньої парадигми посилила увагу дослідників до питань філософії освіти (В.П.Андрущенко, І.А.Зязюн, В.Г.Кремень, В.І.Луговий та ін.) і багатоаспектності вивчення змісту, методів та засобів професійної підготовки (А.М.Алексюк, В.І.Бондар, А.Й.Капська, О.М.Пехота, М.І.Шкіль, О.Г.Ярошенко та ін.), системи психолого-педагогічної та методичної підготовки (К.Б.Авраменко, О.І.Кульчицька, О.І.Пономарьова, С.О.Сисоева та ін.), теоретико-методичних основ підготовки (В.Г.Бутенко, С.У.Гончаренко, Л.М.Масол, О.Я.Ростовський, О.Я.Савченко, В.П.Тименко, О.Л.Шевнюк, Б.П.Юсов та ін.), формування творчої активності студентів, професійних якостей майбутніх фахівців, готовності до різних видів діяльності (О.В.Бабченко, Л.В.Гусейнова, Г.Ю.Ніколаї, Г.П.Шевченко, В.Д.Шульгіна та ін.).

Незамінним засобом культуротворчої роботи вчителя початкової школи є музика. Творчий потенціал музичної діяльності зобов'язує педагога до пошуку нетривіальних форм музично-виховної роботи з учнями. Проте готовність вчителя початкових класів до творчо-інтерпретаційного використання музики в навчально-виховному процесі поки залишається невисокою. Переважає гносеологічно-просвітницький підхід до використання музичного мистецтва в освітньому процесі сучасної школи. Його ціннісно-виховний потенціал у більшості залишається нереалізованим, оскільки вчитель часто не готовий до художньої інтерпретації музичних образів та адекватного їх застосування у виховній роботі з дітьми, тобто вчитель початкових класів часто не спроможний самореалізуватись у музично-освітній діяльності.

Аспект теоретичних та методичних засад підготовки майбутніх учителів початкових класів до самореалізації у музично-освітній діяльності системно та комплексно не вивчався, тому необхідність пошуку шляхів становлення особистісної унікальної „траєкторії” самореалізації кожного студента та оригінального стилю його творчої музично-освітньої діяльності зумовлює та визначає актуальність даної проблеми.

Мета статті – виявити багатоаспектність та значущість проблеми самореалізації особистості, проаналізувати наукові підходи до проблеми підготовки майбутнього вчителя початкових класів до самореалізації у музично-освітній діяльності.

Нині науково доведено, що мистецтво є найприроднішим засобом самовиявлення людини. Загально визнаною є думка про те, що музика виступає важливим засобом самовираження.

Реалізація сучасних завдань музичного виховання підростаючого покоління, самореалізація майбутнього вчителя початкових класів у музично-освітній діяльності залежить від рівня його підготовки педагогічними навчальними закладами, а також від сформованості у нього готовності до самореалізації. У зв'язку з цим проблема підготовки майбутнього вчителя до професійної самореалізації у музично-освітній діяльності набуває особливого значення. Проблеми теоретичних та методичних засад підготовки майбутнього учителя до самореалізації у професійній діяльності, розвитку особистості і сучасні концептуальні філософські положення досліджуються у працях відомих вчених М.Кагана, В.Муляра, М.Недашківської, П.Кравчук, В.Шинкарука, В.Шановського та ін. Вони підкреслюють значення суб'єктивного досвіду, як важливого фактору дослідження проблем творчої особистості, акцентують увагу на унікальності кожної особистості, самостійності її життєвої позиції. Надаючи

пріоритет самоцінності особистості, філософи спираються на творчість, яка перетворює, змінює особистісні якості людини, удосконалюючи їх. У своїх психологічних дослідженнях вчені В.Моляко, Я.Пономарьов, Л.Анциферова, Д.Богоявленська, Д.Леонтьєв, П.М'ясоїд, В.Роменець інтерпретують реалізацію творчих можливостей особистості як діалектично взаємопов'язаний перебіг процесів об'єктного та суб'єктного творення в умовах виконання практичної діяльності. Здатність людини до самоактуалізації як можливості самостійно визначати свої життєві орієнтири є пріоритетним напрямом дослідження гуманістичних психологів А.Маслоу, Г.Олпорт, К.Роджерс та В.Франкл. Представники гуманістичної школи дотримуються думки щодо активного втілення власного „Я” особистості, що виступає основою творчих процесів, зокрема у мистецтві.

Дефінітивна характеристика означеного феномена представлена сучасними українськими науковцями, авторами „концепції життєтворчості” (В.Доній, І.Єрмаков, Г.Несен, Л.Сохань, В.Тихонович, В.Шинкарук). Вчені висвітлюють самореалізацію як полікомпонентний феномен свідомої цілеспрямованої об'єктивної сутнісних сил особистості у контексті її життєтворчості.

У музично-освітній практиці питання розробки організаційно-методичних засобів, що сприяють реалізації творчих можливостей студентів, висвітлені у наукових дослідженнях О.Музальова, О.Олексюк, Г.Падалки, В.Ражнікова, Г.Саїк, Н.Сегеди, О.Теплової, П.Харченко, Г.Хусаїнової, О.Щолокової та ін. Інтеграція педагогічного і виконавського компонентів у цілісній професійно-педагогічній підготовці майбутнього вчителя знайшла своє відображення у дослідженнях О.Абдуллої, Л.Арчажникової, А.Болгарського, З.Квасниці, О.Рудницької, В.Шульгіної), концептуальних положеннях теорії та педагогіки виконавства (Л.Баренбойм, Г.Коган, А.Корто, Є.Ліберман, Г.Нейгауз, Г.Ціпін). Вчені впевнено доводять думку про необхідність розробки нових педагогічних технологій, які на всіх етапах навчально-виховного процесу будуть сприяти не тільки накопиченню знань, умінь, а матимуть на меті постійне збагачення досвідом творчості. Проте, досвід роботи зі студентами за спеціальністю „Початкова освіта” переконує, що підготовка їх до здійснення музично-освітньої діяльності в початковій школі здебільшого не відповідає вимогам часу і потребує удосконалення відповідно до нової освітньої парадигми. Аналізуючи Галузевий стандарт вищої освіти, зокрема освітньо-професійну програму підготовки бакалавра за спеціальністю 6.010100 – Початкове навчання (розробники: В.Бондар, І.Шапошникова, А.Каніщенко та ін.), звертаємо особливу увагу на унормовані вимоги до змісту, обсягу та рівня освітньої та професійної підготовки вчителя початкової школи. Знаменно, що в системі змістових модулів, які визначають необхідні фахові уміння вчителя початкових класів (професійна та практична підготовка), пильна увага приділена музичному вихованню як засобу всебічного гармонійного розвитку школярів. Тут унормовано необхідність формування у вчителя початкових класів специфічних навичок, а саме: спираючись на опанування основних елементів музичної мови як засобу вираження й осмислення художньо-образної інформації, практичне засвоєння основних музичних понять у процесі сприймання та виконання музичних творів, вчитель повинен вміти навчити учнів усвідомлено сприймати фольклор як невід'ємну складову частину національної музичної культури, знати творчість найвідоміших вітчизняних і зарубіжних композиторів, викликати інтерес до різноманітних форм виконавської діяльності (хоровий, ансамблевий і сольний спів, рухи під музику, пластичне інтонування, гра на елементарних музичних інструментах [2, с.95]. Водночас ОПП наголошує на необхідності зв'язку художньо-педагогічних і загальнопедагогічних умінь учителя початкової школи, передбачаючи його уміння організувати виховні справи та колективні творчі справи з метою максимального впливу на розум, емоції, духовність і естетизм дітей [2, с.98]. Такий вплив, з нашого погляду, без опори на мистецькі засоби є нездійсненим.

З огляду на вищесказане, підкреслимо величезну роль художньо-естетичної підготовки вчителя початкових класів, яку не варто звужувати до формування вузькоспеціальних навичок (співати, диригувати, грати на музичному інструменті) тощо. Педагог у початковій школі повинен бути своєрідним „транслятором” художньої культури (як національної, так і світової). Тому родовою функцією вчителя є просвітництво, поза яким неможливо сформувати у дітей цілісні уявлення про світ музичних образів і суттєво вплинути на художні смаки школярів. Аналіз навчального плану спеціальності „Початкова освіта” засвідчив дуже малу кількість дисциплін мистецького спрямування, а також незначну кількість годин, відведених на їх вивчення. До того ж, відсутність взаємозв'язків між предметами мистецького циклу в системі підготовки майбутнього фахівця, не дає цілісного уявлення про соціокультурні смисли художньо-педагогічної діяльності. Предметна роз'єднаність стає однією з причин „мозаїчності” фахової підготовки майбутніх учителів у той час, коли вочевидь переважають інтегративні тенденції в освіті.

Стимулом розвитку і вдосконалення підготовки майбутніх учителів початкових класів до самореалізації у музично-освітній діяльності є, на нашу думку, необхідність подолання суперечностей між:

- наявними в суспільстві високохудожніми цінностями музичної культури та рівнем музичних інтересів майбутніх учителів початкових класів;
- потребою студентів у художньо-творчій самореалізації і обмеженими можливостями щодо цього в навчальному процесі ВНЗ;
- необхідністю збільшення за обсягом та складністю змісту музично-педагогічних знань та наявною пропозицією з боку усталеної професійної підготовки фрагментарного, утилітарного знання;
- функціональною спрямованістю викладання фахових дисциплін та інтегративним характером художньо-педагогічної діяльності вчителя початкових класів;
- інтегративними тенденціями в освіті та предметною роз'єднаністю у фаховій підготовці майбутнього вчителя початкових класів.

З метою подання визначених суперечностей, сучасна система фахової підготовки майбутнього вчителя початкових класів повинна системно формувати у нього різнобічні уміння – художньо-аксіологічні, загальнопедагогічні й виконавські.

Художньо-аксіологічні уміння вчителя початкових класів покликані забезпечити грамотний художньо-педагогічний аналіз музичних творів, адекватне „розкодування” художнього образу й оптимальне формулювання виховної програми його використання в освітньому процесі. Педагог має попередньо глибоко осягнути ціннісно-філософську суть музичного образу для того, щоб якнайточніше визначити його виховний потенціал.

Загальнопедагогічні уміння вчителя початкових класів забезпечують необхідну виразність подачі художнього матеріалу і трансляції власного ставлення до музичного образу. Саме ці уміння дозволяють педагогу ретельно створити ситуацію художньо-естетичного спілкування, найважливішою ознакою якої є емоційне зараження, передати дітям „живе відчуття” художнього матеріалу.

Виконавські уміння є незамінною ланкою в системі готовності вчителя початкової школи до самореалізації у музично-освітній та музично-виховній діяльності. Виконавські уміння вчителя безпосередньо забезпечуються художньо-аксіологічними і загальнопедагогічними уміннями.

Таким чином, гнучке художнє мислення, яскраве слово, влучний жест, уміння організувати слухацьку аудиторію, виконавська майстерність – усе разом допоможе вчителю здійснювати музично-освітню діяльність, адекватно впливати на емоційно-вольову сферу вихованців, реалізуючи свій професійний потенціал.

Ми поділяємо точку зору О.П.Хижної [4], що в процесі підготовки майбутнього вчителя початкових класів до самореалізації у музично-освітній діяльності необхідним є створення позитивної мотивації і особистої установки студентів для забезпечення основ музичної освіти учнів початкових класів; гнучкість, варіативність, адаптивність і відкритість змісту та форм навчання відносно до індивідуальних особливостей студентів і умов підготовки шляхом вільного вибору студентами спецкурсів і спецсеминарів з музичної (мистецької) тематики; збагачення теоретичних курсів циклу психолого-педагогічних та мистецьких дисциплін практично значущими професійними знаннями; різноплановість і пріоритет інтенсивних, насамперед, дослідницьких методів навчання.

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови /Уклад. і голов. ред. В.Т.Бусел. – К.: Ірпінь: ВТФ „Перун”, 2004. – 1440 с.

2. Галузевий стандарт вищої освіти: освітньо-професійна програма підготовки бакалавра за спец. 6.010100 Початкове навчання /розроб. В.І.Бондар, І.М.Шапошникова, А.П.Каніщенко та ін.; за заг. ред. В.І.Бондаря. – К., 2006. – 140 с.

3. Муляр В.І. Самореалізація особистості як соціальна проблема (філософсько-культурологічний аналіз) / В.І.Муляр. – Житомир: ЖІТІ, 1997. – 214 с.

4. Хижна О.П. Теоретико-методологічні та методичні засади підготовки майбутніх учителів до забезпечення основ мистецької освіти учнів початкової школи: автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 /Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. / О.П.Хижна. – К., 2008. – 41 с.

The article reveals multiple aspects and the significance of personality's self-realization, analyses scientific approaches to the problem of future primary teacher's readiness for self-realization in musical and educational activity.

Key words: a primary teacher, musical and educational activity, personality's self-realization.

ПЕДАГОГІЧНИЙ АРТИСТИЗМ ЯК КОМПОНЕНТ ПРОФЕСІОГРАМИ СУЧАСНОГО ВИКЛАДАЧА

Розглянуті значення та особливості педагогічного артистизму в навчально-виховному процесі у виші як одного з компонентів професіограми сучасного викладача; проаналізовані уява й мова як психологічні складові педагогічного артистизму.

Ключові слова: творче самопочуття викладача вишу, педагогічний артистизм.

Загально визнано, що педагогіка – це не тільки наука, але і мистецтво. Мистецтво вчити та виховувати, а, отже, професійно важливими якостями особистості викладача є здатність яскраво і переконливо виражати почуття та ставлення, уміло сполучати у своєму мисленні й поведженні образне і логічне для залучення молоді до багатств культури. Педагогу як творчій особистості необхідно опанувати педагогічну логіку, розвивати педагогічну інтуїцію, здатність до імпровізації, педагогічний артистизм.

Педагогічний артистизм як прояв багаті палітри ставленнєвих реакцій до явищ навколишнього світу, здатність яскравого емоційно-образного перекодування інформації в потрібному для навчального заняття напрямку є якістю, що має право бути включеним до професіограми сучасного педагога. Йдеться про рівнозначне гармонійне подання у сутності освіти трьох взаємозалежних блоків, у яких відбиті знання, емоції, віра.

Р. Бернс у книзі «Розвиток Я-концепції та виховання» (М., 1986) справедливо помітив, що за всіх часів справжні педагоги підкреслювали значення емоційних аспектів у вихованні й спілкуванні; однак, якщо раніше увагу звертали насамперед на негативні емоції, такі, як страх перед покаранням або невдачею, то нас більше цікавлять можливості позитивного впливу емоційних переживань у навчально-виховному процесі.

Потрібні нові технології в професійній підготовці педагога. У цьому може допомогти театральна педагогіка, головні риси якої – глибока індивідуалізація, творчий характер діяльності та прагнення проникнути в природу людської виразності. Необхідно зробити акцент на творчій індивідуальності – особливій якості, рівні розвитку особистості в цілому, тому дати її однозначне визначення неможливо. Її сутність у самотності та цілісності всієї особистості (внутрішній бік), в оригінальності, яскравій своєрідності та масштабності всіх проявів особистості і діяльності педагога (зовнішній бік), що виражаються в автономності постановки життєвих та педагогічних цілей і завдань. Творча індивідуальність педагога має проявлятися в самостійності дій, у безперервному пошуку сенсу життя і діяльності та у готовності до кінця відстоювати знайдені, вистраждані ідеали й життєві цінності. Стає необхідним до особистісних якостей творчої особистості викладача віднести, а значить формувати і розвивати: глибоку заглибленість у хід подій, наявність педагогічних здатностей, артистичність, експресивні здатності, чарівність, емпатію, волю та цілеспрямованість, відкритість, ширість.

Аналіз публікацій підтверджує актуальність нашої статті. Варто згадати, що вперше модель особистості радянського вчителя була розроблена в 60–70-х рр. ХХ ст. групою вчених під керівництвом професора Н.В. Кузьміної, що обґрунтувала основні підходи до створення професіограми вчителя. Автор виділила конструктивні, організаторські, комунікативні здатності вчителя. О.Савченко розглядає формування вчителя як особистісно-орієнтовану модель освіти і зазначає, що цей процес має забезпечуватися органічною єдністю психологічних, педагогічних і методичних знань. І.Ф.Ісаєв виділяє чотири рівня сформованості педагогічного артистизму: адаптивний, репродуктивний, евристичний, креативний. Але особистісним властивостям та якостям, які є в основі педагогічного артистизму автор не приділяє належної уваги [3].

Модель підготовки вчителя початкової школи знаходимо в О. Бойка, який стверджує, що в основі моделювання перебуває особистість майбутнього вчителя і його діяльність, а професіограму розглядає на основі професіографії педагогічної діяльності. Однак всі основні моделі підготовки майбутніх учителів недостатньо гармонізують професійні знання та особистісні якості педагогів. Г.С.Роботова розкриває сутність ціннісних характеристик педагогічної діяльності, розглядає стилі педагогічного спілкування, етику та естетику праці вчителя, виділяє особистісні характеристики педагога, але все це визначено, як загальні умови професійного росту [2].

Ми підтримуємо ідею І.А.Зязюна про необхідність зміни стратегічних цілей педагогічної освіти, тобто не просто передавати знання, уміння та навички, але й наголошувати на особистісних якостях у підготовці до професійної діяльності [4]. О.С.Булатова справедливо пропонує розглядати педагогічний артистизм як професійну й особистісну характеристику викладача [1].

Використовуючи досвід автора, ми у своїй статті показуємо взаємозв'язок педагогічного артистизму із творчим самопочуттям викладача при підготовці до лекцій, семінарських занять тощо. Пропонуємо приділяти більше уваги розвитку педагогічного артистизму як компонента педагогічної майстерності.

Мета статті - розкрити особливості уяви і мовного мистецтва викладача вишу в розвитку педагогічного артистизму як основи для створення творчого самопочуття в професійній діяльності та підвищення педагогічної майстерності.

Навчально-виховний процес складається із двох великих фаз: задуму і процесу його реалізації. Як на першому, так і на другому етапі важливу роль відіграють саме театральні-виразні здатності викладача. Це виражається в тому, що навчально-виховний процес є дією, тому його планування має відповідати законам людської взаємодії.

Лекція або семінарське заняття – це своєрідна педагогічна п'єса, де викладач виступає як автор сценарію, вибудовує драматургію відносин та управляє ними.

Педагогічна дія – це педагогічно виправданий, спланований або імпровізований вчинок викладача, що веде до перетворення ситуації або особистості студента. Для здійснення педагогічної дії викладач має бути з особливим типом уяви, що відіграє важливу роль у навчанні та вихованні майбутніх фахівців.

Як же функціонує педагогічна уява? Цей процес можна подати за такою структурою:

1. Уява на етапі підготовки до майбутньої діяльності, що допомагає уявити її контури та очікуване сприйняття матеріалу студентською групою.

2. Уява, що допомагає безпосередньо перед лекцією (тощо) уявити її особливості, очікуване спілкування і сприйняття матеріалу.

3. Уява, яка стимулює безпосередньо перед діяльністю творче самопочуття педагога, що допомагає в прогнозуванні майбутньої діяльності викликати в собі творче самопочуття.

4. Уява, яка допомагає безпосередньо в ході діяльності здійснювати інтуїтивний пошук, уявний експеримент, орієнтуватися в мотивах, реакціях студентів, їхньому поведженні, одночасно підтримуюча творче самопочуття педагога.

5. Уява, що допомагає безпосередньо в ході діяльності здійснювати інтуїтивний пошук та уявний експеримент, орієнтуватися у всіляких варіантах зміни поведження і реакціях студентів, одночасно підтримуюча творче самопочуття педагога.

6. Уява, яка допомагає педагогові по закінченні роботи прогнозувати й уявляти її можливі результати та ефект.

Професійна педагогічна уява функціонує як у науковій творчості, так і у художній. Художність педагогічної уяви полягає в здатності зробити образним викладений матеріал. Педагог має не тільки мислити образами, але й впроваджувати ці образи-«бачення» у педагогічну діяльність.

Навчально-виховний процес припускає здатність викладача відчувати внутрішній стан студента, його переживання, постійно відтворювати ті процеси, які відбуваються в особистості студента під час взаємодії з ним. Для того, щоб виховні зусилля були постійно адекватні змінам у психологічному стані студентів, педагог має бути наділений високим рівнем розвитку емпатії, під якою розуміється здатність до співпереживання, можливість емоційно, а не тільки раціонально сприймати студента, проникнути в його внутрішній світ, тобто має бути емоційна ідентифікація.

Педагогічний вплив завжди має певну ритмову характеристику. Аналіз показує, що важливу роль відіграє не тільки правильний вибір виховного прийому, але і відповідний ритм його виконання. Необхідно чітко планувати й організувати темпо-ритмовий малюнок педагогічного впливу, що особливо значимо для здійснення впливу на конкретну особистість. Ми добре знаємо, що існують індивідуально-типологічні особливості сприйняття студентами виховних впливів, які визначаються типом нервової системи і темпераментом, що припускають певну тимчасову та ритмічну динаміку застосування того або іншого методу сприйняття. Наприклад, швидка, динамічна, оперативна і бесіда, розтягнута в часі, можуть дати різний ефект.

Важливу роль у роботі викладача має емоційне самопочуття на різних етапах спілкування: у процесі підготовки до діяльності, під час її реалізації. А, отже, важливою є проблема психічних станів педагога та керування ними в процесі діяльності й спілкування.

Психологічне настроювання на навчальне заняття, на майбутнє спілкування зі студентською групою, виникнення і реалізація так званого комунікативного натхнення – складний процес. Виникнувши на основі психологічної установки педагога, його ставлення до педагогічної роботи в момент безпосередньої взаємодії зі студентською аудиторією, натхнення зароджується, розвивається та зміцнюється через спілкування. Самопочуття педагога залежить і від рівня його загальної

комунікативної культури, і, головне, від ступеня професійно-педагогічної спрямованості його особистості, його бажання працювати зі студентами. Отже, воно пов'язане із професійно-етичними установками.

Більшість педагогів систематично здійснюють психологічне настроювання на майбутній урок, готуються до зустрічі зі студентами. Причому в цьому процесі значна роль приділяється таким емоційно значимим моментам, як уявне переживання майбутньої лекції, семінарського заняття, заходу, вироблення свого емоційного ставлення до об'єктів діяльності. Напрямки психологічної роботи, що має здійснювати педагог для виклику творчого самопочуття, різноманітні й охоплюють його інтелектуальну та емоційну сфери. Це – прагнення подумки пережити майбутнє спілкування і через нього викликати необхідний творчий настрой, що допоможе відчути майбутню діяльність, як би емоційно поринути в неї.

Показове для творчого процесу педагога прагнення співвіднести матеріал уроку із власним особистим досвідом, що допомагає емоційно освіжити матеріал, побачити в ньому нові зв'язки та опосередкування. Саме так матеріал діяльності й набуває необхідної творчої привабливості для самого вчителя.

Емоційне настроювання перед заняттям як важливий компонент управління творчим самопочуттям педагога різноманітні. Можна умовно виділити і рекомендувати такі основні напрямки цієї роботи:

- звернення до матеріалу майбутньої діяльності, пошук у ньому потрібних «манків» для творчого самопочуття; звертання до аудиторії;
- пошук у майбутньому спілкуванні творчого підйому.

Причому ці напрямки реалізуються через пошук педагогом у собі самому необхідних почуттів і переживань, спрямованих на майбутню діяльність.

Важливу роль відіграє прагнення педагога знайти зовнішні форми вираження свого емоційного ставлення до навчального матеріалу: відповідні жести, міміку, інтонацію.

Міркуючи над тим, як краще та яскравіше втілити в лекції, на семінарському занятті свої думки, почуття, педагог переймається атмосферою майбутньої діяльності, настроюється на неї, відчуває її контури, шукає засоби передачі свого емоційного ставлення до діяльності, причому не тільки формотворчі (інтонація, міміка тощо), але й змістовні. У змістовній інформації необхідно виділити емоційне ядро, а не обмежуватися тільки обмірковуванням логіки та доказів.

Виклик і підтримка творчого самопочуття в спілкуванні закріплюються знайденими педагогом зовнішніми формами вираження свого емоційного стану.

Не тільки уява педагога, а й мовне мистецтво є показником його педагогічної майстерності. Мова є щось більше, ніж механічно відтворена низка звуків. Мова – це людина у цілому.

Студенти переживають і розуміють естетику науки тоді, коли вчитель, зневажаючи сірою, безпристрасною мовою підручників, сполучає у викладі матеріалу обов'язкову точність та докладність з образністю, емоційністю, з особливостями своєї індивідуальності. Тільки тоді наука постає в захоплюючій формі, вільної від штампів. Мовне виховання здійснюється безперестану, педагогічний зміст оволодіння образними засобами мови, виразністю мови визначається й тим, що в них виражається оцінне ставлення людини до світу, його моделювання і значеннева інтерпретація, які стають важливими факторами інтелектуально-емоційного впливу на студентів.

Вплив мови на студентську аудиторію залежить від таких факторів:

1. Уміння переконувати, логічна побудова мови.
2. Володіння технікою мови: подих, голос, дикція.
3. Експресивні вміння: образність мови, її інтонаційна виразність, логічні акценти і паузи, мелодія мови.
4. Використання допоміжних (ектосемантичних) засобів: жестів, міміки, пластики, певної пози, дистанції спілкування.
5. Дискусійні вміння, або етико-психологічне конструювання спільної зі слухачами діяльності.
6. Перцептивні вміння, пов'язані з урахуванням реакції слухачів, умінням використати наочність.

На думку визнаних майстрів (письменників, суспільних діячів), гарну мову характеризують такі ознаки: правильність мови, її точність і ясність, логічність, простота, багатство, стислість, чистота, жвавість, благозвучність мови.

Неординарні, духовно багаті особистості володіють магією словесного спілкування. Воно закладене в їхньому образі, манері, поведженні, інтонаційному фарбуванні голосу, флюїдному світінні очей. Струми, що виходять від таких особистостей у той час, коли вони виголошують промову,

проникають у душі людей. Вони управляють їхніми емоціями, збуджуючи роботу дивного механізму людського сприйняття.

Мовний артистизм – це яскраве виявлення в мові особистості педагога, уміння творити в мові, викликаючи у студентів емоційно-почуттєвий відгук. Це її енергетика, інтенсивність, асоціативність, виразність, експресивність, тонке та доречне використання невербальної мови.

Енергетика мови розкривається в єдності манери поведження і проголошення мови, без суєти, а емоційно чеканячи фрази. Артистичний педагог створює навколо себе емоційне біополе. Ті, хто потрапляють у нього, мимоволі включають свої емоції, й це відбувається в тій спрямованості, що обумовлена впливом педагога. Чим яскравіше його особистість по розуму й культурі, тим сильніше в юнаків і дівчат відчуття, випробовуване від зіткнення з педагогом. Рационально не завжди можна пояснити, у чому справа, але емоційно студенти відразу фіксують вихідні від педагога струми добра, незвичайності, духовності.

Інтенсивність мови характеризується за допомогою зміни темпу подачі інформації педагогом. Варто пам'ятати, що повільний темп мови, на перший погляд, полегшує сприйняття, але не дає стимулу до мимовільної уваги, створює так звану інформаційну порожнечу. Але й занадто швидкий темп ускладнює збагнення змісту сказаного, стомлює слухачів і руйнує увагу. Тому варто шукати «золоту середину», не зациклюватися на одному темпі, узятому на початку спілкування.

Асоціативність мови пов'язана з викликом співпереживань і міркувань у слухачів шляхом звертання до їх емоційної та раціональної пам'яті. Для виклику відповідних асоціацій використовуються такі прийоми, як аналогія, приклади, залучення музики, живопису, відеокліпів.

Виразність мови – це її спроможність надавати масу відтінків думки, відсутність словесних штампів, художня образність, багатство інтонацій.

Образ – почуттєве відтворення думки, що може бути виражене в прикладі, метафорі, порівнянні, аналогії, символі.

Підвищення емоційної зафарбованості змісту досягається за рахунок інтонаційної розмаїтості мови педагога. Чим багатше палітра голосових відтінків, тим виразніше і доступніше інформація, повідомлювана аудиторії слухачів, а це сприяє кращому запам'ятовуванню матеріалу.

Чим яскравіше емоційна чуйність людини, тим багатше її мова мелодійною виразністю. Мова, позбавлена мелодійних акцентів, байдужа. Інтонацію не даремно називають дзеркалом нашого емоційного життя.

Експресивність мови знаходить своє вираження в емоційно-напруженій мові виступаючого, його міміці, жестах і позі, що свідчать про повну самовіддачу.

Невербальна мова – засіб передачі інформації за допомогою невербальних (несловесних) знаків (поза, жестів, міміки, поглядів). Проблема жестикуляції та пози викладача є важливими елементами його пластики. Жест несе 40% інформації. «Руки – очі тіла», – стверджував Є.Б. Вахтангов [4]. А К.С. Станіславський підкреслював: «Руки висловлюють думки» [4]. Жестикуляція може і повинна супроводжувати хід думок. Треба користуватися руками для створення образів своїх ідей. Для ефективного мовного впливу дуже важливі вміння педагога виражати пластикою тіла певні відносини й стани, а також транслювати деяку частину інформації та впливати на створення сприятливої для сприйняття атмосфери.

Навчально-виховний процес у виші – це творчість, що проявляється й у мистецтві аналізу педагогічної ситуації, й у безпосередній взаємодії зі студентами. Своєрідність творчості викладача полягає в тому, що він реалізує творчий задум через власну особистість. Можна стверджувати, що особистість творця та інструмент творчості в педагогіці збігаються. У цьому плані діяльність педагога за низкою характеристик близька художньо-творчій діяльності актора, режисера.

Насамперед, у театральній творчості й у педагогічному впливі багато спільного саме в емоційно-комунікативній сфері, пов'язаної з безпосередньою взаємодією педагога і студентів, оскільки викладач фактично розробляє драматургію педагогічної дії, визначає зони його розвитку, створює план виховних впливів, що припускає режисерське бачення того або іншого виховного сюжету, нарешті, сам педагог виступає як активний «транслятор» виховних ідей та установок.

Зближає ці два творчих процеси саме стадія спілкування, взаємодії, що є найважливішою рушійною силою театральної та педагогічної творчості. Театральна і педагогічна діяльність є однотипними, в основі яких лежить ефект спілкування, здійснюваний через психофізичну природу творця.

У розвитку педагогічного і мовного артистизму ми спираємося на театральну педагогіку, розроблену та впроваджену для вивчення в театральних вишах К.С.Станіславським. Його система як загальнопедагогічне навчання перспективне для розуміння сутності виховної взаємодії, тому що, по-

перше, вона досліджує природу творчого комунікативного впливу однієї людини на іншу або групу людей, по-друге, пояснює генезис творчого порядку й, що важливо, визначає шляхи керування ним, по-третє, розкриває природу людської виразності та шляхи її розвитку.

1. Булатова О.С. Педагогический артистизм: Учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / О.С. Булатова. – М.: Издат. центр «Академия», 2001. – 240с.
2. Введение в педагогическую деятельность: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений/[А.С. Роботова и др.]; под ред. А.С. Роботовой. - 4-е изд., перераб.-М.: Изд.центр «Академия», 2007.- 224с.
3. Исаев И.Ф. Профессионально – педагогическая культура преподавателя: Учебное пособие/И.Ф.Исаев. - М.: Академия, 2004. - 208с.
4. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: Навчальний посібник / за ред. І.А. Зязюна, О.М. Пехоти. – К.: А.С.К., 2003. – 240 с.
5. Станиславский К.С. Собрание сочинений: в 9 т. – Т. 2. Работа актера над собой. Ч. 1. Работа над собой в творческом процессе переживания. Дневник ученика / К.С. Станиславский. – М.: Искусство, 1989. – 511 с.

УДК: 378.937+378.126
ББК 74.58.я2

Світлана Єрмакова

ФЕНОМЕНОЛОГІЯ МОНІТОРИНГУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті розглядаються особливості застосування моніторингу у процесі професійної підготовки викладача вищого технічного навчального закладу. Поданні свідчення реальних подій вітчизняної та закордонної освіти щодо впровадження моніторингових досліджень.

Ключові слова: моніторинг, професійна підготовка, викладач, вищий технічний навчальний заклад.

Забезпечення якості освіти є однією з головних умов, мобільності сумісності та привабливості системи вищої освіти будь-якої країни, головною складовою престижу вищого навчального закладу (ВНЗ). Сприяння європейському співробітництву в забезпеченні інституційної автономії передбачає, що основна відповідальність за забезпечення якості лежить на ВНЗ. У світовій практиці застосовуються різні підходи в оцінюванні якості роботи ВНЗ: репутаційні (на основі експертних оцінок), результативні (за об'єктивними показниками) і загальні. Таким чином, одне з основних завдань сьогодення, яке має не тільки педагогічний чи науковий контекст, а й соціальний, політичний, управлінський – це забезпечення високоякісної освіти на всіх її етапах та рівнях.

В Україні система власної системи індикаторів освіти перебуває в стадії становлення. Нині відбувається поетапне запровадження системи соціологічних досліджень та моніторингу якості освіти.

Науковцями різних сфер проводяться моніторингові дослідження з проблем якості національної вищої освіти. На першому етапі розбудови системи моніторингу якості вищої освіти серед основних напрямків були такі: вимірювання рівня навчальних досягнень студентів з основних навчальних предметів, накопичення банку даних щодо сформованості знань, умінь та навичок для дослідження якості змістовного наповнення державних освітніх стандартів та виявлення причин незасвоєння певних знань і не сформованість навичок; оцінювання якості підготовки випускників ВНЗ; вивчення зовнішніх внутрішніх чинників впливу на результати навченості студентів та якість вищої освіти.

Дослідження проблеми моніторингу, передумови становлення якого формувалися з початку ХХ ст., з'явилися в російській педагогіці в 90-х роках минулого століття (В.Беспалько, В.Кальней, А.Майоров, С.Шишов, Е.Ф. Зеер). Вони вибудовувалися на теоретичній базі управління освітою, розробленій Ю.Гартупгом, Г.Єльніковою, К.Кайдаровим, А.Орловим, В.Риндак, В.Симоновим. У працях цих учених визначено й розкрито принципи й функції управління, зміст управлінської діяльності, що створили основу для розробки системи моніторингу. В останні роки вчені активно досліджують питання, пов'язані безпосередньо з якістю освіти, розробляють технології й механізми управління нею (О.Белкін, Л.Генденштейн, В.Загв'язінський, В.Євдокимов, Т.Лукіна, О.Пехота, І.Прокопенко), у тому числі на основі моніторингу.

Предметом дослідження багатьох українських учених є питання моніторингу освітнього процесу. Так, дослідження Т.Лукіної, П.Семиволос, З.Рябової та ін. присвячені моніторингу якості освіти в загальноосвітній школі; дослідження М.Загірняка, Кременя В.Г., Никало Н.Г., Зязюна І.А. та ін. – аналізу моніторингу в освіті як науково-практичного феномена, а також деяким питанням моніторингу як форми пізнавальної діяльності; праці А.Дахіна - моніторингу успішності та ефективності навчальної роботи. Науковці Г.Єльнікова і П.Матвієнко та ін. досліджують моніторинг діяльності суб'єктів та об'єктів освітнього процесу, С.Подмазін розглядає загальні питання педагогічного моніторингу.

Аналіз літературних джерел засвідчив, що більшість авторів розглядають проблему освітнього моніторингу як важливий напрям професійної підготовки майбутніх фахівців. Проведені в Україні моніторингові дослідження в галузі якості підготовки на рівні ВНЗ дозволили визначити рівень засвоєння обов'язкового матеріалу, з'ясування переваг та недоліків, визначити вимоги щодо змісту освіти. Але в зв'язку з тим, що сьогодні система національних моніторингових досліджень ще формується, разом з нею формується й наше уявлення про моніторинг та якість сучасної вищої освіти.

Система управління якістю освіти в вищому технічному навчальному закладі повинна забезпечити моніторинг основних показників якості та на їх основі підготовку рекомендацій для покращення всіх складових підготовки фахівців. До включення ланок такої систем належить: якість освітніх програм; рівень підготовки абітурієнтів; інформаційно-методичне забезпечення навчального процесу; кваліфікація професорсько-викладацького складу; якість навчального процесу; рівень наукових досліджень, що проводяться в ВНЗ; рівень оснащеності навчального процесу; рівень підготовки випускників (включаючи практичну підготовку і готовність виконувати професійні функції) та їх потреба на ринку праці.

Центральною ланкою системи управління та забезпечення якості є освітній процес. Контроль у системі забезпечення якості професійної підготовки майбутніх викладачів ВНЗ має на меті також виявлення й найбільш слабких сторін навчального процесу шляхом самооцінки діяльності ВНЗ.

Однак, звернемося до передумов виникнення моніторингу в системі освіти. Саме поняття моніторинг виходить з латинського «monitor» - той, що нагадує, спостерігає. Спочатку даний термін активно використовувався в екології та позначав спостереження, оцінку і прогноз стану оточуючого середовища у зв'язку з господарчою діяльністю людини. В останні роки він отримав більш широке розповсюдження. Даним терміном позначають постійне спостереження за яким-небудь процесом з метою виявлення його відповідності бажаному результату або першочерговому передбаченню.

Сьогодні термін «моніторинг» активно застосовується багатьма науками, у тому числі педагогікою. О.С.Белкін визначає моніторинг як безперервне науково обґрунтоване діагностико-прогностичне відстежування освітнього процесу[1]. Також моніторинг припустимо розглядати як процес відстежування стану об'єкту (системи і складного явища) з допомогою безперервного або періодично повторюваного збору даних, що являють собою сукупність відповідних ключових по відстежувати показників[5]. З методологічної точки зору, моніторинг потрібно розглядати, як універсальний тип діяльності, індивідуальний до предметного змісту [1]. Моніторинг необхідний, коли у побудові якого-небудь процесу важливо постійно відстежувати явища, що відбуваються у реальному предметному середовищі, з метою включення результатів поточних спостережень у процесі управління.

Таким чином, моніторинг в освіті передбачає виявлення і врегулювання впливу факторів зовнішнього середовища та внутрішніх факторів самої педагогічної системи. В реальних умовах моніторинг тісно пов'язаний з функціями та стадіями управління навчальним закладами, тобто він охоплює цілі, інформації, рішення, організації та рівень педагогічної діяльності колективу та управління ним. Сьогодні існує реальна суттєва відмінність в підходах до системи моніторингу у вітчизняній і зарубіжній практиці. Це різниці у тлумаченні, ефективності та результати діяльності.

Поняття моніторингу близьке до загальнонаукових педагогічних понять зворотного зв'язку, рефлексії, контролю, атестації, однак, дані процеси є лише окремими елементами моніторингу, або його окремими випадками. У зв'язку з цим моніторинг має ряд відмінних особливостей. По-перше, він являє собою цілісну систему, що реалізує безліч функцій. По-друге, можна виділити наступні аспекти моніторингу, які відрізняють його від інших близьких або схожих педагогічних процесів: безперервність (постійний збір даних); діагностичність (наявність моделі або критеріїв, з якими можна віднести реальний стан відстежуємого об'єкта, системи або процесу); інформативність (включення у склад критеріїв для відстежування найбільш проблемних показників і критеріїв, на основі яких можна зробити висновки про спалювання в відстежуваних процесах); науковість (обґрунтованість моделі та відстежуємих параметрів); зворотній зв'язок (інформованість об'єкту моніторингу про результати, які дозволяють вносити корективи у відстежувані процеси).

Усі вищі навчальні заклади здійснюють моніторинг професійно-освітнього процесу (неперервний збір інформації про ефективність навчання у педагогічній системі) і академічну успішність студентів (неперервний збір даних про рівень знань, умінь і навичок, мотивацію, поведінку, суспільну активність вихованців). Однак усі види малоінформативні в особистісному плані. Вони не дозволяють відстежувати динаміку професійної підготовки особистості фахівця, У випадку нашого дослідження професійну підготовку майбутнього викладачам вищого технічного навчального закладу. Тому з нашої точки зору у вищих навчальних закладах необхідно здійснювати і інші види моніторингу.

Моніторинг реалізується за двома основними напрямками [6]. По-перше відстежуються параметри діяльності, причому основна увага приділяється процесуальним характеристикам, тобто особливостям здійснення діяльності (її перешкоди, видозміни), оскільки ці данні є найбільш інформативними і оперативними порівняно з свідченнями про результати. По-друге, здійснюється спостереження, даються оцінка та прогноз навчального та особистісного становища аспіранта у процесі його професійної підготовки.

Головним моментом моніторингу є діагностика динаміки професійної підготовки та внесення корективів у процес професійної освіти, тобто моніторинг включає діагностику, прогнозування, корекцію, професійної підготовки особистості порівняно з свідченнями про результати навчання.

За останні роки моніторингова діяльність частіше стала носити проектний характер, який передбачає інтегративну взаємодію компонентів і структур для більш ефективного досягнення поставленої мети. Проектна діяльність як вид діяльності перестала бути прерогативою тільки технічних професійних сфер, вона активно впроваджується в управлінські, соціологічні, психологічні і педагогічні професійні галузі. Проаналізував підходи до розуміння сутності, структури і результату педагогічного проектування, які представлені в роботах В.А. Болотова, В.С. Безрукової, Н.В. Борисової, В.І. Гинецинського, А.Н. Дахина, В.М. Монахова, А.М. Новикова, Л.С. Подимової, В.О. Слатьоніна, Н.О. Яковлевої, ми визначили, що у сучасній науці ще не склалось системного підходу до проектування, що значно знижує, з однієї сторони, практичну спрямованість науково-дослідницької діяльності, а з другої – теоретичну обґрунтованість практичної педагогічної діяльності.

Ми вважаємо, що у педагогічній діяльності викладача вищого технічного навчального закладу представлені наступні три типи проектів [2,7]: науково-дослідні; науково-практичні; технологічні.

Науково-дослідні проекти розробляються і реалізуються на основі методології науково-дослідницької діяльності. Їх результати можуть бути такими, як-от: виявлення протиріч, що погано впливають на характер і спрямованість розвитку соціальних, освітніх і педагогічних процесів; нове наукове знання, розвиток гіпотез у досліджуваній галузі; теоретичні моделі відповідних процесів або структур в освіті, використовувані в подальшому для більш поглибленого вивчення цих процесів і структур або їх удосконалення.

Результатами науково-практичного проекту можуть бути: освітня система (регіону, навчального закладу та ін.), або її компоненти; методологія відповідного виду практичної педагогічної діяльності викладача. Необхідно підкреслити, що на перших етапах розробки науково-практичного проекту є визначення його теоретичної основи. Такою педагогічною основою може бути педагогічна парадигма або педагогічна теорія у визначеній галузі. Якщо науково-практичний проект розробляється на основі нового наукового знання, отриманого у ході реалізації науково-дослідницького проекту, то його можна назвати інноваційним.

Результатом технологічного проекту є, з нашої точки зору, педагогічна система. Як відмічає О.М. Новіков, «педагогічні системи можна розглядати на різних рівнях: педагогічна система освітнього закладу, педагогічна система кожного конкретного викладача, педагогічна система відповідного курсу та ін. Тобто ми маємо справу з ієрархією педагогічних систем.» [4, с. 110]

Разом з тим основна маса технологій розробляється на рівні взаємодії студента з викладачем, не завжди вдається забезпечити системний характер технологій, що значно знижує їх активність. Визначена нами типологія проектів має виражену ієрархічність, яка ґрунтується у тому, що науково-дослідний проект є умовою іновативності науково-практичного проекту, а останній виконує роль теоретичних детермінант технологічного проекту.

Таким чином, з нашої точки зору під час розробки педагогічної системи на основі відповідної методології практичної діяльності викладач має змогу творчо підійти до конкретизації мети педагогічної системи, так, як у методології відображається узагальнена мета діяльності. Він має можливість проявити творчість у виборі форм, методів, прийомів і засобів педагогічної взаємодії, а більш значимі зміни методології, а саме зміни мети діяльності, її принципів, алгоритму і показників ефективності можливі тільки на основі науково-дослідної діяльності сучасного конкурентоспроможного викладача.

В рамках проведення дослідження професійної підготовки майбутніх викладачів вищих технічних навчальних закладів ми розробили інноваційний, на наш погляд, підхід, щодо провадження педагогічного моніторингу в освітній процес ВТНЗ. Узагальненою метою такого моніторингу була визначена педагогічна інформація, що відображає його діяльну сутність. Педагогічною інформацією ми вважаємо інформацію, яка має діагностико-прогностичний, особистісно-цілеспрямований, освітньо-комунікативний, інтегративний, соціально-нормативно зумовлений характер і надає виховний вплив на суб'єктів на основі актуалізації особистісних, групових або організаційних сенсів їх освітньої

діяльності. Для того щоб в результаті моніторингу була отримана педагогічна інформація, ми проводили його на основі відповідної системи принципів: діагностико-прогностична спрямованість; особистісна доцільність; педагогічна комунікативність; інформаційна інтегративність; соціально-нормативна зумовленість; науковість; безперервність; цілісність; сприйнятливість.

Розглянемо детальніше деякі з них. Так, принцип діагностико - прогностичної спрямованості передбачає, що у ході педагогічного моніторингу отримана інформація дозволяє не тільки дізнатися, зрозуміти відстежувані процеси, але й створити умови для самоаналізу своєї освітньої діяльності усіма суб'єктами освітнього процесу у ВТНЗ. Однак, сам процес отримання інформації у ході моніторингу повинен відповідати наступним вимогам: науковості (отримання інформації науковими методами та закріплення науковим фактами); валідність (забезпечення структури і характеру розглянутих педагогічних проблем); етичність інформації (захист особистості від несанкціонованих вторгнень у зону особистого життя); доцільність інформації (розуміння системи педагогічних і андрогічних цілей освітнього процесу в вузі). Основними показниками само моніторингу були тенденції змін показників досліджуваних процесів.

Принцип особистісної доцільності забезпечив виконання мотиваційно-спонукальної функції педагогічної інформації. При цьому важливо відмітити мотиви усіх суб'єктів освітньої діяльності в ВТНЗ. В якості критеріїв оптимальності було обрано ступінь відповідності мотивів майбутніх фахівців, професорсько-викладацького і адміністративного складу ВТНЗ вимогам основних педагогічних ідей, які лежать у основі його діяльності. Таким чином, вимоги даного принципу були такі: визначення мотивів суб'єктів освітньої діяльності у вищому навчальному закладі та необхідність обґрунтування педагогічних ідей, на яких заснована діяльність вищого навчального закладу. Проведення такої роботи дало можливість нам визначити систему оптимальних мотивів суб'єктів освітньої діяльності у ВТНЗ і актуалізувати їх у ході моніторингу професійної підготовки.

Принцип педагогічної комунікативності допоміг визначити, що інформація отримувана у ході педагогічного моніторингу є умовою для педагогічного спілкування між суб'єктами освітньої діяльності (за Грехневим В.С., Дьяконовим Г.Д., Леонтьєвим О.О., Ширмовим В.Д. та ін.). Теоретичний аналіз робіт вчених допоміг визначити вимоги даного принципу, серед них такі: сприяти діалогічного типу спілкування між суб'єктами освітньої діяльності, створювати умови для співпраці, сприяти кращому розумінню людьми один одного та ін.

Принцип інформаційної інтегративності моніторингу професійної підготовки полягав у сприянні надати педагогічну інформацію в неагресивному вигляді і підвищенні інформаційної культури суб'єктів освітньої діяльності, що є важливою умовою підвищення рівня культури педагогічного спілкування у ВТНЗ. Принцип соціально-нормативної зумовленості підтвердив наше передбачення про те, що педагогічна інформація повинна відображати вимоги освітніх стандартів.

У результаті нашого дослідження практика показала, що у ході моніторингу характеру взаємовідношень між суб'єктами освітньої діяльності у ВТНЗ найбільш доцільним є метод анкетного опитування. Розробка анкет проводилась на основі взаємостосунків, а отримання результатів – у ході обробки матриці взаємостосунків. Відстежування розвитку особистості і груп проводилось з використанням нормативно-пошукових моделей діяльності майбутніх фахівців, а також викладацького та адміністративного колективу.

Загалом алгоритм моніторингу професійної підготовки майбутніх викладачів ВТНЗ складався з двох періодів. Перший - дослідно-пошуковий, метою якого було теоретичне обґрунтування, практична реалізація і докази педагогічної значимості основних моніторингових процедур. Дослідно-пошуковий компонент складався з таких етапів: підготовчий, адаптаційний, діагностичний, змістово-технологічний, заключний. Другий період – конструктивно-організаційний. Метою періоду було забезпечити реалізацію педагогічно-значимих і ефективних моніторингових процедур у практиці освітньої діяльності вузу. Він складався з таких етапів: нормативного (розробка інструкцій щодо реалізації технології моніторингу професійної підготовки майбутніх викладачів ВТНЗ), організаційного (забезпечення реалізації прийнятих нормативних інструкцій), науково-методичного (проведення науково-методичної конференції, на якій визначалися науково-зумовлені результати моніторингу, розроблялись рекомендації по здійсненню освітнього процесу у ВТНЗ).

В основу визначення рівня ефективності моніторингу професійної підготовки ми поклали результати суб'єктивно-рефлексивної оцінки учасниками моніторингу значимості інформації. В якості показників ефективності ми прийняли такі вимоги принципів моніторингу професійної підготовки: інформація етично витримана і не порушує особистих прав індивіда; інформація сприяє конкретизації особистих і групових цілей освітньої діяльності індивіда; інформація допомагає краще оцінити рівень професійної підготовки і визначити найбільш ефективні шляхи професійного самовдосконалення

індивіда; інформація мотивує індивіда до підвищення свого професійного рівня і стимулює особистісний саморозвиток; інформація сприяє конструктивному діалогу між учасниками освітньої діяльності; інформація створює умови для раціонального розв'язання проблем, що виникають в моїй професійній групі; інформація носить не агресивний характер і в достатній мірі доступна індивіду; інформація допомагає оцінити якість реалізації в освітньому процесі вимоги державного стандарту; завдяки отриманій інформації покращується взаєморозуміння між учасниками освітньої діяльності.

Усі зазначені показники були включені до анкети опитування учасників моніторингу професійної підготовки майбутніх викладачів ВТНЗ. Ефективність визначалась у відсотках від максимальної кількості балів передбачуваних у анкеті. Введено два критерії: достатня ефективність – результат дорівнює, або більше 50%; недостатня ефективність – результат менше 50%.

Таким чином представлена методологія моніторингу професійної підготовки майбутніх викладачів ВТНЗ є теоретичною основою розробки конкретних моніторингових технологій. Унікальність кожної технології буде визначатися об'єктом і предметом моніторингу, формам, методами, прийомами і засобами отримання педагогічної інформації і суб'єктами, які приймають участь у дослідженні. Перспективою подальшого дослідження вважаємо напрямок роботи з побудови теорії моніторингу професійної підготовки майбутніх викладачів вищих технічних навчальних закладів, органічною частиною якої стануть вказівки науковців, а об'єднуючим системним елементом виступає відкрита освіта.

6. Громкова М. О педагогической подготовке преподавателя высшей школы / М. Громкова // Высшее образование в России. - 1994. - № 3. - С. 105-108.

7. Єрмакова С.С., Бадюл О.С. Интеллектуальна власність з основами інноваційного менеджменту \ [Єрмакова С.С., Бадюл О.С.]: [навчально-методичний посібник]; під ред. Єрмаковою С.С. – [2-ге вид.] – Одеса: типографія «ВМВ», 2010. – с.645

8. Hoefl, S. & Funke, U. Simulationsorientierte Verfahren der Personalauswahl. / Hoefl, S. & Funke, U. // In H.Schuler, (Hrsg.): Lehrbuch der Personalpsychologie. - Hogrefe: Goettingen., 2001. - P. 135-173

9. Новиков А.М. Научно-экспериментальная работа в образовательном учреждении. -М.: АПО, 1998. - 135 с.

10. Новиков А.М. Среднее профессиональное учебное заведение в образовательном пространстве // Специалист. - 1998. - № 11. - С. 2-4.

11. Севрук А.И., Филимонова И.В., Юнина Е.А. Мониторинг как технология информационного обеспечения качества образования. / Севрук А.И., Филимонова И.В., Юнина Е.А. // Стандарты и мониторинг в образовании. - 2002. - № 3. - С. 35-40.

12. Obermann], C. Assessment| Center|. / Obermann], C. // Entwicklung|, Durchfuehrung|, Trends|. Wiesbaden|: Gabler|.- 1992. – P. 20-45.

In the article the features of application of monitoring are examined in the process of professional preparation of teacher of higher technical educational establishment. Presentation historical certificates of the real events of domestic and oversea education in relation to introduction of monitoring researches.

Key words: monitoring, professional preparation, teacher, higher technical educational establishment.

УДК 378.112(09) "18"

ББК 74.583(4 УКР) 5

Людмила Зеленська

РЕАЛІЗАЦІЯ ВЧЕНИМИ РАДАМИ УНІВЕРСИТЕТІВ УКРАЇНИ ГРОМАДСЬКО-ПРОСВІТНИЦЬКОЇ ФУНКЦІЇ: ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

У статті висвітлено досвід реалізації вченими радами університетів України ХІХ ст. громадсько-просвітницької функції. Акцентовано увагу на особливостях освітньої політики Російської імперії з утвердження принципу колегіального управління вищою школою у визначений історичний період, що знайшли відображення в університетських статутах 1804, 1835, 1863, 1884 р.р., на підставі яких регламентувалася діяльність учених рад за визначеним напрямом.

Ключові слова: вчені ради, університети України, громадсько-просвітницька функція.

Розбудова вищої освіти в умовах становлення демократичного суспільства в Україні ставить на порядок денний питання про розширення автономії й самоврядування ВНЗ, що вимагає активізації діяльності їх колегіальних органів, зокрема вчених рад.

Вищезазначене зумовлює необхідність проведення історико-порівняльного аналізу розвитку вітчизняної вищої школи, відстеження особливостей утвердження провідних засад принципу автономії й колегіального самоврядування на різних етапах її становлення й розвитку. Особливий інтерес у цьому плані викликає період ХІХ ст., для якого характерні суттєві зміни й перетворення в освітній галузі, що

знайшли відображення в університетських статутах і наклали відбиток на визначенні кола повноважень та напрямів діяльності вчених рад.

Оскільки становлення й розвиток університетської освіти в Україні протягом ХІХ століття відбувалося в умовах роз'єднаності українських земель, що перебували в складі Австро-Угорської та Російської імперій, існували певні розбіжності в побудові організаційно-управлінської структури університету, що віддзеркалювала ту чи іншу його модель. Тому в роботі розкривається громадсько-просвітницька діяльність учених рад Харківського, Київського та Новоросійського університетів, які протягом досліджуваного періоду підпорядковувалися Міністерству народної освіти Російської імперії. В адміністративному відношенні це землі Центральної, Південної та Східної, тобто Наддніпрянської України, які входили до складу 9 губерній і об'єднувалися в 3 навчальні округи.

Вивчення стану наукової розробки досліджуваної проблеми засвідчив, що в останні десятиліття інтерес до питань організаційного устрою вітчизняних університетів значно зріс. З'явилась низка наукових розробок, в яких автори у контексті розгляду питань генези та розвитку університетської освіти в Україні частково торкалися і різноманітних аспектів діяльності вчених рад (склад, перерозподіл повноважень відповідно до діючих статутів, роль у врегулюванні студентських виступів, заміщення кафедр, присудження наукових ступенів тощо). Характерною їх особливістю є прагнення позбутися застарілих підходів до оцінки колегіальності як принципу управління вищою школою. Це переважно дисертації та монографії провідних учених з питань філософії освіти (Д. Дзвінчук, Л. Семененко, Т. Стоян), історії становлення та розвитку вищої школи в Україні (А. Алексюк, Л. Вовк, О. Глузман, Н. Дем'яненко, Б. Євтух, С. Золотухіна, Л. Коваль, В. Курило, О. Любар, О. Сухомлинська, В. Смаль, Є. Хриков, О. Шевченко), а також дослідження науковців, що представляють історичну науку (Б. Зайцев, Г. Косінова, С. Посохов, А. Таньшина, Є. Черняк (Україна); Є. Вишленкова, Є. Ляхович, Ф. Петров, А. Ревушкін, В. Чесноков (Росія).

Однак, не дивлячись на значні обсяги історіографічного поля окресленого питання, громадсько-просвітницька діяльність учених рад університетів України ХІХ ст. як окрема наукова проблема комплексно й системно в обраних нами хронологічних межах не досліджувалась. **Мета статті** – схарактеризувати досвід роботи вчених рад університетів України ХІХ ст. з реалізації громадсько-просвітницької функції.

Результати наукового пошуку засвідчили, що в досліджуваній період діяльність учених рад університетів України була тісно пов'язана з розв'язанням низки питань, котрі носили адміністративний та громадсько-просвітницький характер і були спрямовані на поширення освіти, знань у суспільстві у різних формах. Найбільш продуктивно за цим напрямом учені ради університетів України працювали в період дії ліберальних статутів 1804 та 1863 р.р. Проте, позбавлені права адміністрування й низки громадсько-просвітницьких ініціатив згідно зі статутами 1835, 1884 р.р., вони все ж не залишалися осторонь проблем, пов'язаних із поширенням і популяризацією знань у суспільстві.

Як відомо, статут 1804 р. поклав на університети обов'язок керівництва навчальними закладами округу. У зв'язку з цим такі справи, як обрання складу училищного комітету, призначення візитаторів та слухання їхніх звітів, відкриття навчальних закладів, будівництво для них приміщень, зарахування й звільнення з посад вчителів та директорів гімназій і училищ, були включені до повноважень учених рад і вимагали дієвої участі останніх у їх розв'язанні.

Вивчення історико-педагогічних джерел [1; 2; 3] дозволяє констатувати, що в першій чверті ХІХ ст. учена рада Харківського університету в цьому напрямі працювала надзвичайно плідно. Уже в 1805 р. на одному з її засідань було обрано училищний комітет у складі семи членів: ректора й шести ординарних професорів. Серед постійних членів училищного комітету в перше десятиріччя функціонування Харківського університету слід назвати прізвища професорів Тимковського, Осиповського, Шумлянського, Рижського, Каменського-Говича, які вивчали стан справ у підвідомчих губерніях Харківського навчального округу, здійснювали методичне керівництво закладами освіти, укладали навчальні плани тощо.

Зауважимо, що дієвою формою взаємозв'язку університету зі школами в окреслений історичний період виступали візитації (відвідування викладачами університету училищ і гімназій навчального округу), що надавали можливість зібрати про навчальні заклади округу повну й об'єктивну інформацію. Установлення терміну проведення візитації, а також призначення особи візитатора перебували в компетенції вченої ради. Наприклад, на підставі рішення вченої ради Харківського університету у 1806 р. були відряджені для візитації проф. Тимковський – у Курську й Воронезьку губернії, проф. Умляут – у Чернігівську й Полтавську, проф. Стойкович – у Курську та Орловську [2, с.1028]. У цілому протягом першого десятиріччя функціонування Харківського університету було здійснено 32 візитації (в середньому по 3 на рік), а за весь період дії статуту 1804 р. близько 82 [1, с.212].

В аспекті досліджуваної проблеми привертає увагу той факт, що на підставі проведених візитатій викладачі університету укладали спеціальні звіти, які містили інформацію не тільки про час заснування навчальних закладів, їх кількість у межах територіальної одиниці, стан помешкань, використання державних коштів і пожертвувань, ставлення до закладів освіти місцевої громади, а й відомості про педагогічні здібності й моральні якості вчителів, директорів, наглядачів, найбільш ефективні способи викладання в різних типах шкіл, перспективи їх подальшого розвитку, зокрема можливості реформування народних училищ в гімназії тощо. Звіти візитаторів розглядалися на засіданнях училищного комітету після чого з відповідною резолюцією передавалися на обговорення до вченої ради. Остання з відповідною ухвалою направляла їх через попечителя до Головного правління училищ.

Показово, що в інструкціях, які одержували візитатори на підставі ухвали вченої ради, містився окремий параграф, який торкався досліджень місцевої старовини краю. Зокрема, в п. 9 інструкції проф. І. Рижському й І. Тимковському (1807) зазначалося: «Как места Харьковского округа, по которым проезжать вам следует, содержат в себе многие исторические памятники, как то: камни в фигурах, камни с надписями, надписи на зданиях, развалины, монеты, медали и иные древние изделия, то, пользуясь случаем, открывать и находить их и собирать о них сведения; можете достойнейшие из удобопереносимых приторговать им по усмотрению и покупать для кабинета сего университета, для чего отпускается 300 руб.» [2, с.1030].

Підкреслимо, що візитатори не залишали поза увагою названий припис. Так, проф. Дегуров під час візитатії навчальних закладів Курської й Орловської губерній у 1810 р. віднайшов рукопис князя Курбського, який розповідав про часи Івана Грозного. Проф. Рижський склав опис оглянутого ним городища давньої Ольвії, долучивши до нього знайдені колекції [2, с.1031]. У процесі наукового пошуку встановлено, що однією з перешкод до поширення в народі грамотності в першій чверті XIX ст. виступав доволі низький відсоток діючих закладів освіти початкової, а відповідно й середньої ланки. Звіти візитаторів свідчили про те, що, наприклад, у 1813 р. в межах Харківського навчального округу функціонувало лише 163 школи, в тому числі в Харківській губернії діяли 1 гімназія, 11 повітових училищ, 32 приходських школи, 2 пансіони; в Курській губернії – 1 гімназія, 8 повітових училищ і 5 малих народних училищ; у Полтавській – 1 гімназія, 8 повітових і 2 приходських училища та 1 будинок для бідних [2, с.1031]. З огляду на це, вчена рада Харківського університету на підставі клопотання училищного комітету ухвалила рішення, щоб «у тих містах Слобідсько-української (Харківської) губернії, де відсутні будь-які типи навчальних закладів, було започатковано підготовчі відділення повітових училищ, які б охоплювали курс церковно-приходських шкіл». Через рік на їх базі планувалося відкрити перші класи повітових училищ. На утримання підготовчих відділень проектувалося виділяти від 250 до 300 крб. на рік, у тому числі 100-150 крб. на оренду приміщення, 150 крб. – на жалування вчителю [2, с.273]. Окрім того, з метою залучення вчителів до роботи в приходських школах та їх підготовчих відділеннях було вирішено «порухити клопотання перед Міністерством народної освіти про зарахування останніх на державну службу, оскільки до цього часу вони таким правом не користувалися [2, с.971].

Як свідчать результати проведеного дослідження, вчена рада Харківського університету виявляла турботу й про будівництво помешкань для гімназій та училищ округу. Зокрема, вже в 1805 р. на одному із її засідань було доручено ад'юнкту архітектури Васильєву розробити план і фасад будівель для гімназій і училищ, які б відповідали вимогам статутів і включали квартири для директора, вчителів, наглядачів. Проекти, визнані членами ради кращими, було подано на затвердження попечителя навчального округу, а копії з них розіслано в ті місця, де здійснювалося будівництво училищних приміщень [2, с.970].

Поряд із цим предметом пильної уваги вченої ради Харківського університету в окреслений історичний період виступали питання організації навчально-виховного процесу в закладах освіти округу. Так, у 1805 р. на підставі пропозиції, внесеної ректором університету І. Рижським, учена рада визнала за доцільне надалі призначати на посади вчителів російської мови в гімназії округу лише осіб російського походження, щоб «учні якомога раніше звикали до правильної вимови» [2, с.971]. На засіданні 11 серпня 1807 р. було надано дозвіл гімназіям і повітовим училищам використовувати від 20 до 40 крб. позаштатних коштів (у разі їх наявності) на закупівлю дітям найбільш необхідних верств населення книг, паперів та іншого шкільного приладдя, а також виплату винагороди найбільш успішним учням [2, с.275]. У 1816 р. вчена рада затвердила зміни до навчальних програм середніх та початкових навчальних закладів, які запропонував училищний комітет на вимогу попечителя округу. Зокрема із програми повітових училищ передбачалося вилучити «наставлення о должностях человека и гражданина», «правила о слоге», а також замінити викладання загальної й математичної географії наочним поясненням глобуса й карти. Із програми гімназій проектувалося виключити право, політичну

економію, комерційні науки, а також заборонити диктування уроків та заучування напам'ять, за винятком вокабул і катехізису. Натомість пропонувалося посилити викладання словесності і мов. Щодо програми приходських училищ, то її було вирішено залишити без змін, використовуючи більш широко ланкастерський метод [3, 1022].

Бажаючи забезпечити початкові й середні школи навчально-методичною літературою, вчена рада Харківського університету в 1806 р. ухвалила рішення видати за рахунок університету першу частину хрестоматії Гедика. Названий посібник було надруковано в університетській типографії в кількості 1200 примірників і розіслано директорам училищ [2, с.274]. З метою комплектації бібліотек гімназій і училищ кращими творами й навчальними керівництвами, вчена рада доручила відділенням (факультетам) укласти для цього спеціальні списки [2, с.273]. На засіданні 27 березня 1808 р. було прийнято рішення про збільшення коштів, асигнованих гімназіям на облаштування власних бібліотек, оскільки попередня сума в розмірі 250 крб. на рік виявилася недостатньою для придбання посібників і керівництв з того переліку предметів, які викладалися в гімназіях. Для покращення ситуації із забезпеченням початкових і середніх закладів освіти навчально-методичною літературою вчена рада зобов'язала факультети укласти два каталоги відповідних книг (повний і скорочений).

Наведені дані дають підстави для висновку, що в шкільних бібліотеках учені ради вбачали засіб поширення знань не тільки серед учителів та учнів округу, але й серед населення краю, де функціонували названі типи навчальних закладів.

Проте, як відомо, під впливом подій 1830 р. уряд посилив нагляд за діяльністю навчальних закладів, пояснюючи це прагненням захистити останніх від «університетського лібералізму». У червні 1835 р. набуло сили «Положення про навчальні округи», яким функції керівництва гімназіями і училищами округу передавалися до компетенції попечителя. Це мотивувалося тим, що «професори не мають ні часу, ні належних здібностей до практичного керівництва й успішного огляду гімназій і училищ». У подальшому названі заходи знайшли відбиття в університетському статуті 1835 р., який позбавив учені ради адміністративної функції, зокрема контролю за нижчою і середньою освітою. Було ліквідовано училищні комітети, а обговорення на засіданнях ученої ради питань, що вимагали «навчальних міркувань», відтепер міг ініціювати лише попечитель навчального округу.

У контексті дослідження важливо підкреслити, що протягом перших років дії статуту 1835 р. учені ради все ж зберігали доволі високу активність стосовно розгляду питань про облаштування навчальних закладів краю. Особливо плідно в цьому напрямі працювала вчена рада університету Св. Володимира. Училищний комітет у складі ректора та професорів Якубовича, Циха, Неволіна, Міцкевича і синдика Петрова, а згодом Зимовського функціонував до 1 травня 1836 р. Проте навіть після його ліквідації попечитель фон-Брадке продовжував направляти на розгляд ученої ради найважливіші справи, спрямовані на розв'язання проблем початкової й середньої школи. Про це свідчать дані табл. 1.

Серед поточних справ, що пропонувалися попечителем для обговорення на засіданнях ученої ради слід назвати такі: про випробування кандидатів на звання вчителя середніх і нижчих навчальних закладів; розгляд підручників для використання в гімназіях, повітових і приходських училищах; укладання інструкції для вчителів російської мови й арифметики приходських училищ; правил ведення каталогів в бібліотеках гімназій; затвердження протоколів випробувань на звання вчителя тощо [4, 92].

Таблиця 1

Рух справ і паперів, що спрямовувалися для розгляду вченою радою університету Св. Володимира й училищним комітетом (1834-1839 р.р.) [4, 92].

Справи					Папери			
Роки	По кожній установі	Надійшло	Вирішено	Залиш. неvirішеними	Вхідних надійшло		Вихідних	К-сть засідань
1834	уч. рада комітет	321 125	189 87	132 38	844 619	48 59	1471 -	87 35
1835	уч. рада комітет	426 841	365 713	61 128	1467 1271	20 45	3107 -	90 55
1836	ві	до	мос	ті	від	сут	ні	
1837	уч. рада	-	-	38	1316	15	1780	51
1838	уч. рада	398	325	35	1201	5	1595	45
1839	уч. рада	353	326	27	1440	-	1816	42

Однак, у силу об'єктивних факторів, включення до порядку денного засідань учених рад університетів України протягом 40-50-х років XIX ст. питань щодо організації початкової й середньої

освіти в окрузі стало поодиноким явищем. Відновлення діяльності вчених рад у цьому напрямі простежується лише в 60-70-і роки XIX ст., які збігаються з періодом підготовки та введення в дію статуту 1863 р., який повернув загальноуніверситетським колегіальним органам громадсько-просвітницьку функцію. Відтепер розгляду на засіданнях ученої ради підлягали справи, що торкалися: обговорення законопроектів, що мали на меті реорганізацію закладів освіти початкової й середньої ланки, а також внесення змін і доповнень до них. Так, на засіданні вченої ради університету Св. Володимира від 31 березня 1862 р. було заслухано доповідь спеціально створеного комітету під головуванням декана історико-філологічного факультету І. Нейкирха про розгляд статуту загальноосвітніх навчальних закладів і проекту загального плану облаштування народних училищ, запропонованих Міністерством народної освіти. Комітет виробив низку пропозицій, а також запропонував унести деякі зміни й доповнення до названих документів. Подані комітетом пропозиції знайшли цілковиту підтримку й схвалення вченої ради й були передані через попечителя міністру [5, с.19].

Призначення депутатів від університету для проведення підсумкових іспитів у гімназіях округу й здійснення візитаций. Зокрема, відповідно до клопотання попечителя навчального округу про призначення візитаторів для огляду гімназій Київського навчального округу вчена рада університету Св. Володимира на засіданні 12-го березня 1865 р. постановила: «Факультетам історико-філологічному й фізико-математичному обрати зі свого середовища професорів для відрядження в Подільську, Немирівську, Житомирську, Чернігівську, Білоцерківську, Новгород-Сіверську гімназії в травні поточного року» [7, с.44].

На засіданні 20 квітня 1865 р. відповідно до запиту попечителя навчального округу вчена рада Харківського університету призначила депутатами від університету для присутності під час проведення підсумкових іспитів в гімназіях Харкова проф. Лавровського й Потебню – з російської словесності; проф. Деларю, Шимкова та Морозова – з математики й фізики; проф. Тихоновича – з давніх мов; проф. Надлера – з історії і географії; викладачів Мало й фон-Відерта – з французької і німецької мов [8, 10-11].

Затвердження у званні вчителя народної школи, гімназії або домашнього наставника. Наприклад, учена рада університету Св. Володимира на засіданні 27 листопада 1864 р. на підставі актів випробувань Чернігівської гімназії й висновку історико-філологічного факультету визнала Г. Ляхницького гідним звання вчителя міського приходського училища [10, 18-19].

На цьому ж засіданні було заслухано рапорт про складання іноземкою А. Андерс спеціальних випробувань на звання домашньої вчительки французької мови. Учена рада ухвалила з названої справи таке рішення: «...а) визнати А. Андерс достойною звання домашньої вчительки; б) висновок ученої ради передати попечителю навчального округу; в) просити останнього видати А. Андерс відповідне свідоцтво» [10, с.19];

Забезпечення належних санітарно-епідеміологічних умов у закладах освіти. Наприклад, учена рада Харківського університету на засіданні 18 грудня 1865 р. затвердила перелік заходів, що їх мають дотримуватися навчальні заклади Харківського навчального округу для попередження появи холери, як-от: створення умов для забезпечення вихованців гарячим харчуванням; миттєве вилучення осіб, у яких виявлено ознаки хвороби, з кола здорових дітей; надання своєчасної медичної допомоги. Підкреслимо, що кожен захід супроводжувався детальними правилами й указівками, що були розроблені медичним факультетом і схвалені вченою радою [12, с.20-23].

В аспекті досліджуваної проблеми привертає увагу й діяльність учених рад з організації публічних лекцій та курсів для широких верств населення. Згідно з університетським законодавством право порушувати клопотання про відкриття публічних курсів, затверджувати програми публічних лекцій, а також встановлювати розмір винагороди лекторам належало вченим радам. Наприклад, учена рада Харківського університету лише протягом 1865 р. надала дозвіл на проведення публічних лекцій проф. Морозову - з фізики, проф. Шимкову - з хімії, проф. Каченовському - з права, проф. Лавровському – про діяльність М. Ломоносова [6].

Підкреслимо, що реалізація громадсько-просвітницької функції вчених рад університетів України впродовж другої половини XIX ст. не обмежувалася лише суто культурно-просвітницькими заходами в стінах університетів, а й торкалася організації важливих суспільних починань:

- надання підтримки у функціонуванні загальноросійських наукових товариств (наприклад, Російського технічного товариства, Південноросійського товариства технологів, місцевих товариств, не пов'язаних з університетом);
- допомога в організації й проведенні наукових з'їздів;

- обрання депутатів для участі у роботі наукових форумів, конференцій, конгресів, виставок, які проводилися як у Росії, так і за кордоном;

- сприяння в облаштуванні громадсько-просвітницьких закладів і установ (недільних шкіл, громадських бібліотек, читалень, архівів тощо);

- ушанування видатних співвітчизників за їхні літературні й наукові здобутки;

- організація святкових університетських зібрань, які проходили за участі громадськості краю.

У подальшому, незважаючи на послаблення діяльності вчених рад вітчизняних університетів у цьому напрямі, справи місцевого практичного характеру, пов'язані з пошуком шляхів поліпшення санітарної ситуації в регіоні, благоустрою університетських міст, розвитком промисловості, сільського господарства, транспорту тощо, на їх засіданнях все ж не були поодинокими.

Отже, проведений науковий пошук дозволяє стверджувати, що розв'язання питань організаційно-просвітницького, культурно-просвітницького, громадського характеру становило невід'ємну складову діяльності вчених рад університетів України впродовж XIX століття. Проте найбільш плідно в цьому аспекті професорські колегії працювали в період дії університетських статутів 1804 та 1863 р.р., коли громадсько-просвітницька функція закріплювалася за ними на законодавчому рівні. Серед напрямів її реалізації першорядну роль відіграло вирішення справ, що торкалися відкриття й облаштування закладів освіти початкової й середньої ланки, затвердження навчальних програм та внесення змін і доповнень до них, проведення візитаций, здійснення контролю навчальних досягнень учнів, підготовка й атестація учительських кадрів, забезпечення шкіл методичною літературою, організація публічних лекцій та курсів, сприяння роботі громадсько-просвітницьких закладів, виявлення турботи про дослідження місцевого краю в науково-практичному плані тощо.

Проведене дослідження не вичерпує багатогранності проблеми, тому предметом подальшого наукового вивчення може бути громадсько-просвітницька діяльність загальноуніверситетських колегіальних органів (консисторії, сенату), що функціонували у складі Львівського та Чернівецького університетів у визначений історичний період.

1. Прокопенко Л.Л. Генеза та розвиток державної освітньої політики в Україні (IX – початок XX ст.) : монографія / Л.Л.Прокопенко. – Дніпропетровськ : ДРІДУ НАДУ, 2008. – 488 с.

2. Багалій Д.І. Вибрані праці: В 6 т. Т.3. Опыт истории Харьковского университета (по неизданным материалам), ч. I (1802-1815 гг.) / Д.І. Багалій. – Х. : Вид-во НУА, 2004. – 1151 с.

3. Багалій Д.И. Опыт истории Харьковского университета: По неизданным материалам. – Х. : Тип.-лит. М. Зильберберга, 1904. – Т.2 : 1815-1835 гг. – 1904. – 1136 с.

4. Шульгин В. История университета Св. Владимира. Сочинение Виталия Шульгина, ординарного профессора университета Св. Владимира / В.Шульгин. – СПб., 1860. – 230 с.

5. Протоколы заседаний Совета университета Св. Владимира 23-го, 31-го марта и 19-го апреля 1862 года // Унив. известия. – 1862. - № 4. – К. : Тип. ун-та, 1862. – С. 5-49.

6. Протоколы заседаний Совета Императорского Харьковского университета и приложения к ним. – 1865. - № 1. – Х. : Унив. тип., 1865. – С. 1-44.

7. Протоколы заседаний Совета университета Св. Владимира 12-го и 26-го марта 1865 года, с приложениями // Унив. известия. – 1865. - № 1. – К. : Тип. ун-та, 1865. – С. 1-62.

8. Протоколы заседаний Совета Императорского Харьковского университета и приложения к ним. – 1865. - № 4. – Х. : Унив. тип., 1865. – С. 1-30.

9. Протоколы заседаний Совета Императорского Харьковского университета и приложения к ним. – 1867. - № 3. – Х. : Унив. тип., 1867. – С. 47-88.

10. Протоколы заседаний Совета университета Св. Владимира 27-го ноября, 18-го и 21-го декабря 1864 г // Унив. известия. – 1865. - № 1. – К. : Тип. ун-та, 1865. – С. 1-50.

11. Протоколы заседаний Совета университета Св. Владимира 3-го, 7-го и 9-го сентября 1865 года, с приложениями // Унив. известия. – 1865. - № 10. – К. : Тип. ун-та, 1865. – С. 1-30.

12. Протоколы заседаний Совета Императорского Харьковского университета и приложения к ним. – 1865. - № 10. – Х. : Унив. тип., 1865. – С. 1-42.

The experience of the realization of socio-pedagogical function of Academic Senates in Ukrainian Universities is enlightened in this article. The attention is accented on the peculiarities of the state educational policy in the sphere of confirmation of the principle of collegiate management of higher school in the appointed period, that found the reflection in university statutes of 1804, 1835, 1863, 1884 years, on the grounds of which the work of Academic Senates in the stated area was regulated.

Key words: Academic Senates, Ukrainian universities, socio-pedagogical function.

ГАРМОНІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТА ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ

У статті автор розкриває специфіку педагогічної та психологічної підготовки майбутнього учителя до педагогічної діяльності. Автор намагається надати можливість демократичному стилі створити умови для навчання студентів.

Ключові слова: підготовка студентів, майбутні учителі, ВНЗ

Відродження України, становлення нової школи актуалізує проблему особистості вчителя, а відповідно й процес його підготовки. Адже саме від учителя – його духовного багатства, кваліфікації, майстерності залежить подальший розвиток суспільства.

Одне з центральних завдань, що стоїть перед сучасним учителем, - навчити дитину мислити, правильно розмірковуючи, самостійно «відкривати» нові знання. Національна Доктрина розвитку освіти метою освітньої державної політики визначає "створення умов для розвитку особистості і творчої самореалізації кожного громадянина України, виховання покоління людей, здатних працювати і навчатися протягом життя, оберігати й примножувати цінності національної культури та громадянського суспільства, розвивати й зміцнювати суверенну, незалежну, демократичну, соціальну та правову державу як невід'ємну складову європейської та світової спільноти" [2, с. 4]. Успішне досягнення цієї мети залежить від особистості вчителя, який має орієнтуватися на постійні зміни, вимоги суспільства, особистісний і професійний саморозвиток, оволодівати інноваційними технологіями організації навчально-виховного процесу.

Здійснювати справжню, а не декларовану перебудову навчально-виховного процесу і відтак оновлення школи в цілому, може сьогодні учитель, який докорінно змінив традиційні підходи до процесу навчання. Отже, сучасна школа потребує такого фахівця, який би володів «різними варіантами побудови навчального процесу», знав «не один універсальний, а кілька шляхів досягнення мети» [2].

Аналіз наукових джерел, вивчення практики роботи педагогічних університетів засвідчує, що часто головна увага професорсько-викладацького складу більше приділяється формуванню не педагогічної, а предметної спрямованості студентів. Водночас учителі базових шкіл, педагогічні колективи, до яких студенти приходять після закінчення університету, доводять, що, потрапляючи до школи, молодий спеціаліст майже не підготовлений до виконання численних функцій вчителя. Нерідко добре знання навчального предмета поєднується з слабким володінням методикою його викладання, організацією виховної роботи з учнівським колективом.

Це відбувається тому, що професійна підготовка вчителя нерідко не формує у нього цілісного, системного сприйняття своєї майбутньої діяльності. В результаті - погляд на педагогічну діяльність, як на окремі, хоча й певним чином пов'язані між собою, розрізнені процеси. Підтвердженням цієї думки є не лише низька кваліфікація молодих учителів, а й ті негативні ситуації, що виникають з початком їхньої самостійної роботи.

Все це піднімає проблему підготовки вчительських кадрів, їхнього професійного вдосконалення на одне з провідних місць у галузі вищої педагогічної освіти. Підготовка сучасного вчителя «своїм змістом і методикою, стилем спілкування має закладати базові основи культури особистості: моральної, розумової, екологічної, естетичної, економічної і правової», згармонізувати «загальнокультурні, педагогічні, психологічні та методичні знання, вміння, способи діяльності, посилювати професійну спрямованість, забезпечувати функціональність базової підготовки, створювати умови для персоніфікованої педагогічної освіти» [3].

Зважаючи на це, актуалізуються пошуки нових моделей організації навчального процесу у вищих навчальних закладах, спрямованих на активізацію навчально-пізнавальної діяльності студентів, підготовку майбутнього вчителя, який би відповідав потребам сучасної школи, виконував свою місію відповідно до запитів суспільства.

Так як підготовка педагога, відповідно викликам часу, є основним завданням вищого педагогічного закладу, насамперед треба змінити саме бачення даного процесу: «виводити» вчителя на гребінь наукового знання, формувати здатність зазирнути за горизонт, навчити його здобувати нові знання і навчатися протягом усього життя, сформувати здатність навчати цьому своїх майбутніх учнів.

Учительська ж справа - навчання і виховання підростаючого покоління - залишається актуальною завжди, в усіх народів і в усіх культурах. Учитель щорічно продовжує себе в учнях, передаючи їм свої знання та ідеали. Якщо ж він сам відстає від новітніх досягнень науки, не прагне до вдосконалення власної особистості, то його слабкі сторони також перейдуть до вихованців. Тому базовою складовою в

організації навчально-виховного процесу в університеті має стати сучасна наука, новітня методика та нові педагогічні технології, педагогічна майстерність.

Разом із традиційними характеристиками вчителя (любити дитину і людей, бути патріотом власної держави і громадянином світу, морально і соціально високою особистістю, носієм гуманістичних цінностей, авторитетом у своїй педагогічній діяльності) сучасний педагог повинен: володіти державною й однією-двома іноземними мовами, завдяки цьому він подолає одвічну німоту, відстороненість від світу, вступить у активне спілкування з представниками інших культур, введе в цю сферу своїх учнів, високими інформаційними технологіями, які мають стати органічною потребою кожного викладача вищого навчального закладу, студента; бути адаптованим до реалій сьогодення, провідними тенденціями яких є демократизація і становлення ринкових відносин; знати, як будуються правильні міркування; вміти свідомо управляти процесом мислення, упереджувати виникнення логічних помилок, знаходити їх та виправляти; конструктивно взаємодіяти з учнями, їхніми батьками, колегами, громадськістю; мати грамотне мовлення, розвинуті організаторські вміння, професійно значущі якості: динамізм, емоційна стійкість; бути науковцем, дослідником, глибоким психологом, соціальним працівником, організатором виховної роботи в колективі, знати основи права, маркетингу і менеджменту, естетично розвиненою і фізично досконалою особистістю [1].

Відповідно, важливо не лише озброїти майбутнього вчителя певним обсягом знань, а й створити таке навчальне середовище, щоб він сам легко орієнтувався в світі інформації.

Сучасному вчителю потрібна конкретна допомога у підвищенні рівня його психологічної культури та оновленні педагогічного мислення, в удосконаленні вміння психологічно обґрунтувати зміст навчальних програм з кожного предмета, практичного оволодіння знаннями психологічних механізмів-навчальної роботи, методикою психолого-педагогічних спостережень за процесом розвитку особистості учнів, проектувати, конструювати навчальний матеріал, моделювати педагогічний процес, спрямовувати навчальну діяльність дітей на основі педагогічних уявлень; перетворювати наукову інформацію у навчальний матеріал доступний розумінню учнів, пробуджувати інтерес до навчального предмета, розвивати творчу активність школярів; спостерігати, сприймати психологічний стан дітей, виділяти особливості стосунків у дитячому колективі, проводити моніторинг; здійснювати емоційно-вольовий вплив на дітей, виявляючи стриманість, організованість, цілеспрямованість, стійкість, самостійність, ініціативність; ставити завдання, інструктувати дітей, координувати їхню діяльність, співробітничати в навчальному процесі; вивчати особистості учнів, окремих груп, колективів, фактори впливу на хід навчально-виховного процесу. Лише за умови поєднання в собі вчителя і психолога, можна взяти вантаж психологічного забезпечення навчальної діяльності, метою якої має бути досконало побудований навчальний процес як умова розвитку особистості учня нового типу.

Мета статті - розкрити роль гармонізації педагогічної та психологічної підготовки сучасного вчителя.

Педагог без високого рівня психологічної грамотності, не може розраховувати на успіх у власній і професійній діяльності. Гармонізація педагогічної і психологічної підготовки майбутніх педагогів - не надумана проблема. Вона впливає з природи навчального процесу.

Модернізація підготовки педагогічних кадрів, передбачає посилення психологічної складової в її змісті і технологіях організації освітнього процесу.

Навчальний процес у вищій школі характеризується позицією його учасників. Не можна говорити про демократизацію, якщо студенти відчувають тільки педагогічний вплив, а їхні зворотні реакції не враховуються, а інколи ігноруються викладачем. Становлення суб'єктності майбутніх педагогів можливе за умови переходу з позиції педагогічного впливу на позицію суб'єкта освіти.

В основі суб'єктної позиції особистості - відповідальність за результати власної освіти. Важливо навчити майбутнього вчителя проектувати особисті цілі, вибудовувати стратегію і тактику своєї професійної поведінки в освітньому процесі. Особисті цілі визначають і власну лінію професійної поведінки, стимулюють здатність брати на себе відповідальність за своє професійне становлення. За допомогою методики і технологій освітнього процесу важливо забезпечити такі умови, які стимулювали б «створення» кожним студентом власної професійної суб'єктності. Під час підготовки до майбутньої педагогічної діяльності студенти повинні оволодіти методикою розвитку не тільки власної суб'єктності, а й суб'єктності учня, основними компонентами якої є: надання свободи вибору способів вирішення пізнавальних завдань; виконання комунікативно-ігрових проектів; розвиток рефлексивних здібностей особистості; демократизація і діалогізація стосунків у системі «вчитель-учень», «викладач-студент»; активізація зусиль учасників під час планування, організації й реалізації освітнього процесу; створення індивідуальної стратегії й тактики для реалізації освітнього процесу; створення умов для становлення суб'єктності кожного учасника освітнього процесу.

ЗАСТОСУВАННЯ ПЛАТФОРМИ MOODLE ДЛЯ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ В НАЦІОНАЛЬНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ БІОРЕСУРСІВ І ПРИРОДОКОРИСТУВАННЯ УКРАЇНИ

У статті розглянуті методи індивідуалізації самостійної роботи студентів аграрних вузів з використанням мультимедійного програмного забезпечення

Ключові слова: самостійна робота, інформаційні технології; електронний навчальний курс; індивідуалізація навчання.

Одним із завдань Болонського процесу є створення глобального міжнародного освітнього середовища, головною перевагою якого є представлення навчального матеріалу в дидактично уніфікованому й формалізованому вигляді та надання можливості його використання у будь-якому місці і у будь-який час незалежно від форми навчання а також можливість студенту самостійно вибирати не тільки курси а й темп навчання.

Одними з суттєвих недоліків традиційного навчання, є такі:

- неможливість індивідуалізації темпів навчання змушує вести викладання, орієнтуючись на "середнього" студента, від цього страждають і слабші, і здібніші студенти;

- у класичному процесі навчання немає постійного зворотного зв'язку: викладач позбавлений можливості відразу ж дізнатися, як студент засвоїв навчальний матеріал.

Оскільки відбувається інтенсивне запровадження інформаційних технологій в освіту, тому питання змісту, форм самостійної роботи студентів набувають актуальності. Практично всі програмні засоби (комп'ютерні електронні підручники, гіпертексти, експертні системи) мають певні елементи самостійної роботи. Питанням самостійної організації навчальної діяльності із застосуванням комп'ютерів займалися Б.Гершунський, В.Глушков, О.Єршов, В.Коржуков та інші.

Наприклад, виділяються такі переваги інформаційних технологій при організації самостійної роботи: індивідуалізація самостійної роботи; спеціалізація самостійної роботи з урахуванням практичних потреб спеціальності; розробка системи рефератів за окремими розділами лекційних курсів;

- забезпечення спеціальною й довідковою електронною літературою

Завдання інформатизації самостійної роботи студентів (та індивідуалізації навчання) вирішували в своїх роботах Р.С. Завізна, Д.В. Таушан, С.М. Яшанов.

С.М. Яшанов підкреслює, що використання засобів *нових інформаційних технологій* відкриває перспективні можливості практичного передавання функції управління самостійною навчальною діяльністю студенту і тим самим може сприяти підвищенню ефективності процесу формування навичок і вмінь самостійної навчальної роботи студента. Крім того, вони відкривають нові можливості у дослідженні цієї проблеми: можна реалізувати різні форми і способи передавання функцій управління студенту, чітко дозуючи його межі [5, с. 93].

Використання баз даних (оптичні зовнішні запам'ятовуючі пристрої на компакт-дисках CD-ROM з великими обсягами пам'яті), інструментальних програмних засобів гіпертексту, мульті- і гіпермедіа (систем "віртуальної реальності") можливе й доцільне на будь-яких заняттях, у тому числі й на лекціях, обов'язково – на практичних і групових заняттях, а також у ході самостійної роботи студентів. У залежності від можливостей і поставлених цілей для цього бажано використовувати спеціалізовані комп'ютерні класи або автономні ПЕОМ, що сполучаються з мультимедійними засобами відображення (Light Pro та ін.).

У процесі групових занять, самостійної підготовки доцільно застосовувати різні види наочності: натуральну, образну, словесно-образну (динамічну і статичну, плоску й об'ємну). Традиційні методи викладання орієнтуються на творче додержання цього принципу. Принципово нові можливості дають нові інформаційні технології. Різного роду візуальні аналізатори, тренажери дозволяють створити так звану "віртуальну реальність", яка дозволяє наблизити процес підготовки фахівців до специфіки й особливостей їхньої майбутньої професійної діяльності.

Сутність самостійної роботи полягає в самостійній навчальній діяльності студентів, а її дидактична мета – в їх підготовці до самоосвіти протягом усієї своєї професійної діяльності та протягом життя.

Самостійна науково-дослідна робота, самостійне вивчення навчального матеріалу, курсове і дипломне проектування, дистанційне навчання сприяють розвитку творчого мислення і підвищенню інтелектуального рівня студента. В НУБіП розроблене положення про електронний навчальний курс де сказано, що електронний навчальний курс (ЕНК) - це комплекс навчально-методичних матеріалів та

У процесі підготовки до професійної діяльності майбутній педагог повинен усвідомити взаємозалежність інтересу, емоцій та інтелектуальної діяльності. Інтерес і позитивні емоції є стимулами активності у виборі дії під час вирішення пізнавальних завдань. Відчуття свободи у виборі гармонізує інтелектуальні зусилля й емоційне ставлення під час розв'язання освітніх проблем. Емоційний фон навчальних занять й інтелектуальна активність особистості здебільшого визначаються тим, як майбутній педагог володіє умінням забезпечити умови для свободи вибору і свободи дії, можливості ставити запитання, самостійно відповідати на них, обирати завдання і способи їх виконання відповідно до своїх умінь і здібностей.

Позиція активного діяча дає змогу розвинути активність студентів і самостійність, забезпечити успіх у навчальній роботі і стійкий пізнавальний інтерес. З позиції активного діяча кожен учасник освітнього процесу може усвідомити власні можливості і схильності, успіхи і прорахунки, виробити індивідуальну освітню стратегію. Тільки за таких умов він працює з радістю, відчуває позитивні емоції, що зменшує інтелектуальні перевантаження і підвищує якість знань, рівень навчальних досягнень. Інтелектуальна насиченість навчальної діяльності повинна поєднуватися з позитивним емоційним настроєм студентів. Ефективність підготовки студентів до професійної діяльності здебільшого залежить від характеру стосунків між учасниками освітнього процесу. Якщо під час навчальних занять панує взаєморозуміння і взаємоповага, чуйність і відвертість, то виникає інтерес, захопленість процесом пізнання, зменшуються інтелектуальні перевантаження. Уміння створювати в навчальній роботі позитивний емоційний клімат, коли її учасники радіють своїм успіхам, не витрачають психічну енергію на зайві переживання, негативні емоції, спрямовують її на активне вирішення інтелектуальних завдань, є важливим показником професіоналізму сучасного вчителя.

Важливу роль відіграють і готовність студента до комунікативної діяльності, його вміння управляти комунікацією, проектувати комунікативні завдання і структурувати стосунки під час спілкування, оволодіти методикою управління відносинами й емоційним настроєм учасників освітнього процесу. Тому доречно ввести до змісту підготовки майбутніх педагогів арт-терапевтичні технології, які передбачають гармонізацію інтелекту й емоцій, «чуйне ставлення людини до людини», методи коректного використання знань, досвіду і створення умов для стимулювання самосвідомості. У роботі зі студентами корисні тренінги, які передбачають діяльність на рівні мотиваційно-особистісних структур і не обмежуються репродуктивним виконанням вправ, простим тренуванням. Під час тренінгу важливо враховувати вплив форм роботи не тільки для вироблення професійних умінь, а й на емоційний стан кожного студента, брати до уваги різноспрямовану зворотну реакцію, тривожні сигнали про своєчасну педагогічну підтримку і психологічний захист. Будь-який тренінг повинен передбачати гармонізацію інтелекту й емоцій, оскільки торкається особистісної структури, глибинних шарів психіки, потребує високого рівня професійної компетентності його керівника.

Позитивні результати підготовки студентів до професійної діяльності можливі, якщо на заняттях зміст, методи (діалог, дискусія, дебати, вправи), різні способи вирішення пізнавальних завдань стають особистісно-значущими, емоційно забарвленими й інтелектуально доступними. Гармонізація педагогічної й психологічної підготовки стає умовою ефективності професійної готовності студентів, якщо її зміст орієнтований на підтримку, схвалення і повагу до людини. У такому разі знання стають особистісно значущими, набувають статусу цінності й особистісного змісту, а технології стимулюють накопичення професійного досвіду.

Кожен студент повинен засвоювати знання цілеспрямовано, самостійно, усвідомлювати власні можливості і схильності, управляти своїм емоційним станом і настроєм інших, чітко бачити професійні орієнтири. Освітній процес у ВНЗ має забезпечувати цілісний розвиток особистості майбутніх педагогів, професійне зростання, закріплення емоційно-етичної налаштованості, необхідної для активного долучення до професійної діяльності й креативного розв'язання педагогічних проблем їх конкурентоздатність. Саме через підготовку майбутнього вчителя як гармонійної особистості педагогічні університети мають ініціювати й очолити боротьбу проти псевдокультури, за створення й постійне відтворення високої гуманітарної аури, провідником якої має стати справді професійно підготовлений і духовно багатий учитель як ключова постать гуманітарної сфери українського суспільства.

1. Андрущенко В. Роздуми про вчителя / В. Андрущенко // Вища освіта України. – №2. - 2011. – С.6.
2. Національна доктрина розвитку освіти України в ХХІ столітті // Педагогічна газета. - 2001. - липень. - С.4.
3. Савченко О. Особистісно орієнтована підготовка майбутнього вчителя / О.Савченко // Педагогічна газета. - 2001. - липень. - С.1.
4. Решетников П.Е. Нетрадиционная технологическая система подготовки учителей: Рождение мастера: Кн. для преподават. высш. и средн. пед. учеб. заведений. - М.: Вла-дос, 2000. - С.104.

освітніх послуг, створених для організації індивідуального та групового навчання з використанням дистанційних технологій.

Принциповою відмінністю ЕНК від електронного варіанту навчального посібника є:

- 1) чітка структурованість навчально-методичних матеріалів;
- 2) система інтерактивної взаємодії викладача і студента, студентів між собою, організована з використанням ресурсів ЕНК, протягом всього часу вивчення дисципліни;
- 3) розклад виконання студентами навчального плану;
- 4) система контролю виконання всіх видів навчальної діяльності.

Електронні навчальні курси розміщуються на навчальному порталі НУБіП. URL-адреса: <http://moodle.nauu.kiev.ua>. Робота portalу організована на основі використання платформи дистанційного навчання Moodle. MOODLE (Modular Object Oriented Distance Learning Environment) – це назва системи програмних продуктів CLMS (Content Learning Management System), дистрибутив якої розповсюджується безкоштовно за принципами ліцензії Open Source.

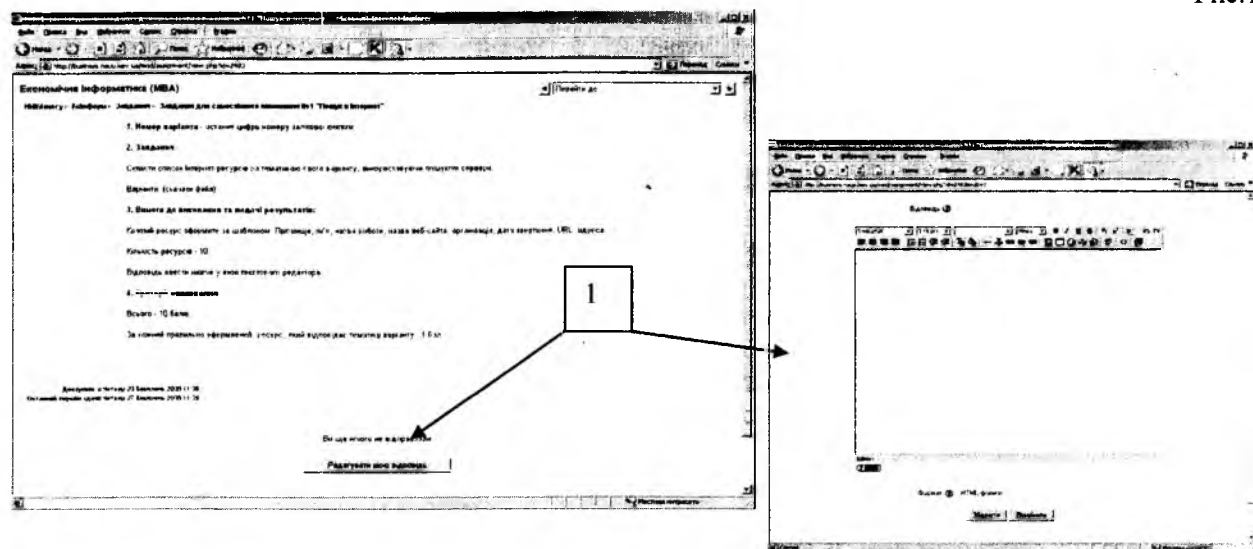
За допомогою цієї системи студент може дистанційно, через Інтернет, ознайомитися з навчальним матеріалом, який може бути представлений у вигляді різноманітних інформаційних ресурсів (текст, відео, анімація, презентація, електронний посібник), виконати завдання та відправити його на перевірку, пройти електронне тестування. Викладач має змогу самостійно створювати дистанційні електронні курси і проводити навчання на відстані, надсилати повідомлення студентам, розподіляти, збирати та перевіряти завдання, вести електронні журнали обліку оцінок та відвідування, налаштовувати різноманітні ресурси курсу і т.д.

Значна частина навчальних годин при вивченні кожної дисципліни відводиться на самостійне опрацювання (1/3 для бакалаврів і 1/2 для магістрів). У матеріалах електронного навчального курсу викладачу необхідно розмістити додатковий теоретичний матеріал, завдання для самостійного виконання та методичний матеріал, який забезпечить його якісне виконання студентами. Завдання формується у такій формі: текст завдання, форма подання результатів виконання, критерії оцінювання, термін виконання, список додаткових друкованих та Інтернет-джерел. Результати виконання завдання можна надсилати викладачеві в електронній формі до навчального portalу, подавати у паперовому вигляді або усно. Після перевірки та оцінювання виконаних завдань, викладач має підстави виставити бали до електронного журналу ЕНК.

Приклад подання навчального ресурсу типу „Завдання” для організації самостійної роботи студентів. Обов’язкові елементи при формулюванні завдання для самостійного виконання: текст завдання, вимоги до виконання та подачі результатів виконання, критерії оцінювання, термін подачі результатів виконання. Платформа Moodle дозволяє створювати завдання різного типу для самостійної роботи студентів. Можна сформулювати завдання, відповіддю на яке буде файл. Студент формує відповідь на завдання у вигляді файлу і через навчальний ресурс „Завдання” відправляє його на сервер.

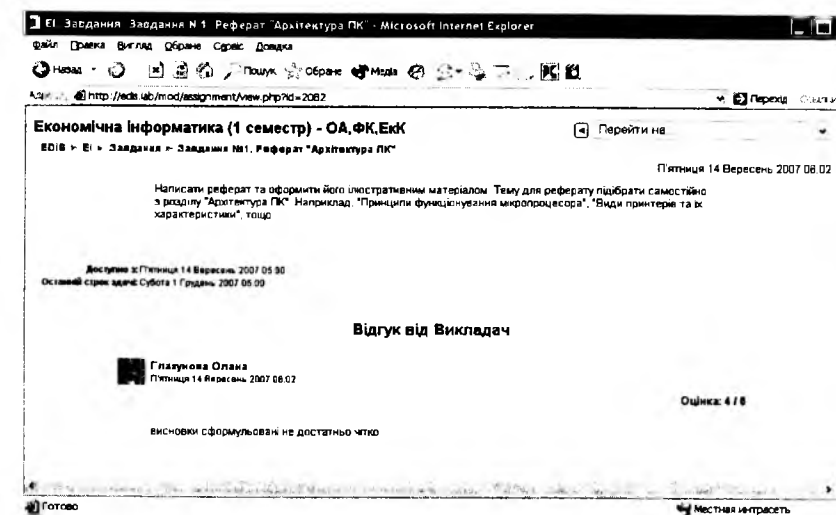
Інший тип завдань, який можна використати при роботі з платформою Moodle, - завдання з відповіддю у вигляді тексту (рис.1). Студент вводить відповідь у вікні завдання, відкривши текстовий редактор (1).

Рис.1



Викладач оцінює надіслані на сервер відповіді та надсилає студентам коментарі з приводу результатів виконаного завдання. На рис. 2 наведено відгук викладача на роботу студента.

Рис. 2



Самостійна робота з застосуванням ЕНК формує в студента здатність до творчості, стимулює розумову активність, активізує самостійну діяльність, розвиває особистісні якості. Вона дозволяє:

- здійснити *індивідуалізацію навчання* в умовах колективного засвоєння знань (можливість вибору індивідуального ритму роботи, можливість роботи на різних рівнях складності);

- *під час самостійної роботи* студентів ЕНК викладач може здійснювати за необхідності постійний контроль навчальної діяльності студентів.

- у тому випадку, якщо ЕНК використовується під час написання курсових і дипломних робіт, викладач стежить за правильністю вибору даних, достовірністю інформації, логічністю її викладення.

Сформулюємо деякі загальні висновки.

У сучасних умовах слід значно збільшити обсяг консультативної роботи викладачів та індивідуальної роботи зі студентами, насамперед розглядаючи цю роботу як важливу складову викладацького навантаження.

Ми вважаємо, що у загальному випадку застосування ЕНК під час самостійної роботи студентів дозволяє диференціювати пізнавальний процес, здійснювати різні види контролю і обробки його результатів, сприяти підвищенню ефективності їх самоосвіти, а отже він може виступати як засіб інтенсифікації процесу формування умінь і навичок.

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія. /Алексюк А.М. - Видавництво «Либідь» при Київському університеті, 1998. – 560с.

2. Гершунский Б. С. Компьютеризация в сфере образования: проблемы и перспективы. /Гершунский Б. С. – М.: Педагогика, 1987. – 264 с.

3. Завізна Н.С. Дидактичні умови індивідуалізації навчального процесу на основі використання комп'ютерів у педагогічному університеті: Дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Криворізький держ. пед. ун-т. – Кривий Ріг, 2003. – 193 с.

4. Таушан Д.В. Інформаційно-телекомунікаційні технології як засіб індивідуалізації навчання курсантів вищих військових навчальних закладів: Дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Нац. академія держ. прикордонної служби України ім. Б. Хмельницького. – Хмельницький, 2003. – 226 с.

5. Яшанов С.М. Формування у майбутніх учителів умінь і навичок самостійної навчальної роботи у процесі використання нових інформаційних технологій: Дис... канд. пед. наук: 13.00.09 / Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2003. – 186 с.

The methods of agrarian university students self-studying individualization by multimedia software usage were considered in this article.

Key words: *engineering training, engineering supply, mentality, engineering training principles.*

ВІДОБРАЖЕННЯ ІДЕЙ СТУДЕНТСЬКОГО САМОВРЯДУВАННЯ В ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТСЬКИХ ОБ'ЄДНАНЬ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ НА УКРАЇНСЬКИХ ЗЕМЛЯХ ХІХ СТОЛІТТЯ.

У статті розглянуто динаміку розвитку студентських об'єднань, встановлені основні форми та напрями діяльності студентських об'єднань ХІХ століття. З'ясовано, що участь у студентських об'єднаннях актуалізувала лідерські якості, активну громадську позицію, була спрямована на всебічний розвиток особистості студента.

Ключові слова: студентство, студентські об'єднання, студентські гуртки, студентські громади, студентські корпорації, студентське самоврядування.

Пріоритетним завданням вищої освіти на-сьогодні є збагачення та оновлення інтелектуального генотипу нації, виховання її духовної еліти. Важливою складовою у підготовці майбутнього, конкурентноспроможного фахівця є виховання активної громадської позиції лідерських якостей. Тому особливе місце займають питання залучення молоді до суспільно-політичного життя, формування та соціалізації особистості як громадянина.

Величезним досвідом розвитку демократичних та соціально-політичних процесів в країні, організацією діяльності українського студентства, яка генерувала нові ідеї, виступала каталізатором суспільних процесів характеризувався період ХІХ ст. Вивчення історії українських студентських об'єднань на Україні ХІХ ст. дозволяє простежити розвиток та становлення студентського самоврядування, проаналізувати його значення у формуванні лідерських якостей, громадянської відповідальності студентської молоді.

Окремі аспекти проблеми організації самоврядування особливо активно стали досліджуватися з 80-х р. ХХ ст. Проблеми організації учнівського самоврядування у вітчизняній школі побічно охарактеризовані в роботах І.Андрухова, О.Бабіної, В.Бобрицької, В.Виноградової-Бондаренко, О.Кардан, О.Перетятко, а зарубіжній школі – І.Батчаєвої, С.Беловою, О.Вірменської, Г.Кремінь. Питання розвитку ідей учнівського самоврядування розглядали Б.Набока, Т.Прибора. Проте особливості становлення та розвитку студентського самоврядування залишилися поза увагою дослідників. Особливий інтерес викликає ХІХ століття, період започаткування інституту вищої освіти в країні, формування студентських громадських процесів в соціальній структурі суспільства. Виходячи зі сказаного визначено **мету статті:** проаналізувати динаміку розвитку студентських об'єднань в контексті становлення студентського самоврядування у вітчизняній історії освіти.

Вивчення та аналіз історико-педагогічної літератури [1, 2, 3, 4] встановили, що студентське самоврядування у вітчизняних навчальних закладах пройшло певний шлях від окремих ідей, перших стихійних та випадкових акцій до потужного, масштабного та масового соціального процесу. Протягом ХІХ століття інтенсивно формувалися та розвивалися різні форми самоорганізації та діяльності студентської молоді національного, громадянського, політичного та корпоративного характеру. Особливий інтерес викликають саме ті об'єднання, які були формою соціалізації особистості студента, спрями всебічному розвитку, активізації громадянської позиції, лідерських якостей й регламентували життя студентів в університеті та поза його межами.

До початку ХІХ століття студентські об'єднання переважно були представлені лише такими формами як товариства та гуртки. Вони виникали за ініціативою як студентів, так і викладачів, носили досить стихійний характер, діяли не довго, не мали чіткого плану роботи й взагалі, як явище, не мали рис системності та масштабності. Виникали й студентські об'єднання з метою спільного проведення вільного часу. Так у стінах Київського університету на початку ХІХ ст. існував так званий аристократичний гурток, члени якого брали участь у балах, вечорах, концертах, маскарадах [14].

Протягом ХІХ століття студентські об'єднання зазнали значного розвитку. Спостерігалися зміни кількісного та якісного характеру, розширився спектр інтересів та діяльності студентських об'єднань. Певної динаміки зазнала й сама структура студентських об'єднань, вона стала носити більш ґрунтовний характер, прописувалися права та обов'язки учасників, напрями та форми роботи, з'являлися внутрішні нормативні документи, які регламентували їх діяльність. Основними формами студентських об'єднань були: студентські корпорації, товариства, гуртки.

Стали виділятися напрями діяльності роботи студентських об'єднань, поширилася мережа студентських гуртків за інтересами: наукові, виконавчі, творчі. Значно розвинулася структура позанавчальної роботи зі студентами, яка стала визнаватися важливою складовою у процесу соціалізації студентів, формування пріоритетів їх світогляду, соціально схваленою формою для формування громадської позиції та прояву активності молоді.

Особливо інтенсивно протягом ХІХ століття розвивалися об'єднання наукового характеру. Діяльність перших наукових студентських організацій характеризувалася літературною спрямованістю. Перші гуртки початку ХІХ століття мали вигляд неформальних об'єднань. У літературних джерелах читаємо: "І.І. Срезневський та його чотири товариша, вступивши до етико-політичного факультету зплотилися у тісний гурток й стали підтримувати один одного в любові до літератури, до прагнення вивчати Україну" [15, с.96].

З середини 30-х років науково-літературна діяльність студентів активізувалася, стала носити організований характер. За ініціативою піклувальників навчальних округів та університетської адміністрації регламентувався процес науково-літературних занять, написання та подання студентських робіт. Статутом 1835 р. були встановлені правила заохочення кращих студентських робіт. Розвитку процесу створення студентських наукових об'єднань сприяв циркуляр піклувальника Харківського навчального округу Ю.Головіна про проведення регулярних "наукових бесід студентів з професорами" (1835 р.) [16].

Період з середини 50-х – 70-ті ХІХ ст. характеризувався переходом від переважно літературної до суто наукової творчості, спостерігалось підсилення складової науково-дослідної роботи студентів у навчальному процесі. З прийняттям Статуту 1884 р. наукова робота стала носити практичний характер, студенти брали участь у діяльності загальноросійських та регіональних наукових товариств.

Наприкінці ХІХ – початку ХХ століття влада не лише дозволила відкриття студентських наукових гуртків, але й намагалася активізувати цей процес. Можна з впевненістю стверджувати, що означені заходи уявляли собою спробу задовольнити академічні вимоги, реакцією на широкий студентський рух за корпоративні права. Проте, треба враховувати й дію внутрішньо наукових закономірностей, тенденція, яких проявилися у розвитку університетської освіти. Тобто, розвиток студентських наукових організацій відбувався не лише завдяки ініціативі владних структур, спрямованій на відволікання молоді від революційної боротьби, а й завдяки втілення прагнень самих студентів до наукової роботи та професорсько-викладацького складу.

Початком нового періоду в історії студентських наукових об'єднань стало видання циркуляру МНО від 21 липня 1899 р. та "Тимчасові правила організації студентських закладів", які дозволяли створення студентських наукових гуртків [16, с.12].

Результатом стало офіційне розроблення нормативних документів, регулюючих діяльність наукових студентських товариств, структуру, напрями діяльності. Так на засіданні історико-філологічного факультету Харківського університету від 7 жовтня 1899 р. було прийнято "Статут студентського науково-літературного гуртка", який з часом став основою для розробки типових статутів й рекомендувався іншим університетам. Метою гуртка було визначено розвиток у студентів наукової самостійності, розширення їх науково-літературних інтересів [16].

Особливе місце в історії розвитку студентських об'єднань ХІХ століття займали студентські корпорації. Вітчизняна історія діяльності студентських корпорацій як форми студентських об'єднань розпочалася з Дерптського університету [5]. З часом студентські корпорації було відкрито й в інших університетах країни, вони стали носити масовий характер й активно працювали протягом усього ХІХ ст. Необхідно відмітити, що перші студентські корпорації за своїм зовнішнім та внутрішнім характером були схожі на корпорації германських університетів.

Студентські корпорації виступали формою об'єднання студентства для регламентації проявлення студентської самостійності та самодіяльності. Створювалися корпорації переважно для організації спільного дозвілля. Як зазначав один із студентів того часу: "В Дерпті між студентами існують так звані корпорації, тобто товариства, до яких приймаються добре зарекомендовані та перевірені люди ... Усі ці корпорації мають свої особливі назви, свої кольори, особі фехтувальні зали... Дух цих товариств самий благородний, відвертий, братерський" [5, с.82].

З часом корпорації набули стійких позицій у житті університетів, стала зростати їх кількість. Так у 20-ті рр. ХІХ ст. Дерптському університеті було відкрито три корпорації "Естонія", "Лівонія" та "Fraternitas Rigensis", а пізніше свої корпорації створили російські та польські студенти. Традиційно наприкінці семестру проходили загальні збори представників корпорацій з участю професорського складу. Ці збори отримали назву "конвентів", на них обговорювався стан студентських справ.

Розвиток корпорацій характеризувався виробленням власних законів, правил. Так, у 40-ві рр. ХІХ ст. у Дерптському університеті було засновано так званий "суд честі", який прийшов на зміну дуелей між студентами. Рішення цього суду визнавалися й були обов'язковими для всіх членів корпорації [5].

У Санкт-Петербурзькому університеті у 30-ті роки ХІХ ст. також традиція німецьких університетів знайшла продовження у вигляді діяльності корпорацій. Їх було дві: Рутенія – для

російських студентів, Балтика – для прибалтійських німців. Було розроблено статuti корпорацій. Загальна увага приділялася спільному дозвіллю, рішенню між особистісних конфліктів, суворому дотриманню корпоративних правил. Хоча корпорації були безвинними студентськими забавами, керівництво непокоїло сам факт їх існування [9].

Встановлення факту існування таких студентських об'єднань призвело до хвилювань з боку органів влади, поліції було доручено зібрати максимально повну інформацію про корпорації. Наявність своїх статутів у кожній корпорації ускладнили справу. Хоча вони не вели протиправної діяльності, було вирішено закрити ці товариства, оскільки вони мали статус таємних, які згідно зі статутом 1835 року заборонено [5].

Цікавим є той факт, що студентські корпорації вітчизняних університетів першої половини ХІХ ст. існували певною мірою неформально: офіційного рішення щодо їх заснування не було ані з боку влади, ані з боку університетського керівництва, у той же час їх існування не було й під заборонами. В Університетському Статуті не було вказівок щодо існування студентських об'єднань, крім тих, що мали навчальний характер. Проте прямої заборони також не було. Таке становище тривало до середини 50-х рр. ХІХ ст., коли уряд був змушений визнати студентські корпорації офіційно [5].

У Харківському університеті корпорацій не існувало, оскільки був досить сильним інспекторський нагляд, який повністю регламентував студентську самостійність й блокував усі прояви студентських неформальних об'єднань.

За своїм характером корпорації не були політичними об'єднаннями, вони були яскравим проявом студентської самостійності та самодіяльності. Основне завдання вони визначали як регламентація студентського життя та пом'якшення студентських норів. У вітчизняних корпораціях авторитетом користувалися морально врівноважені, розумні, ерудовані студенти [9, с.23].

Вивчення та аналіз історико-педагогічної літератури [2; 5; 9] дозволили стверджувати що студентські корпорації мали прогресивне значення на розвиток процесу студентського руху та на характер комунікаційно-поведінкової культури студентів, оскільки: сприяли виробленню та дотриманню вимог студентського “кодексу гідності”, підтримували високий рівень соціального рейтингу студентства, впливали на формування високого рівня культури соціальної та громадської поведінки студентів, сприяли розвитку корпоративної культури в студентському середовищі.

Таким чином, перша половина ХІХ століття ознаменувалася розвитком студентського громадського руху від стихійних, випадкових об'єднань до організацій зі своєю структурою, правилами, членством та чітким напрямом діяльності. Розвиток студентських об'єднань відбувався під впливом політики уряду, соціальних, політичних та економічних факторів, їх діяльність регламентувалася нормативними актами державного характеру (університетські статuti, правила для студентів) так й широким загалом статутів товариств, гуртків та студентських корпорацій. Студентський рух не виходив за корпоративні, академічні рамки, не мав ані політичного, ані загальногромадського звучання. Переважно був представлений окремими студентськими об'єднаннями створеними за інтересами наукового та дозвільного характеру. Значення студентських об'єднань першої половини ХІХ століття полягало у: соціалізації студентів, актуалізації наукових та творчих інтересів студентів, формуванні навичок корпоративної діяльності, активізації лідерських якостей, формуванні активної позиції, всебічному розвитку особистості студента.

Аналіз літератури [6; 8; 10] показало, що принципово нових рис студентський рух набув наприкінці ХІХ ст. Саме цей період характеризується певним послабленням репресивної політики царизму, активізацією демократичних соціально-політичних процесів, у складі яких самостійного значення набув рух вузівської молоді. Очоловані студентами окремі молодіжні об'єднання утворювали в ньому окрему ідейно-організаційну течію. У зв'язку з цим розглядаються різновиди студентських угруповань, серед яких наприкінці ХІХ ст. переважали об'єднання культурницького, національного, політичного спрямування. Для них характерними було визначення певного напрямку діяльності, фіксоване членством, наявність програмно-статутних документів, широка географія осередків.

Саме у визначений період спостерігалася поживавлення національного українського руху, у якому студентські національні об'єднання відігравали значну роль, особливе місце займали українські студентські громади, які виникли у 90-ті рр. ХІХ ст. Вони стали певною формою об'єднання усіх прогресивних сил українського студентства, реакцією на політизацію українського національного і загальноросійського студентських рухів з боку національно-свідомого українського студентства [6].

Структура “Українських студентських громад” була запозичена з досвіду українофільських громад, що діяли у 60-70-х рр. ХІХ ст. Практичні завдання громад, що впливали з їхньої ідеології, визначались у резолюціях з'їздів УСГ. Так, з'їзд 1898 р. сформулював загальні напрями роботи українського студентства: ознайомлення з передовими теоріями і практичним досвідом європейських

політичних партій, посилення соціально-економічного аспекту в українському русі, оволодіння національною культурною спадщиною, пропагування відповідних ідей у суспільстві [6].

Перша громада була заснована у Києві у 1861 р., до складу якої ввійшли В.Антонович, П.Житецький, К.Михальчук, Т.Рильський. Друга у 1897 році завдяки ініціативі Д.Аноновича, в Харкові. Склад громади засвідчує, що її виникнення в Харкові було пов'язане виключно з наявністю тут кількох вищих навчальних закладів [6].

Через деякий час виникли громади і в Полтаві, Чернігові, Одесі. Ці нелегальні гуртки вузівської молоді надавали важливого значення проведенню культурно-просвітньої та пропагандистської роботи. Практичну роботу, спрямовану на піднесення національної самосвідомості, вели як відкрито (самодіяльні концерти, театральні вистави, лекції), так і нелегальними засобами (поширення прокламацій, україномовної літератури).

Отже, у більшості вищих навчальних закладів виникли “земляцтва” – гуртки студентської молоді, створені за територіальною ознакою. У 1890-1895 рр. студентські земляцтва, хоча й мали полулегалізований характер, швидко створювалися біля університетів Земляцтва надавали матеріальну допомогу малозабезпеченим студентам, заснували каси взаємодопомоги, відкривали дешеві їдальні, студентські гуртожитки, брали участь у створенні бібліотек та читалень тощо. Земляцтва об'єднувалися у спілки земляцтв та заснували свій найвищий орган – рада спілок [8].

Керівництво земляцтв, з метою збереження організації, поступово відходило від завдання об'єднання студентів для боротьби за громадянські права. Вони ставали посередниками між активною студентською масою та університетською адміністрацією та представниками влади. Потреба зайняти офіційне визнання та соціально тверді позиції надавала їх діяльності особливого характеру: вони стримували та утихомирювали стихійні студентські виступи. Проте для влади окремі студентські виступи не буди настільки неприємними, як розвинута та авторитетна студентська організація. Тому замість легалізації влада підсилила репресії проти всіх, кого вважала причетними до цієї організації [8, с.38].

Кінець ХІХ століття ознаменувався й активізацією соціально-політичних процесів у країні, у якому студентство стало брати активну участь. Студентський рух став складовою частиною загальнонародної боротьби проти самодержавства та реакції, за демократичні перетворення в суспільстві. Активну роль студентства підтверджує повідомлення Міністерства внутрішніх справ у листі до міністра фінансів, що “при обстеженні революційних організацій, які діяли у Києві, з'ясувалося: студенти Київського політехнічного інституту відіграють у місцевому революційному русі значну роль. Одна частина діє серед місцевих гуртків соціал-революціонерів і соціал-демократів, інша ж утворила особливу студентську антиурядову організацію і спрямувала свою агітаційну діяльність на неорганізовану частину студентства інституту...” [13, с. 124].

Студенти вимагали ліквідації поліцейського нагляду у вищих навчальних закладах, висловлювали невдоволення репресивною політикою царизму. Основними формами студентських виступів були: демонстрації, мітинги, маніфестації, страйки. Так, студенти Київського політехнічного інституту уже у перший рік існування вузу (навесні 1899 р.) взяли участь у всеросійському студентському страйку, спрямованому проти реакційної політики властей [12].

Студенти ставали активними учасниками у діяльності й революційних гуртків та організацій. У 70-ті роки, з самого початку створення гуртків народників у Києві, Одесі, Харкові, Чернігові, студентство підтримувало їх революційні заходи. Так, студенти Київського університету брали активну участь у роботі гуртку “Київська комуна”, який виник восени 1873 р. [13]. Основним напрямом діяльності цього та інших гуртків була широка революційна пропаганда під гаслом. “Земля і воля народові!” спрямована на організацію масових селянських повстань, переростання їх у революцію. Перелом у народницький рух внесло “ходіння в народ”, яке з 1874 р. набрало масового характеру.

Безумовно уряд намагався нівелювати студентську активність, припинити виступи молоді проти інституту влади. Було запроваджено суворий нагляд за студентами, контроль над діяльністю студентських організацій. Згідно виданих 29 липня 1899 р. “Тимчасових правил про студентські організації”, для активних учасників студентського руху передбачалися найсуворіші заходи [12].

Отже, кінець ХІХ ст. став важливим етапом у розвитку українського студентського руху, який став репрезентувати прогресивні погляди соціально та громадсько-активних сил.

Таким чином, можна стверджувати що перші прояви певних рис студентського самоврядування спостерігалися з моменту виникнення студентства як соціальної групи.

Притаманне саме цій віковій категорії прагнення до корпоративної діяльності, соціально активної поведінки, об'єднанні діяльності за інтересами призвело до виникнення та розвитку мережі

студентських об'єднань різного типу та спрямування, які з часом вийшли за вузькі корпоративні межі, їх діяльність стала значущою в масштабах країни, набула національного та політичного сенсу.

1. Посохов С.І. Проблеми періодизації російських університетів XIX – початку XX ст. // Проблеми періодизації історії та історіографічного процесу: Харківський історіографічний збірник. - ХНУ ім. В.Н.Каразіна, 2002. - Вип.5. - С.19-24.
2. Вишленкова Е.А. Университетские ритуалы (на материалах Императорского Казанского университета) // Харківський історіографічний збірник. - ХНУ ім. В.Н.Каразіна, 2004. - Вип. 7. - С.4-14.
3. Посохов С.І. Образи університетської автономії в російській публіцистиці другої половини XIX – початку XX ст. // Харківський історіографічний збірник. - ХНУ ім. В.Н.Каразіна, 2004. - Вип.7. - С.77-83.
4. Чигирик І.І. Матрикул як джерело вивчення правового статусу студентства університету Св. Володимира // Вісник Академії праці і соціальних відносин Федерації профспілок України. - 2010. - №3. - С.116-124.
5. Макарова Н. Студенческие корпорации первых российских университетов // Высшее образование в России. - 1999. - №4. - С.81-89.
6. Наумов С.О. Харківська Українська студентська громада (кінець XIX – початок XX ст.) // UNIVERSITATES. Наука и просвещение. - 2008. - №2.
7. Ответ Совета Императорского Харьковского университета на вопросы, предложенные Министерством народного просвещения об изменении устава 1884 года. – X., 1901.
8. Ротмистров А.Н. Сравнительный анализ факторов студенческого протестного движения в России на рубеже XIX-XX веков и в начале XXI века // Высшее образование сегодня. - 2009. - №1. - С. 36-41.
9. Аврус А.И. История российских университетов: очерки / Моск. обществ. научн. фонд. - М., 2001. – 86 с.
10. Гончарова Н.О. Національно-політичний рух студентської та учнівської молоді в Україні (90-ті роки XIX ст. – лютий 1917 р.): Автореф. дис... канд. іст наук: 07.00.01 / Одеський національний університет ім. І.І.Мечнікова. – Одеса. 2006. - 20 с.
11. Нарис історії: Київський Політехнічний інститут. – К.: “Наукова думка”, 1995. – 320 с
12. Из истории Киевского политехнического института: Сборник документов и материалов. - К.: Изд-во КГУ, 1961. - Т. 1 (1898-1917). -387 с.
13. Мирончук В. Д., Ігошкін Г. С. Історія України: Навч. посіб. - К: МАУП, 2002. - 328 с.
14. Солтановський О. Из спогадів про університетське життя 40-х років XIX ст. // 3 іменем святого Володимира Київський університет у документах, матеріалах та спогадах учасників: у 2 кн. – К., 1994. – Кн. 1. – 192 с..
15. Багалеї Д.И. Краткий очерк истории Харьковского университета за первые сто лет его существования (1805–1905) / Д.И.Багалеї, Н.Ф.Сумцов, В.П.Бузескул. – Х.: Тип. Дарре, 1906. – 329 с.
16. Парфиненко А., Посохов С. Страницы истории студенческой науки в Харьковском университете. - Харьков: НМЦ «МД», 2002. - 116 с.

The article deals with the dynamics of student unions, the main forms and activities of student unions of the nineteenth century. It was found that participation in student associations actualized leadership, active social position, was aimed at comprehensive development of the individual student.

Key words: students, student unions, student groups, student community, student corporation, student government.

УДК 37.013.42:378.147:372.461
ББК 74.66

Світлана Климчук

СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНОГО МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

У статті здійснено аналіз структурних компонентів професійного мовлення майбутніх соціальних педагогів.

Ключові слова: мовлення, професійне мовлення, мовні норми, терміни, цінності, монолог, діалог.

Постановка проблеми. Уміння вести гармонійний діалог у професійній діяльності й досягати успіху в комунікації розглядаються як найважливіші складові професійної компетентності в різних галузях діяльності людини. Майбутні соціальні педагоги мають бути готовими до виконання складних професійних завдань, які пов'язані з професійним спілкуванням. Отже, рівень професіоналізму фахівця перебуває у прямій залежності від рівня володіння професійним мовленням.

Аналіз останніх джерел і публікацій. Проблемі формування професійного мовлення як важливого напрямку професійної підготовки фахівців у системі вищої освіти присвячено праці багатьох науковців (Л. Барановська, Н. Безгодова, Н. Костриця, М. Криськів, М. Лісовий, Т. Окуневич, В. Пасинок, Л. Романова, Т. Рукас, Н. Тоцька та ін.). Водночас доцільно зауважити, що незважаючи на значний інтерес дослідників до окресленої проблеми, окремі її аспекти залишаються маловивченими й досить актуальними, зокрема стосовно мовленнєво-професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів.

Мета статті. У межах дослідження проблеми формування професійного мовлення майбутніх соціальних педагогів маємо на меті визначити та охарактеризувати його структурні складові.

Виклад основного матеріалу. Формування професійного мовлення майбутніх соціальних педагогів неможливе без дослідження його структури.

В структурі професійного мовлення медичних працівників М. Лісовий виділив такі компоненти:

1. Когнітивний – знання норм сучасної української літературної мови, фахової термінології;
2. Комунікативно-операційний – уміння використовувати мовні засоби відповідно до мети, умов, ситуації спілкування; володіння базовими професійно-мовленнєвими вміннями, необхідними для медичної галузі;
3. Експресивний – володіння екстралінгвістичними засобами спілкування (мелодика, фразовий наголос, паузи, ритм, тембр, темп і сила голосу) [8, с.46].

В. Момот виокремлює в структурі культури професійно зорієнтованого мовлення фахівців виробничої сфери такі компоненти:

- 1) мовна правильність – передбачає знання і дотримання мовцем прийнятих у сучасній суспільно-мовленнєвій практиці мовних норм – орфоепічних, лексичних, граматичних, стилістичних тощо;
- 2) мовна майстерність, що визначається багатством активного словника носія мови, його вмінням відібрати із наявних у мові варіантів найточніший у семантичному, стилістичному, експресивному відношенні, такий, що відповідає комунікативним намірам мовця;
- 3) мовна свідомість як стійке прагнення мовця до удосконалення власного мовлення.

Автор зауважує, що жоден із цих компонентів не може розглядатися ізольовано, ці компоненти взаємопов'язані, постійно взаємодіють, забезпечуючи всі разом виразно індивідуалізоване мовлення, яке розкриває сутність особистості, її своєрідність [9, с.49].

У структурі культури професійного мовлення майбутніх працівників органів внутрішніх справ Т. Гороховська визначила три основні компоненти:

- мотиваційний, який передбачає інтеріоризацію загальнокультурних, національних, мовних, професійних цінностей суспільства в особистісні, перетворення їх у відповідні професійні якості (здатності), що проявляються у повсякденній поведінці як складові елементи культури професійного мовлення на емоційно-чуттєвому рівні;
- когнітивний компонент, що передбачає оволодіння курсантами необхідною інформацією з теорії та практики мовлення;

діяльнісний, який потребує оволодіння необхідними вміннями та навичками, що відповідають чотирьом формам мовленнєвої діяльності: говоріння, читання, слухання, письмо [4, с.14].

О. Чучаліна виділила такі структурні компоненти професійного мовлення студентів відділення «Фізична культура»: мовленнєва діяльність; спеціальна мова; культура мовлення [15, с.50].

Отже, дослідники одностайні в тому, що структура професійного мовлення охоплює певну суму мовних знань, уміння використовувати ці знання відповідно до умов спілкування, бажання шліфувати власне мовлення.

Беручи до уваги вищевказане, виокремимо у професійному мовленні майбутніх соціальних педагогів такі структурні компоненти:

- нормативний – знання норм сучасної української літературної мови;
- термінологічний – знання фахової термінології;
- ціннісний – передбачає формування ціннісного ставлення майбутніх фахівців до мовлення, розвиток потреби удосконалення власного мовлення;
- діяльнісний – активне використання мовленнєвих знань у професійній діяльності.

Нормативний компонент

Немає сумніву, що професійне мовлення соціальних педагогів повинно відповідати нормам сучасної української літературної мови.

Мовні норми – це прийняті в сучасній суспільно-мовленнєвій практиці освічених людей правила вимови, наголошування, словозміни, слововживання, орфографічні правила для писемного мовлення [1, с.38]. Норми тісно пов'язані з системою конкретної мови, історично й соціально зумовлені. Діючи в певний період як стабільні, з часом вони можуть зазнавати змін, тобто є динамічними.

Нормативним є мовлення: 1) яке відповідає системі мови, не суперечить її законам; 2) в якому варіант норми володіє новими семантико-стилістичними можливостями, увиразнює, уточнює контекст, дає додаткову й вичерпну інформацію; 3) в якому не допущено стилістичного (і стильового) дисонансу; 4) в якому доречно, обґрунтовано застосовані норми з іншого стилю; 5) в якому не допущено змішування норм різних мов під впливом білінгвальної мовленнєвої практики.

Засвоєння норм, які порушують систему певної мови, ще й сьогодні ускладнюється вживанням двох, а часом і більше мов у практиці спілкування.

Отже, щоб говорити правильно, потрібно в першу чергу знати структуру мови, бо саме нею зумовлюються чинні норми.

Б. Головін пропонує розрізняти такі структурно-мовні типи норм:

1) норми вимови – регулюють вибір акустичних варіантів фонем або фонем, які чергуються; норми наголошування – регулюють вибір варіантів розташування і переміщення наголошеного складу серед ненаголошених;

норми словотворення – регулюють вибір морфем, їх розташування і сполучення у складі нового слова;

норми морфологічні – коригують вибір варіантів морфологічної форми слова і варіантів її поєднання з іншими словами;

синтаксичні норми – регулюють вибір варіантів побудови речень (простих і складних);

норми лексичні – регулюють вибір слова відповідно до змісту й мети висловлення;

норми стилістичні – коригують вибір слова або синтаксичної конструкції відповідно до умов спілкування і стилю викладу [3, с.48-49].

Кожен із названих структурно-мовних типів норм більшою або меншою мірою знайшов своє відображення у правилах слововживання, орфоєпії (вимови), наголошування (зафіксовані у словниках), орфографії та пунктуації (зафіксовані в правописних кодексах літературної мови, орфографічних словниках).

Термінологічний компонент

До лексичного про шарку професійного мовлення соціальних педагогів входять терміни і професіоналізми. Знання фахової термінології є обов'язковою умовою сформованості професійного мовлення майбутнього соціального педагога.

Термін – це слово або словосполучення, що виражає чітко окреслене поняття певної галузі науки, культури, техніки, мистецтва, суспільно-політичного життя [14, с.131]. Термін – це спеціальне слово, яке має дефініцію. Конкретний зміст поняття, визначеного терміном, стає зрозумілим лише завдяки цій дефініції – лаконічному логічному визначенню, яке зазначає суттєві ознаки предмета або значення поняття, тобто його зміст і межі.

Характерні ознаки терміна:

а) належність до певної термінологічної системи;

б) наявність дефініції (визначення);

в) однозначність в межах однієї терміносистеми;

г) точність;

д) стилістична нейтральність;

е) відсутність синонімів та омонімів у межах однієї терміносистеми;

є) відсутність експресивності, образності, суб'єктивно-оцінних відтінків.

Значення термінів зафіксовано в спеціальних словниках, довідниках, і відповідно їх потрібно вживати лише в тій формі та в тому значенні, які подано у словниках.

Терміни поділяють на загальнонаукові та вузькоспеціальні.

Терміносистема будь-якої галузі науки поповнюється за рахунок загальнонавчаних слів, які шляхом їх семантичного переосмислення перейшли в розряд термінів, та за рахунок запозичень з інших мов. Співвідношення національних та інтернаціональних компонентів у різних системах неоднакове. Чим давніша галузь науки, тим більше у її термінології національних компонентів і навпаки.

Науковий термінологічний потенціал залишиться мертвим багажем, баластом, коли студенти не навчаться оперувати ним [2, с.94]. Деякі методисти рекомендують вивчати професійну термінологію за методикою, подібною до методики вивчення іноземної мови.

Слова й мовленнєві звороти, характерні для мови людей певних професій називаються професіоналізмами. Оскільки професіоналізми вживають на позначення певних понять лише у сфері тієї чи іншої професії, ремесла, промислу, вони не завжди відповідають нормам літературної мови. Професіоналізми виступають як неофіційні синоніми до термінів. На відміну від термінів, професіоналізми не мають чіткого наукового визначення й не становлять цілісної системи. Якщо терміни – це, як правило, абстрактні поняття, то професіоналізми – конкретні поняття, тому що детально диференціюють ті предмети, дії, якості, що безпосередньо пов'язані зі сферою діяльності відповідної професії.

Здебільшого професіоналізми застосовуються в усному неофіційному мовленні людей певного фаху. Виконуючи важливу номінативно-комунікативну функцію, вони точно називають деталь виробу,

ланку технологічного процесу чи певне поняття й у такий спосіб сприяють кращому взаєморозумінню. У писемній мові професіоналізми вживають у виданнях, призначених для фахівців (буклетах, інструкціях, порадах).

Ціннісний компонент.

Під цінностями розуміють основні складові структури особистості, які визначають спрямованість, активність, діяльність, волю. Вони виражаються в особистісних установках, властивостях, якостях і відображають ставлення особистості до спільноти, до природи, до самої себе. Поняттю цінності відводять центральне місце у свідомості особистості, оскільки саме вона виконує роль регулятора вищого рівня, який зумовлює широкий діапазон мотивів і спрямованості практичних дій суб'єкта [6, с.764]. Цінністю вважається будь-яке матеріальне або ідеальне явище, що має значення для людини, заради чого вона діє, заради чого вона живе [12, с.38].

В. Тугарінов розподіляє цінності на три групи: матеріальні (їжа, предмети побутової зручності); соціально-політичні (свобода, справедливість); духовні (освіта, наука, мистецтво)[13, с.151].

І. Ісаєв наводить систему професійно-педагогічних цінностей: «цінності-цілі»; «цінності-засоби»; «цінності-ставлення»; «цінності-знання»; «цінності-якості» [5, с.64].

Так як в цілях відображається основний зміст діяльності, «цінності-цілі» є домінуючими. Результати опитувань майбутніх соціальних педагогів показали, що в якості основних цілей мовленнєвої діяльності соціального педагога респонденти визначають організацію спільної діяльності через спілкування і вплив на інших через мовлення.

«Цінності-засоби» – те, за допомогою чого забезпечується досягнення мети, вони є інструментальними по відношенню до «цінностей-цілей» і визначаються ними. «Цінності-засоби» являють собою систему «дій, адекватних комунікативним завданням, що розглядаються в руслі створення психологічної атмосфери, яка необхідна для вирішення особистісно і професійно спрямованих завдань (технологія спілкування)» [5, с.64].

«Цінності-ставлення» визначають спосіб і норми мовленнєвої взаємодії соціального педагога з дитиною (підлітком), батьками, колегами і відрізняються гуманістичною направленістю. Вони проявляються в уміннях налагодити зворотній зв'язок, прийняти і оцінити мовленнєву поведінку співбесідника, керувати спілкуванням, активізувати зусилля клієнта з вирішення його власних проблем, організувати діалогічне спілкування.

Невід'ємною умовою наявності професійної культури педагога є професійні знання, тому «цінності-знання» займають важливе місце в системі педагогічних цінностей. Соціально-педагогічні і психологічні знання є основою професійної діяльності соціального педагога, створюють умови для творчості, дозволяють результативно вирішувати різноманітні педагогічні завдання. Професія соціального педагога належить до сфери мовленнєвих професій, тому під час вирішення професійних завдань важливу роль відіграють мовленнєві знання, які забезпечують фахівцеві можливість вільного, вмотивованого володіння смисловою інформацією. До них належать: знання особливостей функціональних стилів мови; стандартів побудови (створення) усних і писемних текстів різних жанрів; соціолінгвістичних особливостей комунікативних ситуацій, пріоритетів в соціально-педагогічній діяльності; знання різноманітних засобів передачі інформації.

Важливе місце в ієрархії педагогічних цінностей займають «цінності-якості», що створюють умови для ефективної мовленнєвої взаємодії в процесі соціально-педагогічної діяльності. Саме в них проявляються сутнісні особистісно-професійні характеристики соціального педагога. Серед таких якостей – товариськість, тактовність, доброзичливість, емпатія, толерантність, прагнення зрозуміти іншого, рішучість, творча активність, прагнення до самовдосконалення в особистісному і професійному аспектах та ін. Ці якості є похідними від рівня розвитку цілого ряду здібностей: прогностичних, комунікативних, емпатійних, рефлексивних.

Різнманітні якості можуть по-різному виявлятися в мовленні соціального педагога, але їх прояв повинен підкорятися самоконтролю і самооцінці, вмінню регулювати свою мовленнєву поведінку в залежності від ситуації.

Діяльнісний компонент. Для досконалого володіння мовою одних лінгвістичних знань недостатньо, потрібно вміти їх використовувати відповідно до ситуації мовлення Соціально-педагогічна діяльність являє собою процес міжособистісної взаємодії, яка проявляється в різних ситуаціях мовленнєвого спілкування. К. Климкіна виділяє такі види мовленнєвих ситуацій [7, с.48]:

Ситуація спілкування (усне діалогічне мовлення). Для діалогу, і зокрема педагогічного діалогу, характерні «порівняно швидкий обмін мовленням, коли кожний компонент обміну є реплікою і одна репліка найвищою мірою обумовлена іншою, обмін відбувається без всякого попереднього

обдумування» [16, с.131]. О. Леонтьєв вказував на те, що «істотними характеристиками діалогічного мовлення можна вважати ... ситуативність і реактивний характер» [10, с.251].

Успішна соціально-педагогічна діяльність пов'язана, насамперед, зі здатністю педагога за допомогою слова у відповідності до ситуації встановлювати доцільні стосунки-діалоги з підлітками, батьками і колегами. У професійній діяльності соціального педагога діалог проявляється в двох видах: діалог з клієнтом і ділова бесіда. Вказані види професійного спілкування вимагають від фахівця відповідних мовленнєвих умінь: доступно і виразно висловлювати свою позицію, нестандартно ставити запитання, точно і недвозначно відповідати.

Ситуація публічного виступу (усне монологічне мовлення). На відміну від діалогу, для монологу характерна «тривалість і обумовлена нею зв'язаність, побудова мовленнєвого ряду; односторонній характер висловлювання» [10, с.253]. Це більш організована і програмована форма мовлення. Для соціального педагога професійно важливою є здатність спілкуватися не тільки з однією людиною, а й з аудиторією: уміти донести свої думки, переконати в своїй правоті, вплинути на почуття слухачів, спонукати до дії. Ораторські вміння проявляються в наступних формах: публічне мовлення або виступ (на зборах), доповідь (усна форма викладу якогось питання) і лекція як форма пропаганди, навчання.

Створення наукових текстів (писемне монологічне мовлення). Творчий, дослідницький характер діяльності соціального педагога зумовлює необхідність фіксувати результати аналітичної роботи в наукових текстах.

Писемне монологічне мовлення за своїми характеристиками близьке до усного. Однак воно більш розгорнуте, оскільки не передбачає зворотного зв'язку зі співрозмовником. Крім того, в писемному мовленні не можуть використовуватись такі додаткові мовленнєві засоби, як інтонація, міміка і т.д. Звідси значно більша структурна складність писемного мовлення порівняно з усним [10, с.253].

Отже, у професійному мовленні майбутніх соціальних педагогів ми виділили такі структурні компоненти: нормативний, термінологічний, ціннісний, діяльнісний.

Актуальними напрямками подальшої розробки окресленої проблеми є визначення показників та рівнів сформованості професійного мовлення у студентів факультету соціальної педагогіки.

1. Бабич Н. Д., Герман К. Ф., Скаб М. В. та ін. Культура фахового мовлення : навч. посібник для студ. вищих навч. закл. / Надія Денисівна Бабич (ред.). – 2. вид. – Чернівці : Книги-XXI, 2006. – 496 с.
2. Барановська Л.В. Навчання студентів професійного спілкування: Монографія. – Біла церква, 2002. – 256 с.
3. Головин Б.Н. Основы культуры речи. – М.: Высш. школа, 1980. – 335 с.
4. Гороховська Т.В. Формування культури професійного мовлення майбутніх працівників органів внутрішніх справ: Автореф. дис...канд. пед. наук: 13.00.04 / Київський національний університет внутрішніх справ. – К., 2007. – 18 с.
5. Исаев И.Ф. Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы. - М. - Белгород, 1993. – 217 с.
6. Кисель М.А. Ценностей теория / Философский энциклопедический словарь / Гл. редакция Л.Ф.Ильичев, П.Н.Федоссов и др. – М.: Советская энциклопедия, 1983. – 780 с.
7. Климкина Е.В. Формирование профессионально-речевой культуры социального педагога в процессе обучения в вузе: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Московский госуд. соц. ун-т – М., 2001. – 171 с.
8. Лісовий Микола Іванович. Формування професійного мовлення майбутніх медичних працівників у вищих медичних навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Лісовий Микола Іванович – Вінниця, 2006. – 178 с.
9. Момот Віктор Михайлович. Формування професійно зорієнтованого мовлення у студентів технікумів і коледжів технічного профілю : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Момот Віктор Михайлович – Київ, 2002. – 185 с.
10. Основы теории речевой деятельности. / Под ред. А.А. Леонтьева. – М., 1974.–367 с.
11. Панько Т.І., Кочан І.М., Мацюк Г.П. Українське термінознавство. – Львів, 1994. – 160 с.
12. Смирнов П.И. Социальная значимость как основная личностная ценность // Вестник ЛГУ. Серия 6. 1990. Вып. 3. – С. 37-44.
13. Тугаринов В.П. Личность и общество. – М.,1965. – 251с.
14. Українська мова професійного спілкування: навч. посіб. / З.О. Мацюк, Н.І. Станкевич. – 2-е вид. – К.: Каравела, 2008. - 352 с.
15. Чучалина Александра Ивановна. Формирование профессиональной речи у студентов отделения «Физическая культура» педагогического колледжа : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Чучалина Александра Ивановна – Омск, 2001. – 218 с.
16. Якубинский Л.П. Язык и его функционирование // Избранные работы / Отв. ред. А.А. Леонтьев. – М., 1986. – 215 с.

The article analyzes the structural components of professional speech future of social pedagogues.

Key words: speech, professional speech, social pedagogues, language norms, terms, values, dialogue, monologue.

СТРУКТУРА МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ЕКОНОМІЧНИХ ЗНАЇНЬ У МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ ЯК СКЛАДОВОЇ ЕКОНОМІЧНОЇ КУЛЬТУРИ

У статті детально розглянуті структурні компоненти методики формування економічних знань студентів. Запропоновано три основних варіанта співвідношення понять «методика» та «технологія».

Ключові слова: економічні знання, методика навчання, технологія навчання.

Економічні знання є обов'язковим компонентом інженерно-педагогічної освіти, який визначається не тільки загальними тенденціями розвитку економіки країни, а ще й тенденціями розвитку технічних систем, технологій та ін. Викладачами вищих технічних навчальних закладів, дослідниками економічної підготовки інженерних кадрів підкреслюється, що в системі безперервної професійної підготовки має місце постійний перегляд змісту навчального процесу й зміни спрямованості навчальних дисциплін, тобто їхня переорієнтованість на модель професійної діяльності, що розвивається в змінних економічних умовах. Зазначається, що економічну освіту можна розглядати як одну зі складових сфери культури, тому підготовка фахівців з економічним мисленням підвищує загальний рівень культури конкретного суспільства. У процесі навчання майбутні фахівці опановують конкретну технологію або професійну діяльність на основі економічних підходів стосовно до певного рівня культури професійного світу, а також зміст циклу економічних дисциплін, які надаються йому за допомогою різних методів, способів і форм, визначених характером навчальної діяльності. Особливості інженерної підготовки інженерно-педагогічних кадрів розглядає багато вчених, але формування економічних знань, як складової економічної культури, все ще потребує уваги.

Складові професійної педагогічної діяльності інженерно-педагогічних кадрів та особливості навчання їй містяться у працях Н.О. Абаїмової, В.В. Бажутіна, В.С. Безрукової, Н.О. Брюханової, В.П. Косирева, В.В. Кустової, Г.Г. Левіної, А.Т. Маленка та ін. Авторами в тому числі підкреслюється значення економічних знань у професійній педагогічній діяльності інженерно-педагогічних кадрів, але немає системи економічних знань, не розроблена методика їх формування. У педагогічній теорії і науці закладено і зроблено багато для процесу формування економічних знань, але в контексті навчання майбутніх викладачів технічних дисциплін це все потребує подальшого наукового пошуку, теоретичних розробок і їх впровадження.

Метою даної статті є визначення структури методики формування економічних знань, як складової економічної культури у майбутніх інженерів-педагогів.

Розробка методики навчання передбачає встановлення принципів, формулювання цілей, визначення змісту, вибір форм, методів та засобів навчання.

Принципи навчання – це визначена система вихідних основних дидактичних вимог до процесу навчання, виконання яких забезпечує його необхідну ефективність [1, с.14]. Існує визначена сукупність принципів навчання, так званих, класичних чи традиційних, які останнім часом розширюються за рахунок сучасних чи додаткових принципів. Традиційні принципи: принцип спрямованості навчання на реалізацію мети освіти; науковості; зв'язку теорії з практикою; свідомості й активності; доступності; наочності; систематичності і послідовності; системності; міцності.

При цьому перший принцип спрямованості навчання на реалізацію мети освіти буде забезпечуватися за рахунок чіткої класифікації цілей навчання, що має бути закладене у стандартах, навчальних програмах та планах.

Принцип науковості буде реалізований шляхом включення до змісту економічних дисциплін науково достовірних знань, які відповідають сучасному рівню розвитку економічної науки. Зв'язок теорії з практикою, життям буде реалізований через приклади, задачі, вправи та інші завдання лекційних, семінарських, лабораторно-практичних занять, домашні завдання.

Принцип доступності вимагає: використання термінів, значення яких відоме учням, своєчасне пояснення термінів, що вводяться; виразу думки переважно простими реченнями; усунення перекохань (стилістичні помилки, нечіткі формулювання) і шумів (помилки в розрахунках); наявності необхідної базової інформації, яка сприяє сприйняттю і розумінню нової; побудови визначень згідно правил (взаємозамінність визначуваного і визначаючого понять, заборона хибного кола, однозначність, позитивність).

Принцип наочності вимагає якнайбільшого, але доречного застосування засобів ілюстрації та демонстрації. Такими в межах даного дослідження є: плакати, структурно-логічні схеми, підручники, посібники та відповідне методичне забезпечення, засоби комп'ютерних технологій тощо [2].

Зміст навчання майбутніх інженерів-педагогів економічним питанням відповідно до принципу системності, будується за правилами формальної логіки (розкриття обсягу й змісту понять), лінгвістики (синтаксис, семантика), бібліографії, теорії редагування.

Мета діяльності – передбачуваний результат (образ) діяльності (дії), на отримання якого спрямована діяльність (дія). Н.В. Кузьміна уточнює, що мета – ідеальне уявлення людиною-суб'єктом майбутнього результату діяльності, який передує її виконанню, визначаючи характер та способи дій. Мета в голові суб'єкта може виступати як перцептивний образ і як образ-уявлення, і як «логічна конструкція». У зв'язку з одним і тим же мотивом можуть формуватися різні цілі [2].

У межах нашого дослідження передбачається формулювання зовнішніх цілей і припускається, що на їхню реалізацію людський фактор (викладач) негативно не впливатиме. Цілі включають формування в майбутніх інженерів-педагогів уявлень про напрямки економічної політики, зміст реформ та наказів; знань економічних категорій, законів, понять, відношень та умінь швидко аналізувати економічні показники виробництва, здійснювати техніко-економічне обґрунтування доцільності та ефективності технічних рішень.

Стосовно ступеня диференціації (конкретизації) різними авторами цілі поділяються на: стратегічні та конкретні; вихідні (загальні), конструктивні та оперативні; направляючі, грубі й тонкі; стратегічні, тактичні та оперативні [3].

Зміст навчання – інформація (закони, явища, предмети дійсності, трудові й технологічні процеси й ін.), дії, засвоєння і використання яких у відповідності із заданими вимогами повинне відбутися в результаті вивчення конкретних предметів. Зміст навчання знаходить своє втілення у навчальних і тематичних планах, робочих програмах, навчально-методичній літературі та ін. Серед принципів побудови змісту навчання вказуються такі: цілеспрямованість (відповідність змісту завданням (по всіх шаблях їхньої ієрархії)); відповідність змісту навчання діяльності і її структурним компонентам; структурна єдність предметної й процесуальної сторін змісту, тобто враховуються форми й методи його реалізації.

Форми, методи та засоби навчання в педагогічній літературі визначаються досить типово, тому далі скористаємося тими формулюваннями, які запропонував В.В.Воронов. Форми навчання означають зовнішню сторону організації процесу навчання, що визначає коли, де, хто і як здобуває знання. Основними формами навчання при вивченні комп'ютерних дисциплін є лабораторно-практичні заняття, економічних дисциплін – лекційні, лабораторно-практичні заняття та самостійна робота, технічних дисциплін – самостійна робота.

Метод навчання (за Ю.К. Бабанським) – це спосіб упорядкованої взаємопов'язаної діяльності викладача й учнів, спрямованої на вирішення завдань освіти. Провідними методами економічної теоретичної підготовки студентів інженерно-педагогічних спеціальностей є лекція, розповідь, пояснення. Наочність реалізується шляхом ілюстрації взаємозв'язків основних понять кожної теми за допомогою комп'ютерних засобів та відповідних програм, навчально-методичного та роздавального матеріалу, за допомогою слайдів тощо. Застосування одержаних знань у нових практичних ситуаціях відбувається за допомогою методів: «бесіда», «вправа», «виконання завдань». Контроль знань студентів здійснюється за допомогою контрольних робіт, опитувань, тестування [5].

Засоби навчання – джерела отримання знань, формування умінь. Основні засоби навчання були зазначені серед методів наочності.

Розглянуті категорії утворюють поняття методика й технології навчання, які досі не мають однозначного визначення. За словниками методика – це сукупність методів навчання чому-небудь, практичного виконання чогось, а технологія, як уже зазначалося, – це сукупність методів та процесів у деякій галузі виробництва, а також науковий опис способів виробництва. До речі, метод – це спосіб організації теоретичного й практичного освоєння дійсності, обумовлений закономірностями розглянутого об'єкта. Отже, технологія має виробниче походження, а методика – навчальне. Крім того, ці поняття відрізняються кількістю складових: методика – це методи, а технологія – методи та процеси, але використання цих понять у різних галузях суспільного життя показує, що не завжди методика – це тільки методи, а технологія – це методика плюс процеси.

У педагогіці існує три варіанти співвідношення понять «методика» і «технологія»: 1) «методика» і «технологія» тотожні одне одному; 2) «методика» – поняття більш широке і включає в себе технологію як певний крок або аспект своєї реалізації; 3) «методика» є складовою «технології».

Демонстрація першого варіанта міститься у працях С.О. Смирнова шляхом наведення визначення поняття «технологія» як сукупність та послідовність методів і процесів перетворення вихідних матеріалів, що дозволяє отримати продукцію із заданими параметрами [6, с. 247].

Демонстрація другого варіанта: методика відповідає на запитання «чому, кого і як учити», а технологія тільки на «як учити». О.Е. Коваленко пише, що методика – система науково обґрунтованих правил і прийомів навчання, а технологія навчання – інструмент досягнення цілей навчання або систематичне і послідовне втілення на практиці спроектованого процесу навчання. Звідси випливає, що технологія навчання – це система способів і засобів досягнення цілей управління процесом навчання [3].

Демонстрація третього варіанта: методика навчання - спосіб навчання, конкретизований до рівня рекомендованих або використовуваних його прийомів. Технологія навчання – сукупність форм, методів, прийомів і засобів передачі соціального досвіду, а також технічне оснащення цього процесу [6].

Таким чином, методика формування економічних знань, як у майбутніх інженерів-педагогів ураховує особливості та умови надання вищої освіти, орієнтується на сформульовані стратегічні, тактичні та оперативні цілі підготовки студентів інженерно-педагогічних спеціальностей, базується на вдосконаленому змісті економічних дисциплін, включає вибір форм, методів, засобів навчання і містить механізм їх застосування на кожному етапі підготовки (тобто технологію).

Перед тим, як розглянути всі із зазначених у даній статті технологій навчання і побудувати методіку формування економічних культур у майбутніх інженерів-педагогів, слід правильно сформулювати цілі підготовки та визначитися із змістом навчання, чому і треба присвятити подальшу роботу.

1. Москаленко П.Г. Навчання як педагогічна система / П.Г. Москаленко // Навч. посібник для студентів педвузів, вчителів і керівників шкіл. – Тернопіль: ДТІІ, 1995. – 144 с.
2. Кузьміна Н.В. Понятие "Педагогическая система" и критерии её оценки / Н.В. Кузьміна // Методы системного педагогического исследования. – Л.: Издательство Ленингр-го ун-та, 1980. – 172 с.
3. Коваленко О.Е. Методика професійного навчання / О.Е. Коваленко // Підручник для студентів вищ. навч. закл. – Харків: Вид-во НУА, 2005. – 360 с.
4. Воронов В.В. Педагогика школы в двух словах / В.В. Воронов // Конспект-пособие для педагогов и учителей.: М., 1997. – 146 с.
5. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды / Ю.К. Бабанский // Сост. М.Ю.Бабанский. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
6. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: Учеб. Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / С.А. Смирнов, И.Б. Котова, Е.Н. Шияном и др.; Под ред. С.А. Смирнова. – 4-е изд., искр. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 512 с.

The structural components of the method of the students' economical knowledge forming are properly examined. Three basic variants of the correlation of the notions "a method" and "a technology" are proposed.

Key words: economical knowledge, training method, training technology.

УДК 378.147.88:001.8
ББК 74.580.268

Галина Козій, Світлана Виговська

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ АГРАРНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ І-ІІ РІВНІВ АКРЕДИТАЦІЇ

У статті проаналізовано теоретичні аспекти та наведено результати емпіричного дослідження особливостей формування дослідницьких умінь студентів.

Ключові слова: уміння, дослідницькі уміння, дослідницька діяльність.

Ефективність реформування системи освіти і професійної підготовки у вищих аграрних навчальних закладах значно залежить від того, наскільки вони звільняться від старих шаблонів та адаптуються до сучасних вимог підготовки фахівців. Для забезпечення безперешкодного виходу молодшого спеціаліста – аграрника на ринок праці необхідно постійно підвищувати його конкурентоспроможність. Цього можна досягти, змінюючи традиційні підходи до процесу навчання на більш ефективні, адже зростаючий розрив між обсягом знань, призначених для вивчення, й можливістю їх засвоєння може бути подоланий, головним чином, шляхом розвитку розумових здібностей студентів, формування в них здібностей самим регулювати процес засвоєння нових знань і підвищення ефективності навчання.

Проблемі формування активної пізнавальної діяльності, що лежить в основі розвитку й удосконалення різних аспектів дослідницьких умінь студентів, приділяють увагу в своїх працях такі автори, як В. Астахова, А. Дьомін, П. Лузан, Н. Ничкало, О. Пехота, В. Рябець, С. Сисоєва, М. Солдатенко та ін.

Над розробкою методів і форм підвищення пізнавальної творчої активності студентів працюють вчені-педагоги Г. Артемчук, С. Заскалета, М. Князян, В. Ковальчук, Є. Спіцин та ін. Менше уваги цьому питанню приділяється в аграрній освіті, тоді коли щорічна частка аграрного сектора в національному бюджеті країни становить близько 30% і подальше її зростання великою мірою залежить від компетентності фахівця-аграрника, його вміння самостійно отримувати знання, що відповідають ринку праці.

Мета статті: розкрити теоретичні аспекти та емпірично виявити особливості формування дослідницьких умінь студентів ВНЗ I-II рівня акредитації.

Сутність поняття «вміння» розглядалося дослідниками різних галузей. Зокрема, на думку дослідників у галузі психології Л. Виготського, К. Платонова, С. Рубінштейна та ін., уміння – це використання суб'єктом наявних знань і навичок для вибору та здійснення прийомів дії відповідно до поставленої мети. Серед педагогів знаходимо такі трактування цього поняття: свідоме володіння яким-небудь прийомом діяльності (Ю. Бабанський); прояв діяльності в усіх можливих варіантах (Є. Бойко); єдність знань і навичок, здібностей особистості (М. Каган); новий сплав знань, навичок, досвіду і творчих можливостей людини (Н. Кузьміна). Отже, вміння – засвоєний суб'єктом спосіб виконання дії, який забезпечується сукупністю набутих знань і навичок. Вони формуються шляхом вправ, створюють можливість виконання дії не лише у звичних, а й у змінених умовах і розкриваються через цілеспрямованість, усвідомленість, здатність особистості до узагальнення та реалізації творчого характеру діяльності.

Дослідницькі вміння набуваються шляхом залучення студентів до самостійних і безпосередніх спостережень, на основі яких вони встановлюють зв'язки предметів і явищ дійсності, роблять висновки, пізнають закономірності. Внесення елемента дослідження в навчальні заняття сприяє вихованню активності, ініціативності, допитливості, розвиває мислення, заохочує потребу в самостійних наукових пошуках.

В. Базелюк визначає дослідницькі вміння як "здатність усвідомлено здійснювати дії з пошуку, відбору, переробки, аналізу, створення, проектування й підготовки результатів пізнавальної діяльності, спрямованої на виявлення (створення, відкриття) об'єктивних закономірностей управління функціонуванням і розвитком загальноосвітнього навчального закладу" [2].

На думку В. Литовченко, дослідницькі вміння є сукупністю систематизованих знань, умінь і навичок особистості, поглядів і переконань, які визначають готовність студента до творчого пошукового вирішення пізнавальних задач. Вона поділяє дослідницькі вміння на такі групи: 1) операційні дослідницькі вміння, до яких відносять розумові прийоми і операції, що використовуються в дослідницькій діяльності: порівняння, аналіз і синтез, абстрагування і узагальнення, висунення гіпотези, співставлення; 2) організаційні дослідницькі вміння, які включають застосування прийомів організації в науково-дослідній діяльності, планування дослідної роботи, проведення самоаналізу, регуляцію власних дій у процесі дослідницької діяльності; 3) практичні дослідницькі вміння, які охоплюють опрацювання літературних джерел, проведення експериментальних досліджень, спостереження фактів, подій та обробку даних спостережень, впровадження результатів у практичну діяльність; 4) комунікативні дослідницькі вміння, що передбачають застосування прийомів співробітництва в процесі дослідницької діяльності, для здійснення взаємодопомоги, взаємоконтролю [4].

Отже, дослідницькі вміння – особливі вміння, які дозволяють їх носієві систематизувати, аналізувати, проектувати, самостійно шукати істину.

Формування дослідницьких умінь передбачає оволодіння людиною, виробленими іншими людьми, способами дій і має такі етапи: усвідомлення завдання і способів його виконання; спроба застосувати одержані пояснення на практиці (вправляння); утворення стереотипу дій.

Узагальнення результатів дослідження вчених [1; 3; 5] дозволяє виокремити фактори, що сприяють формуванню дослідницької діяльності студентів: особистісно орієнтований підхід до навчання; орієнтація на продуктивне досягнення результату; проблемне навчання як інструмент розвитку досвіду творчої діяльності; оптимальне поєднання логічних та евристичних методів вирішення завдань; креативна організація навчального процесу, максимальне насичення його творчими ситуаціями; створення ситуації спільної пошукової діяльності; деталізація навчального процесу; створення психологічної атмосфери, оптимальних умов для творчої діяльності.

Умовами, що сприяють активізації пошуково-дослідницької діяльності студентів, є: доброзичлива атмосфера в колективі; поєднання індивідуальних і колективних форм навчання; структурування навчального матеріалу за принципом наростання пізнавальних труднощів навчальної роботи; озброєння студентів раціональними прийомами пізнавальної діяльності; формування внутрішніх стимулів до

навчання, самоосвіти тощо. Гальмують активну пізнавальну діяльність студентів такі фактори: запитання викладачів, відповідь на які носить репродуктивний характер; домінування при вивченні нового матеріалу засвоєння студентами готових знань тощо.

Формування дослідницьких умінь студентів ВНЗ забезпечить дотримання певних принципів організації навчального процесу: педагогічне керівництво в створенні мотивів і стимулів до навчання; прищеплювання інтересу до досліджуваного об'єкта; озброєння студентів необхідними прийомами пізнавально-пошукової діяльності; систематичне здійснення принципу індивідуалізації в навчанні; застосування технічних і наочних засобів навчання; впровадження в практику роботи й систематичне використання комп'ютерних технологій; розробка творчих завдань, що вимагають нестандартних рішень і самостійного пошуку джерел інформації; поєднання дидактично й методично обґрунтованих методів, що сприяють розвитку пізнавальної діяльності й творчих здібностей студентів.

Нині в аграрних ВНЗ I-II рівня акредитації дослідницькі вміння студентів формуються в процесі використання таких видів науково-дослідної роботи :

- 1) добір дослідницького та експериментального матеріалу при підготовці до семінарських та практичних занять;
- 2) накопичення досвіду вивчення та аналізу наукової, методичної, нормативної літератури;
- 3) експериментальна робота під час підготовки рефератів, курсових і дипломних проектів;
- 4) виконання домашніх завдань з елементами творчого пошуку;
- 5) дослідження, пов'язані з навчальною та виробничою практикою: виконання індивідуальних завдань, вивчення досвіду роботи працівників;
- 6) науково-дослідницька та творча робота студентів у позааудиторний час: участь у наукових гуртках.

Варто звернути увагу на те, що всі перераховані види роботи вимагають сучасного матеріально-технічного забезпечення.

Формуванню дослідницьких умінь студентів сприяє проведення занять у вигляді диспутів, дискусій, ділових ігор, «круглих столів», занять-екскурсій, за допомогою яких у студента формуються вміння творчо мислити, відстоювати свою думку, почуття відповідальності за виконувану роботу та задоволення від її результатів, самостійність і здатність швидко приймати правильні рішення.

Із метою вивчення об'єктивних факторів формування дослідницьких умінь студентів нами було здійснено пілотажне дослідження. Анкетне опитування студентів (опитано 97 студентів 1-4 курсів Кіцманського технікуму Подільського ДАТУ) дозволило констатувати розуміння ними важливості й необхідності розвитку дослідницьких умінь: студентам подобаються заняття пошукового характеру (83%), їх захоплюють дослідницькі завдання (84%), завдання на пояснення й доказ досліджуваних явищ (86%); метою навчання у ВНЗ вони вважають не просте засвоєння знань, а розвиток творчих здібностей (94%). Окрім того, у результаті дослідження нами виявлено динаміку зацікавленості студентів (за курсами) дослідницькою роботою (табл. 1).

Табл.1

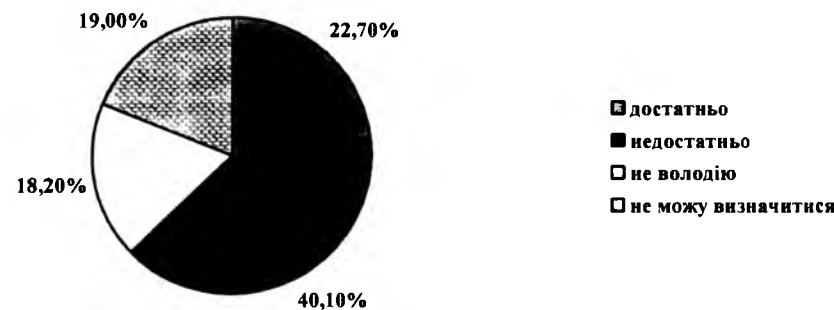
Зацікавленість студентів дослідницькою роботою

Курс	Всього респондентів	Так		Ні		Не можу відповісти	
		К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
I курс	30	7	23,3	15	50,0	8	26,7
II курс	25	6	24,0	9	36,0	10	40,0
III курс	20	10	50,0	5	25,0	5	25,0
IV курс	22	14	63,5	3	13,6	5	22,7
Всього	97	36	37,1	33	34,0	28	28,9

Як видно з таблиці, зацікавленість студентів з кожним курсом зростає і на четвертому курсі, після проходження навчальних практик, у тому числі на базі практичного центру в Рівненському аграрному коледжі, виробничої технологічної практики, виконання та захисту курсових робіт та проектів, підготовки до дипломного проектування, становить більше 63% опитаних.

На запитання: «Чи вважаєте, що достатньо володієте дослідницькими вміннями?» студенти четвертого курсу відповіли таким чином (див рис. 1.)

Як бачимо, тільки п'ята частина студентів-випускників вважають свій рівень достатнім. Це ті випускники, які систематично протягом навчання в технікумі працювали над творчими роботами, брали участь у конференціях, конкурсах, зарекомендували себе активними, добре обізнаними студентами-практикантами. 40% вважають свій рівень володіння дослідницькими вміннями недостатнім і близько 20% студентів відзначили, що не володіють такими вміннями.



Дослідження також дало можливість встановити, що для формування дослідницьких умінь студентів використовуються методи проблемного й диференційованого навчання. При цьому другий метод використовується в 75% випадків, а перший – лише в 25%.

Такі результати емпіричного дослідження засвідчують, що існує суперечність між розумінням студентами необхідності володіння дослідницькими вміннями і низьким рівнем їх сформованості.

Отже, у результаті здійсненого теоретико-емпіричного дослідження ми дійшли висновку, що вимоги сьогодення зумовлюють необхідність підготовки нової генерації фахівців із ґрунтовною фундаментальною освітою, здатних здійснювати наукові дослідження, використовуючи інноваційні підходи. Найповнішому виявленню цих рис сприяє науково-дослідна робота студентів, яка базується на студентських дослідницьких вміннях (операційних, організаційних, практичних, комунікативних). Аналіз теоретичних наукових праць вчених-педагогів доводить необхідність активізації навчального процесу з метою формування цих умінь, пізнавального інтересу і творчої активності студентів.

Для досягнення мети щодо формування дослідницьких умінь сучасна дидактична система навчання в аграрних навчальних закладах та її реалізація мають відповідати таким основним вимогам: методи навчання повинні бути спрямовані на максимально високу активізацію навчання; застосування різних форм самостійної роботи й ефективного управління цією роботою зі сторони викладача; використання нових інформаційних технологій та сучасного обладнання; самостійна робота повинна мати як тренувальний, так і творчий характер, виконуватися як індивідуально, так і колективно.

І найголовніше, за якістю формування дослідницьких умінь, як і всією навчально-виховною роботою ВНЗ, стоїть викладач, який повинен відповідати сучасним вимогам аграрного виробництва та володіти методикою формування в студентів дослідницьких умінь.

Звичайно здійснене дослідження не розкриває усіх аспектів досліджуваної проблеми, перспективними напрямками наукового пошуку є розробка методики формування дослідницьких умінь студентів вищих аграрних навчальних закладів I-II рівнів акредитації.

1. Артемчук Г.І. Методика організації науково-дослідної роботи / Г.І. Артемчук, В.М. Курило, М.П. Кочерган. – К. : Форум, 2000. – 271 с.

2. Базелюк В.Г. Формування дослідницьких умінь керівників загальноосвітніх навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти : автореф. дис... канд. пед. наук / В.Г. Базелюк ; Університет менеджменту освіти АПН України. – К., 2008. – 20 с.

3. Князян М.О. Навчально-дослідницька діяльність студентів як засіб актуалізації професійно значущих знань (на базі вивчення іноземних мов) : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / М.О. Князян; Південноукраїнський держ. педагогічний ун-т ім. К.Д.Ушинського. – О., 1998. - 18 с.

4. Литовченко В.Н. Формирование исследовательских умений студентов педагогических специальностей университета средствами НИР : дис. ... к.пед.наук / В.Н. Литовченко. – Минск, 1990. – 197 с.

5. Спіцин Є.С. Методика організації науково-дослідної роботи студентів у вищому закладі освіти / Є.С. Спіцин. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2003. – 120 с.

In article is analysed theoretical aspects and results of the empirical study of the particularities of the shaping the students exploratory skills.

Key words: skills, exploratory skills, exploratory activity.

ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

В статье обосновывается необходимость технологического подхода к организации обучения, основу которого составляют процесс решения мыслительных задач и принцип ролевой перспективы.

Ключевые слова: технологическое обучение, задачный подход, принцип ролевой перспективы.

Постановка проблемы. Традиционная система обучения, базирующаяся на «знаниевом» подходе, довольно устойчива в высшей школе. Критика вузовской практики обучения и качества его образовательного продукта, основу которого составляют предметные знания, говорит о серьезных изъянах в подготовке специалистов с высшим образованием. Возрастание международных стандартов к уровню профессионализма выпускников высшей школы, слияние науки и производства, повышение роли человеческого фактора в экономическом развитии общества подтверждают необходимость кардинальной смены парадигмы современного университетского обучения. Никакое добавление в учебный план университетов новых дисциплин, никакое расширение содержания традиционных предметов не решает проблемы качества высшего образования.

Лавинообразное нарастание информации, потребность в ускорении процессов обмена информацией, создание дидактических средств обновления вузовского обучения делает специалиста более конкурентоспособным, более успешным и мобильным, более психологически защищенным. «Особенностью современного этапа развития образования в мире является ведущая роль умственной деятельности, переход к когнитивному обществу, эндогенным процессам, предопределяющим новые открытия и их использование в различных областях человеческой деятельности как в области здравоохранения и защиты окружающей среды, так и производства товаров и услуг» [1, с.10].

Проблема состоит в том, что обучение, основой которого выступает парадигма передачи специально подготовленных предметных знаний, не может обеспечить качественных предметных знаний, не может дать качественное образование, соответствующее мировым стандартам.

Анализ публикаций и исследований. В последнее время проблемы образования, совершенствование вузовского обучения все больше связывают с развитием личности будущего специалиста. А.Брушлинский поднимает проблему о создании условий для развития свободы личности будущего специалиста в обучении с целью ее саморазвития. Л.Петровская говорит о системе ценностей, которая должна стать основой подготовки специалиста с высшим образованием. Н.Рейнвальд, признавая главными критериями качества подготовки студентов: знания, умения, свойства личности, подчеркивает необходимость выявления меры их соответствия моделям и квалификационным характеристикам специалиста, определенных в образовательных стандартах высшего образования. И.Якиманская поднимает вопрос о разработке образовательных программ, в которых были бы определены основные направления становления профессионального облика современного специалиста.

Несколько иной подход к вузовскому обучению и образованию развивает Б.Коссов. Он отдает предпочтение варьированию и свободному выбору параметров учебной и смоделированной профессиональной деятельности, в процессе которой происходит не только усвоение необходимых знаний и умений, но и развитие профессионально-личностных качеств будущего специалиста.

А.Хуторской процесс обучения представляет как комплекс образовательных проектов, обуславливающих комплексный характер деятельности. Ценность такого подхода к обучению он видит в том, что студенты создают образовательный продукт, а не просто усваивают определенный раздел или тему изучаемого курса.

Группа ученых основой обучения считают общение свободных личностей в форме диалога (М.Бахтин, Г.Ковалева, В.Смехова), разрабатывают условия, в которых личностные отношения были бы комфортными и результативными.

Рассматривая личность как субъект деятельности (К.Абульханова-Славская, Л.Анцыферова, С.Рубинштейн), основной смысл обучения видят в саморазвитии личности. Его организацию рассматривают как построение тех видов деятельности, в которых оптимально могут развиваться потенциальные возможности индивида (Л.Анцыферова), важнейшие формы активности субъекта (С.Рубинштейн), самостоятельность действий как средства саморазвития личности (К.Абульханова-Славская).

Анализ результатов исследований по проблемам обучения, его направленности, содержанию, методике реализации позволяет говорить о необходимости теоретического обоснования новых подходов к его организации, создания целостного технологического комплекса. Каждый автор по-своему прав. Для снятия противоречий, накопившихся в практике вузовского обучения, важно решить три проблемы:

-кардинально обновить, переструктурировать содержание образования;
-гармонизировать интеллектуальный и эмоциональный факторы в его реализации;
-создать целостный технологический комплекс, позволяющий будущему специалисту овладеть способами взаимодействия с человеческими ценностями через построение субъективной системы ценностей.

Решение этих проблем позволит будущему специалисту стать критически мыслящим, ответственным за свои действия и решения, творческим и толерантным.

Деятельное содержание образования требует использование технологического обучения, в основе которого лежат образовательные технологии, которые проектируют содержательно-процессуальные процедуры, ведущие к достижению дидактических целей.

Цель статьи состоит в обосновании необходимости технологического подхода к организации учебного процесса высшей школы как одного из путей повышения уровня профессионализма будущих специалистов.

Изложение основного содержания. Обновление подготовки современных кадров связано с реализацией подхода, при котором учебная деятельность становится предметом усвоения, приобретая практико-преобразовательный или исследовательский характер. Такой подход к образованию интегрирует в своем содержании понятия, способы деятельности, творческий потенциал, опыт проявления личностной позиции и осуществляется на основе создания собственного опыта, рефлексии и оценки. Этот подход способствует тому, чтобы в ходе обучения осваивались новые виды опыта: выявлялись и идентифицировались проблемы, приобретались навыки исследования и проектирования, сотрудничества и сотворчества, использовались известные и создавались новые технологии получения планируемого результата, оценивалось его качество и собственные учебные достижения будущих специалистов.

Важно в ходе обучения предоставить возможность каждому его участнику открыть для себя процесс получения знания, апробировать способы собственных действий по превращению знаний в ценности и личностные смыслы, принятию самостоятельных решений, испытать ответственность за эти решения. Сегодня речь должна идти не только о создании предметных образовательных программ, которые будут усваиваться в процессе обучения, но и о проектировании определенной сферы деятельности. Информационная сторона должна обязательно сочетаться с ориентировочной основой деятельности в ходе обучения. Информация, структурируемая в учебных программах, должна быть адекватна ситуационно-моделирующим технологиям, когда смысл обучения будет заключаться не столько в усвоении учебного материала, сколько в практической деятельности по использованию и применению приобретенного знания как инструмента практического действия.

В последнее время внимание ученых привлекает технологический подход к структурированию образовательного процесса. Общие характеристики образовательной программы, ориентированной на технологическую модель образования, можно представить следующим образом:

- 1) сочетание фундаментального и прикладного знания;
- 2) набор задач-ситуаций, последовательность которых выстроена в соответствии с возрастанием полноты, проблемности, новизны, межпредметности знаний, ценностно-смысловой рефлексии, самооценки результатов;
- 3) алгоритмы и схемы действий в моделируемых ситуациях-задачах;
- 4) задачная технология и технология, основанная на принципах ролевой перспективы;
- 5) гармонизация интеллектуальной и эмоциональной сторон образовательного процесса;
- 6) мониторинг результатов образовательного процесса;
- 7) оценка и самооценка учебных достижений.

Дидактическая система, построенная на основе технологического подхода, основывается на взаимообусловленности и взаимосвязи различных принципов. Среди них выделяют:

- принцип нелинейности (информация сохраняет свою целостность, но разветвляется на подкомпоненты, которые соответствуют возможностям и способностям студентов);
- обращенности к саморазвитию личности будущего специалиста через активную его деятельность;
- динамичности (учебная информация может менять свою структуру и характеристики);
- диалогичности (постановка и решение познавательных задач в форме учебного диалога);
- познавательной активности и самостоятельности ее участников;
- опоры на ведущий вид деятельности, когда предоставляется возможность выбора вида занятий и способов решения учебных задач.

Реализация технологического подхода к образовательному процессу сопряжена с выполнением ряда требований:

- соблюдение логики изложения учебного материала;
- структурирование учебного материала по разветвленной схеме, разработанной с учетом возможных уровней подготовки будущих специалистов, их интересов и склонностей;
- разнообразие методов и дидактических средств, активизирующих познавательные действия студентов;
- применение методов мониторинга за усвоением учебного материала и накоплением опыта познавательной и эмоционально-ценностной их деятельности.

Технологический подход к организации образовательного процесса обеспечивает активную познавательную деятельность, направленную на овладение учебным материалом, накопление опыта решения профессиональных задач, формирование ответственности за принятые решения и их последствия. Этот подход к организации обучения обеспечивает взаимодействие фундаментальных и прикладных знаний, моделирование их в различных формах (символической, графической и др.); выделение стержневых понятий и отношений; разнообразие способов познавательной деятельности, методов работы с различными источниками информации и оценки учебных достижений студентов.

Технологический подход к организации обучения позволяет устранить перекоп, который имеет место в учебной практике между передачей неограниченного объема знаний преподавателем и овладением студентами умением действовать по образцу в ущерб накоплению опыта творческой деятельности и опыта эмоционально-ценностных отношений к изучаемому материалу. Этот подход обеспечивает взаимодействие информационно-содержательной и процессуально-организационной сторон обучения. Единство этих сторон в образовательном процессе обеспечивает изучение учебной информации не в готовом виде, а путем решения учебных проблем, выполнения заданий, проигрывания ролей, стимулирующих познавательную активность его участников на основе свободы выбора действий.

В ходе обучения, основой организации которого является технологический подход, знания не просто заучиваются и воспроизводятся, а осознаются студентами их процессуальная, действенная сторона. В ходе выполнения различных видов учебной работы: составление плана-конспекта, опорных схем, таблиц, алгоритмов действия активизируется мыслительная деятельность студентов, что обеспечивает единство их знаний и способов умственной деятельности. Структура познавательной деятельности состоит из компонентов, как:

- мотивационно-ценностный, предполагающий мотивы, адекватные целям и задачам подготовки студентов к учебной работе, которые стимулируют их к творческому овладению избранной профессией;
- когнитивный, представляющий собою систему профессионально-научных знаний, владение технологиями, составляющими основу активной познавательной деятельности;
- эмоционально-волевой компонент, позволяющий реализовать в работе систему методов, средств, способов регуляции и саморегуляции, контроля и самоконтроля, управления и самоуправления профессиональными действиями и результатами профессиональной деятельности;
- творчески-деятельный, способствующий закреплению творческого подхода будущих специалистов к решению профессиональных проблем, нестандартному осуществлению профессиональных действий, саморазвитию творческих способностей;
- рефлексивно-оценочный, который обеспечивает способность будущего специалиста сознательно управлять и регулировать собственное профессиональное поведение в различных ситуациях, проводить самоанализ профессиональных достижений и оценивать полученные результаты, намечать перспективы собственного профессионального роста.

Технологический подход, объединяющий в себе все компоненты познавательной деятельности, позволяет:

- перейти в подготовке специалиста от ориентации на воспроизведение изученных знаний к применению и использованию их в творческом решении профессиональных задач;
- ставить приоритет межпредметно-интегрированных требований к результату образовательного процесса;
- увязывать цели с ситуациями применимости знаний в профессиональной сфере;
- ориентировать практическую деятельность на разнообразие профессиональных ситуаций, выход из которых возможен лишь с опорой на ранее усвоенную теорию.

В содержании этого подхода сочетаются знания с профессиональными умениями, навыками и качествами личности, обеспечивающими возможность:

- профессионального роста результативной творческой деятельности будущих специалистов;
- освоение дидактических технологий;
- принятие нестандартных решений в учебных ситуациях;

- объективной оценки результатов собственной профессиональной деятельности;
- проектирование дальнейших перспектив профессионального становления и учебных достижений.

Реализация технологического подхода к обучению в высшей школе позволяет убедиться в том, что подготовка студентов к профессиональной деятельности не должна замыкаться либо на предметной стороне, либо на развитии способностей, либо на овладении студентами практическими умениями. Лишь взаимодействие и взаимообусловленность всех этих аспектов позволит обеспечить каждому будущему специалисту достаточный и высокий уровень их профессионализма. Технологический подход к обучению будущих специалистов позволяет устранить однобокость в их подготовке, ликвидировать разрыв образовательно-профессионального и личностно-деятельного аспектов, что позитивно влияет на результативность их профессионального труда.

Технологический подход к обучению выступает своеобразным внутренним механизмом обновления содержания высшего педагогического образования. Он реализуется в познавательной, процессуальной, коммуникативной и деятельной сферах. Результатом модернизации содержания профессиональной подготовки является специалист, обладающий комплексом знаний, умений, навыков и качеств, соответствующих специфике профессионального труда и позволяющих оптимально решать профессиональные задачи, творчески выполнять профессиональные функции. Технологический подход обеспечивает постоянное наращивание творческого потенциала, развитие интеллекта, гибкого мышления, рефлексивных и креативных способностей, интуиции, профессиональной смелости, готовности к решению сложных профессиональных проблем в условиях неопределенности и непредсказуемости производственной практики.

Вывод. Технологический подход призван объединить в себе предметное содержание и виды образовательной деятельности, обеспечить накопление опыта творческой деятельности, развить способности студентов к самостоятельному мышлению и эмоционально-ценностному отношению к изучаемому учебному материалу. Этот подход позволяет преодолеть сложившиеся недостатки в образовательном процессе, которому присуща высокая степень репродукции научно-теоретической информации, исключая возможность выбора способов действий, собственной позиции, субъективной авторской интерпретации учебного материала. Гармонизация содержательной и процессуальной сторон учебного процесса, превращение знаний в инструмент практического действия позитивно влияет на становление профессионализма будущих специалистов. Профессиональная подготовка кадров на основе технологического подхода открывает перспективы их мобильности и конкурентоспособности в Украине.

I. Шишов С.Е. Школа: мониторинг качества образования / С.Е. Шишов, В.А. Кальней. – М.: Педагогическое общество России. – 2000.

The need for technological approach to the organization of training process where the process of mental tasks solving and role perspective principle constitute its ground is proved in the article.

Key words: technological training, task approach, role perspective principle.

УДК 378.14
ББК 74.03

Ewa Kula, Michał Stroczyk

KRAJOWE RAMY KWALIFIKACJI I ICH ZNACZENIE DLA SZKOLNICTWA WYŻSZEGO W POLSCE

W artykule przedstawiono zagadnienie relacji pomiędzy pojęciami "ramy kwalifikacji" i "krajowe ramy kwalifikacji" w europejskim systemie szkolnictwa wyższego. Autorzy przedstawiają wyniki analizy dokumentów dotyczących ram kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego w krajach europejskich, w szczególności ustanowienie krajowych ram kwalifikacji w Polsce.

Słowa kluczowe: Proces Boloński, Europejskie Ramy Kwalifikacji, Krajowe Ramy Kwalifikacji, kształcenie ustawiczne, kompetencje.

Zasadniczym celem Procesu Bolońskiego jest dostosowywanie europejskiego szkolnictwa wyższego do systemu uczenia się przez całe życie. Żeby ten cel zrealizować, należy przede wszystkim przejść na system oparty na efektach uczenia się. Na świecie system ten wprowadzany jest albo za pomocą kryteriów akredytacji (między innymi w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej czy w Japonii) albo za pomocą Ram Kwalifikacji (na przykład w Australii od 1995 roku).

Ramy kwalifikacji są narzędziem opisującym i w jasny sposób wyrażającym różnice między kwalifikacjami we wszystkich cyklach i na wszystkich poziomach edukacji. Zgodnie z definicją przyjętą przez Parlament Europejski „kwalifikacja” oznacza formalny wynik procesu oceny i walidacji, uzyskany w sytuacji,

w której właściwy organ stwierdza, że dana osoba osiągnęła efekty uczenia się zgodne z określonymi standardami [3]. Krajowe Ramy Kwalifikacji (national qualifications framework) to opis wzajemnych relacji między kwalifikacjami, który integruje różne krajowe podsystemy kwalifikacji i służy większej przejrzystości, dostępności i jakości kwalifikacji. Zawarty jest tu opis hierarchii poziomów kwalifikacji, tzn. każda kwalifikacja jest umieszczona na jednym z tych poziomów. Z kolei każdemu z tych poziomów przyporządkowany jest odpowiadający mu poziom Europejskich Ram Kwalifikacji.

Celem artykułu jest analiza dokumentów, mających na celu realizację dwóch pozornie sprzecznych ze sobą zadań: z jednej strony chodzi bowiem o rozwijanie różnych form, programów i instytucji kształcenia na poziomie wyższym, a z drugiej chodzi o stworzenie możliwości porównywania osiągnięć i kwalifikacji osób uczących się. Artykuł jest więc omówieniem tych dokumentów oraz próbą ukazania procesu wdrażania Krajowych Ram Kwalifikacji w Polsce.

Różnica między „bolońskimi” i „europejskimi” ramami kwalifikacji polega na tym, że ramy kwalifikacji utworzone w wyniku Procesu Bolońskiego obejmują wyłącznie szkolnictwo wyższe i polegają na unifikacji kolejnych stopni studiów oraz na opisaniu ich za pomocą deskryptorów. Natomiast Europejskie Ramy Kwalifikacji dotyczą wszystkich poziomów, w tym także szkolnictwa wyższego z tym, że nie ma tutaj potrzeby unifikacji poszczególnych poziomów kształcenia, wystarczy ich opisanie za pomocą deskryptorów i odniesienie do Ram Europejskich. Ramy Kwalifikacji dla Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego zostały opracowane w 2005 roku, w wyniku spotkania ministrów do spraw szkolnictwa wyższego w Bergen. Przyjęto wówczas kompleksową ramową strukturę kwalifikacji dla Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, obejmującą trzy cykle kształcenia, ogólne opisy każdego cyklu, oparte na efektach kształcenia i umiejętnościach absolwentów, a także zakresy punktów kredytowych dla pierwszego i drugiego cyklu [1].

Europejskie Ramy Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie wprowadzono decyzją Parlamentu Europejskiego w 2008 roku. W dokumencie tym podkreślono, że głównym celem ram kwalifikacji jest promocja mobilności obywateli między krajami oraz ułatwienie im uczenia się przez całe życie [2].

Europejskie Ramy Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie są wspólnymi europejskimi ramami odniesienia, wiążącymi systemy kwalifikacji poszczególnych krajów. Ramy funkcjonują jako instrument przełożenia, dzięki któremu kwalifikacje stają się bardziej czytelne i łatwiejsze do zrozumienia w różnych państwach i systemach w Europie.

Opracowywanie Europejskich Ram Kwalifikacji rozpoczęto w 2004 roku w odpowiedzi na żądania stworzenia wspólnego punktu odniesienia w celu zwiększenia przejrzystości kwalifikacji, wysuwane przez państwa członkowskie Unii, partnerów społecznych i inne zainteresowane strony. Komisja Europejska, przy wsparciu Grupy Ekspertckiej do spraw Europejskich Ram Kwalifikacji, przygotowała plan proponujący ośmiopoziomowy system ramowy oparty na efektach uczenia się, mający na celu zwiększenie przejrzystości i możliwości przenoszenia kwalifikacji oraz wsparcie dla uczenia się przez całe życie. W drugiej połowie 2005 roku Komisja opublikowała ów plan, by przeprowadzić konsultacje w całej Europie.

W roku 2007 Parlament Europejski i Rada z powodzeniem przeprowadziły negocjacje dotyczące tego wniosku, co doprowadziło do formalnego przyjęcia Europejskich Ram Kwalifikacji w lutym 2008 roku. Oprócz zobowiązań strategicznych państwa Unii Europejskiej uzgodniły dobrowolne zobowiązania w poszczególnych zakresach obszaru kształcenia ustawicznego.

Zobowiązania te ujęto w kilkudziesięciu dokumentach przyjmowanych w ciągu ostatnich 10 lat przez najważniejsze instytucje Unii Europejskiej, tj. Parlament Europejski, Radę Unii Europejskiej i Komisję Europejską. Zobowiązania te dotyczą rozwoju kształcenia i szkolenia zawodowego na miarę potrzeb XXI wieku, modernizacji kształcenia wyższego, rozwoju wczesnej opieki i edukacji, kompetencji kluczowych młodzieży i dorosłych, uczenia się dorosłych (także poza systemem szkolnictwa i szkolnictwa wyższego), nowych umiejętności i zatrudnienia, uznawania kompetencji nabytych poza uczeniem się formalnym, mobilności, kreatywności i innowacyjności, zapewnienia jakości kształcenia i szkolenia, równych szans edukacyjnych, poradnictwa edukacyjnego i zawodowego przez całe życie, kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli oraz skutecznego inwestowania w uczenie się.

Pierwotnie państwa zobowiązane były do odniesienia swoich systemów kwalifikacji do Ram Europejskich do roku 2010, dziś natomiast już wiadomo, że należy je przyjąć i potwierdzić do roku 2012, co oznacza, że do tego czasu wystawiane przez poszczególne państwa indywidualne zaświadczenia o kwalifikacjach (świadectwa, dyplomy) powinny zawierać odniesienie do odpowiedniego poziomu Europejskich Ram Kwalifikacji.

Europejskie Ramy Kwalifikacji umożliwią powiązanie różnych krajowych systemów i Ram Kwalifikacji na podstawie ośmiu poziomów odniesienia. Poziomy obejmują pełną skalę kwalifikacji, od poziomów podstawowych (np. świadectwa ukończenia szkoły) do zaawansowanych (np. doktoraty). Jako instrument promowania uczenia się przez całe życie Europejskie Ramy Kwalifikacji obejmują wszystkie poziomy

kwalifikacji uzyskane podczas kształcenia i szkolenia ogólnego, zarówno zawodowego, jak akademickiego. Ponadto Ramy odnoszą się także do kwalifikacji uzyskanych w ramach kształcenia i szkolenia początkowego oraz ustawicznego. Osiem poziomów odniesienia opisanych jest poprzez efekty uczenia się, tj. na podstawie poziomu wiedzy (*knowledge*), umiejętności (*skills*) oraz innych kompetencji (*competence*) [5].

W Europejskich Ramach Kwalifikacji bierze się pod uwagę ogromną różnorodność systemów kształcenia i szkolenia w Europie oraz fakt, że w związku z tym niezbędne jest przesunięcie akcentu na efekty uczenia się w celu umożliwienia porównania i współpracypomiędzy krajami i instytucjami. Efekt uczenia się jest tu definiowany przez określenie tego, co uczący się wie, rozumie i potrafi wykonać po zakończeniu procesu uczenia się. Wskazuje to na fakt, że kwalifikacje - w rozmaitych kombinacjach - obejmują szeroki zakres efektów uczenia się, łącznie z wiedzą teoretyczną, umiejętnościami praktycznymi i technicznymi oraz kompetencjami społecznymi, gdzie rozstrzygająca jest zdolność do pracy z innymi.

Jedną z istotnych zmian poprzedzających prace nad polskim modelem Krajowych Ram Kwalifikacji było wprowadzenie w życie nowych podstaw programowych kształcenia ogólnego. Ważną zmianą, jaką niesie ze sobą nowy dokument, jest położenie głównego akcentu na efekty kształcenia - opis poszczególnych przedmiotów po raz pierwszy został wyrażony językiem efektów. W celach nowej podstawy programowej określono, że efekty kształcenia będą opisane w kategoriach wiadomości, umiejętności oraz postaw. Takie myślenie o kształceniu i uczeniu się jest zbieżne z koncepcją Ram Kwalifikacji, w których efekty uczenia się wyrażono w podobnych kategoriach: wiedzy, umiejętności oraz samodzielności i odpowiedzialności.

Zespół ekspertów opowiedział się za przyjęciem w Polskich Ramach Kwalifikacji siedmiu poziomów, przy założeniu, że polski poziom piąty odpowiada poziomom piątemu i szóstemu w EQF, tj. w Europejskich Ramach Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie (*European Qualifications Framework for lifelong learning*). W opinii ekspertów jest to rozwiązanie najbardziej odpowiadające polskim realiom, a równocześnie pozwalające na czytelne odnośnienie poziomów w Krajowych Ramach Kwalifikacji do poziomów zaproponowanych w Europejskich Ramach Kwalifikacji. Powstanie ram krajowych wpłynie również pozytywnie na zapewnienie większej integracji wszystkich trzech sektorów edukacji w Polsce - ogólnej, wyższej i zawodowej.

Krajowe Ramy Kwalifikacji stworzone zostały między innymi dla potrzeb rynku pracy i społeczeństwa obywatelskiego. Ważny jest także fakt, że zawierają one opis hierarchicznego systemu poziomów kwalifikacji - każda kwalifikacja jest umieszczona na jednym z tych poziomów. Z kolei każdemu z krajowych poziomów przyporządkowany jest odpowiadający mu poziom w Europejskich Ramach Kwalifikacji. Tym samym będzie możliwość porównywania zdobytych kwalifikacji w całej Europie.

Dnia 2 lipca 2010 r. na posiedzeniu Międzyresortowego Zespołu do spraw uczenia się przez całe życie zostały przyjęte Założenia do dokumentu *Perspektywa uczenia się przez całe życie*. W lutym 2011 r. Międzyresortowy Zespół do spraw uczenia się przez całe życie, w tym Krajowych Ram Kwalifikacji, przyjął i skierował do uzgodnień międzyresortowych i konsultacji społecznych wspomniany dokument [4].

Perspektywa wytycza cele i kierunki działania w zakresie uczenia się przez całe życie w Polsce do roku 2020. Treść dokumentu uwzględnia zobowiązania wynikające z ustanowienia europejskiego obszaru uczenia się przez całe życie (*lifelong learning*), w tym europejskich ram kwalifikacji oraz specyficzne dla Polski uwarunkowania wymienione w diagnozie. Działania na rzecz rozwoju uczenia się przez całe życie i jego głównych efektów, czyli kompetencji i kwalifikacji osób, zostaną uwzględnione we wszystkich opracowywanych strategiach rozwoju: Strategii rozwoju kapitału ludzkiego, Strategii rozwoju kapitału społecznego, Strategii innowacyjności i efektywności gospodarki, Strategii rozwoju transportu, Strategii bezpieczeństwa energetycznego i środowiska, Strategii „Sprawne państwo”, Krajowej strategii rozwoju regionalnego, Strategii Bezpieczeństwa Narodowego Rzeczypospolitej Polskiej i Strategii zrównoważonego rozwoju wsi i rolnictwa.

Na ich podstawie przygotowane zostaną dokumenty zawierające szczegółowy opis działań niezbędnych do wykonania w zakresie rozwoju kompetencji i kwalifikacji osób we wszystkich sektorach. Wszystkie wymienione strategie powinny uwzględniać szerokie podejście do uczenia się, przyjęte w Unii Europejskiej. Głównym miejscem uczenia się, zgodnie z tym podejściem, nie są szkoły, uczelnie i placówki szkoleń, ale instytucje publiczne, organizacje obywatelskie, firmy i nawet gospodarstwa domowe, działające w obszarze uczenia się pozaformalnego i nieformalnego [5].

Najbardziej liczą się dzisiaj efekty uczenia się, a nie droga, jaką uczący się doszedł do ich osiągnięcia. Dlatego kwalifikacja nie jest potwierdzeniem zakończenia procesu kształcenia, a potwierdzeniem uzyskania kompetencji, to znaczy – efektów uczenia się.

Tę samą bowiem kwalifikację można uzyskać na drodze kształcenia formalnego, pozaformalnego i nieformalnego. Jeżeli szkoły wyższe mają uczestniczyć w systemie uczenia się przez całe życie, to muszą

przestawić się z systemu nauczania i potwierdzania uczestniczenia w procesie nauczania na system uczenia się i potwierdzania efektów uczenia się.

W centrum uwagi aktualnie obowiązującego opisu studiów w polskich uczelniach znajduje się proces kształcenia. Refleksja nad zamierzonymi efektami kształcenia oraz mechanizmami ich weryfikacji może stać się podstawowym narzędziem lepszego dopasowania oferty dydaktycznej zarówno do możliwości poszczególnych grup studiujących, jak również do potrzeb rynku pracy.

Krajowe ramy kwalifikacji są na dziś najbardziej skuteczną drogą do poprawy efektywności kształcenia w polskich szkołach wyższych. Istotą zmiany jest przeniesienie uwagi z procesu kształcenia na jego efekty. W wyniku zastosowania Krajowych Ram Kwalifikacji do tworzenia i realizowania programów studiów znikną obowiązkowe nazwy kierunków studiów oraz tzw. ramowe treści kształcenia. Kreowanie nowych kierunków studiów staje się nowym przywilejem uczelni, ale nie jej obowiązkiem. W tym sensie, wprowadzenie krajowych ram kwalifikacji jest (w przeciwieństwie do sposobu wdrażania Procesu Bolońskiego) procesem oddolnym, a tempo ich wdrożenia zależy od innowacyjności środowiska akademickiego.

Z krajowymi ramami kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego w Polsce związane jest zatem przede wszystkim oczekiwanie dotyczące porównywalności efektów kształcenia (w wymiarze krajowym i międzynarodowym), stanowiące podstawę do łatwego porównania i uznawania stopni i dyplomów oraz innych świadectw – czyli kwalifikacji. Ponadto, oczekuje się, że konsekwencją ich wdrożenia będzie odzyskanie przynajmniej części dawno utraconej autonomii, ponieważ tak naprawdę to środowisko akademickie powinno decydować o tym, czego i jak uczyć (przypomniano o tym m.in. w dokumencie *Magna Charta Universitatum* z 1988 roku¹).

Oznacza to także wzrost odpowiedzialności uczelni za tworzone i prowadzone programy studiów, ich jakość i skuteczność, co wiąże się z koniecznością ich przebudowy i zmianą sposobu kształcenia nakierowanego na efekty kształcenia.

Wprowadzenie Krajowej Ramy Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego w Polsce ustawą *Prawo o szkolnictwie wyższym*, która wejdzie w życie 1 października 2011 roku, powinno zdecydowanie zwiększyć jakość i różnorodność oferty edukacyjnej polskich uczelni oraz lepiej dostosować programy studiów do oczekiwań, możliwości i predyspozycji uczących się, co jest szczególnie potrzebne w warunkach kształcenia masowego oraz zwiększającej się liczby studentów „nietradycyjnych”. Naturalną konsekwencją tego procesu będzie większe zróżnicowanie kompetencji absolwentów i – w wyniku lepszego dostosowania do potrzeb rynku pracy – zwiększenie ich zdolności do zatrudniania. Dla polskiego szkolnictwa wyższego oznacza to wzrost odpowiedzialności za jakość i skuteczność kształcenia.

1. Standardy i wskazówki dotyczące zapewniania jakości kształcenia w Europejskim Obszarze Szkolnictwa wyższego, Warszawa 2005.
2. Ramowa struktura kwalifikacji Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, Warszawa 2005.
3. Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 2 kwietnia 2008 roku w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie. (2008/C 111/01/WE)
4. *Perspektywa uczenia się przez całe życie*, projekt Międzyresortowego Zespołu do spraw uczenia się przez całe życie, w tym Krajowych Ram Kwalifikacji, Warszawa 2011, <http://www.nauka.gov.pl/finansowanie/fundusze-europejskie/program-operacyjny-kapital-ludzki/krajowe-ramy-kwalifikacji>
5. Autonomia programowa uczelni. Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego, oprac. Red. E. Chmielecka, Warszawa 2011, s. 7-11. <http://www.nauka.gov.pl>

The article presents the question of the relationship between the concepts of "qualifications framework" and "national qualifications framework" in European higher education system. The authors present the results of analysis of documents relating to the qualifications framework for higher education in European countries, in particular the establishment of national qualifications frameworks in Poland.

Keywords: Bologna process, European Qualification Framework, National Qualifications Framework, lifelong learning, competences.

¹Dokument ten powstał w 1988 roku w Bolonii w trakcie obchodów 900-lecia najstarszego uniwersytetu w Europie i został podpisany przez 388 rektorów zgromadzonych na tej uroczystości. Jest jednym z najważniejszych dokumentów środowiska naukowego. Sygnatariuszami tego dokumentu byli także przedstawiciele 12 polskich uczelni wyższych.

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ДІЛЬНИЧНИХ ІНСПЕКТОРІВ МІЛІЦІЇ

У статті розглянуто шляхи та засоби формування творчості у роботі з майбутніми дільничними інспекторами МВС. Окреслено ряд принципів, що виступають передумовами успішності цього процесу та наголошено на важливості творчого підходу до вирішення професійних завдань.

Ключові слова: дільничний інспектор міліції, творчий підхід, професійна підготовка, принципи навчання та виховання.

Курс України на вступ до Європейського Союзу змушує по-новому розглядати питання охорони законності у державі. Успішне виконання оперативно-службових завдань з охорони закону вимагає від міліціонера гнучкості і динамічності мислення, здатності не лише досягати неухильного виконання прийнятих рішень, але також вчасно відмовитися від неправильного або стереотипного рішення. Управлінські функції міліціонера, зокрема, дільничного інспектора міліції (далі - ДІМ), постійно розширюються та ускладнюються, зростають вимоги до його професійної діяльності, що потребує формування в особистості творчого підходу до вирішення управлінських завдань, широкої ерудиції, сформованості відповідних якостей і властивостей, навичок і вмінь. Підвищення фахового рівня працівників ОВС можливе за рахунок формування у них професійної готовності до творчого вирішення поставлених завдань на основі пошуку та запровадження нових, більш ефективних підходів. За таких умов виникає необхідність перебудови військово-педагогічного процесу в системі відомчих вищих навчальних закладів. При всьому розмаїтті вивчення шляхів підготовки майбутнього дільничного інспектора міліції до творчої професійної діяльності, проблема формування у курсантів відомчих навчальних закладів умінь та навичок творчої особистості в навчально-виховному процесі, розвитку їх потенційних можливостей є недостатньо дослідженою.

Мета статті - визначення напрямів фахової підготовки, які сприятимуть розвитку творчості майбутніх дільничних інспекторів.

Як відомо, процес формування особистості є абсолютно закономірним, він робить людину не лише об'єктом впливу, а й суб'єктом діяльності та спілкування [3, с.313]. Оскільки процес цей пов'язується із освоєнням нових потреб і мотивів, які треба не просто засвоїти, а й пережити, то він набуває творчого характеру. Тобто, формуючи особистість, ми перш за все, говоримо про творчість.

Проблема тлумачення творчості особистості висвітлювалася у працях вчених В. Моляко, К. Платонова, Я. Пономарьова та ін. Визначенню поняття творчої особистості у філософській, педагогічній та психологічній літературі приділяється багато уваги: Б.Г. Ананьєв, В.І. Андреев, Ю.К. Бабанський, Р.М. Грановська, В.А. Кан-Калик, Я.О. Пономарьов, Н.Ф.Тализіна, В.А. Цапок та інші.

Основним завданням в окресленому нами напрямку є виявлення, формування і розвиток творчих здібностей міліціонера, які охоплюють: інтелект, свідомість, волю, моральні якості. До здібностей, які варто формувати з орієнтацією на творчість, враховуючи вимоги професії та сьогодення, належать - професіоналізм, вимогливість до себе та до підлеглих, відповідальність, цілеспрямованість, уміння кваліфіковано відстоювати свої погляди у вирішенні професійних завдань; належна фізична підготовка, уміння гідно пережити психологічні негаразди військової служби; знання психології людей (адже служба ДІМ передбачає найбільш тісну співпрацю з населенням і налагодження партнерських стосунків); мовна культура, почуття такту, справедливості і неупередженості у роботі з людьми, прагнення бути прикладом для наслідування не лише у професійному плані, а й в особистісному вимірі. Перераховані якості є елементами професійної майстерності, а отже - творчості.

Творча особистість, як зазначають дослідники, володіє здатністю бачити проблеми, готова змінювати раніше прийняті рішення на нове, більш продуктивне; її також характеризує прагнення до оригінальності, інформованість, високий рівень базових знань, працьовитість та самокритичність [2, с.411]. Особистість - головна сила творчої діяльності.

Творчість є властивістю професіоналів, які ефективно працюють у відповідній галузі. Творчий підхід до вирішення професійних завдань є ознакою психічного здоров'я людини. На думку А.Маслоу: «Психічно здорова людина - це щаслива людина, яка ... творчо працює, реалізуючи свої здібності й обдарованість» [3, с.326].

Методичні рекомендації Управління військової освіти України по розробленню кваліфікаційних характеристик офіцерів-випускників ВНЗ України вже переорієнтовують на підготовку офіцерів як творчих особистостей, містять вказівки, які завдання військово-фахової діяльності працівник ОВС зобов'язаний вирішувати після закінчення навчального закладу. У «Концепції розвитку військової освіти» в Україні передбачається підготовка в системі військової освіти фахівців усіх рівнів ланок

військового управління з творчим мисленням, здатних пізнавати об'єктивні закони і закономірності природи і суспільства через самостійне конструювання і вирішення навчально-наукових проблем, прийняття рішень, керування особовим складом [6].

Відтак, практична реалізація концепції творчої особистості ДІМ має стати основним призначенням закладів системи МВС. Для успішного втілення зазначеної ідеї слід виробити і дотримуватися ряду принципів:

1) зв'язок навчально-виховного процесу з життям, творчою працею (практичною діяльністю дільничного інспектора);

2) виховання особистості майбутнього працівника міліції у колективі й через колектив, відповідність виховання віковим та індивідуальним особливостям курсантів - майбутніх ДІМ.

Успішне досягнення окреслених цілей професійної підготовки майбутніх ДІМ передбачає, безумовно, і відповідну кваліфікацію науково-педагогічного складу закладів системи МВС, зокрема, володіння знаннями з психології творчості, умінням застосовувати існуючі методи формування творчої особистості у роботі з курсантами тощо.

Безпосередньо навчати творчості, а відтак, і формувати творчу особистість у звичайному розумінні слова «навчанням» неможливо. Найпростіші компоненти творчих здібностей можна формувати безпосередньо, показуючи, що має робити курсант і яким чином. Так, наприклад, розвиток творчої уяви, яка теж посідає вагоме місце у комплексі професійних якостей особистості інспектора ДІМ, відбувається, коли викладач ставить перед курсантами задачу, для вирішення якої останній має знайти власне, не відоме викладачеві рішення. На заняттях, присвячених розвитку творчості (а отже - і формування творчої особистості), необхідно створити вільну, комфортну атмосферу, яка сприятиме активному спілкуванню і впевненості у своїх силах.

Основною формою, яка найбільш ефективно виявляє та розвиває творчий потенціал особистості, є *тренінг*. Причому вчені говорять про специфічний його різновид - «інтелектуально-творчий... розгорнуту систему гнучких впливів на особистість, спрямовану на формування здатності до творчості» [5, с.144]

Формування творчої особистості ДІМ, як і формування професіонала будь-якої іншої галузі, має базуватися на системі принципів, основними серед яких можемо вважати:

- зв'язок навчання та виховання з життєвою практикою та реаліями сьогодення, виховання особистісних творчих здібностей та їх удосконалення в колективі;
- особистий приклад викладача, відповідність виховних впливів природним задаткам та схильності майбутніх дільничних інспекторів до творчості тощо.

Зазначені принципи роботи над формуванням творчої особистості військового отримують своє підтвердження шляхом застосування відповідних методів, основними серед яких є:

1) словесний вплив на слухача, «творчо розвивати виховне значення слова» [4, с.300], що займають найбільшу частину навчально-виховного процесу ДІМ (лекції, практичні заняття, семінари, бесіди з керівництвом, офіцерами-наставниками);

2) методи, скеровані на формування «творчої поведінки» [6]. Сюди можна віднести, насамперед, тренінги. Крім методів, які носять колективний характер, і є ефективними у груповому застосуванні, важливим фактором для розвитку творчих здібностей майбутніх професіоналів ОВС є методи індивідуального впливу на особистість: психологічна консультація, переконання. Першорядною умовою творчого підходу до формування професіонала служби ДІМ є, на думку вчених, [6], загальна спрямованість «політики» ВНЗ з цього аспекту: виховний процес, навчання, дозвілля майбутніх міліціонерів тощо.

Здійснивши аналіз вимог до особистості працівника ОВС, сучасний стан справ із вказаною проблеми та думки вчених, можемо зробити наступні **висновки**:

- навчання та виховання творчої особистості ДІМ має охоплювати навчально-виховний процес в цілому;
- викладачі вищого військового навчального закладу повинні використовувати методи творчого вирішення поставлених професійних завдань і навчати цьому курсантів;
- слід забезпечити психологічне спостереження за процесом формування творчих здібностей особистості майбутнього ДІМ з метою удосконалення принципів роботи зі згаданого напрямку чи корекції можливих недоліків.

1. Загальна психологія: Хрестоматія: Навч. посіб. / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. - К.: Каравела, 2008. - 640 с. (В.А. Моляко «Психология творческой деятельности»)
2. Копець Л.В. Психологія особистості: Навч.посіб.для студ. вищ. навч. закл. - К.: Вид.дім «Києво-Могилянська академія», 2007. - 460 с.

3. Психологія: Підручник/ Ю.Л.Трофімов, В.В.Рибалка, П.А.Гончарук та ін., за ред. Ю.Л.Трофімова. - К.:Либідь, 2000. - 558 с.
4. Сухомлинський В. О. Народження громадянина // Вибрані твори: У 5 т. – К., 1987. – Т. 3. – 346 с.
5. Цимбалюк І.М., Яницька О.Ю. Загальна психологія. Модульно-рейтинговий курс для студентів вищих навчальних закладів. - К.: ВД «Професіонал», 2004. - 304 с.
6. Шевченко Г.Г. Методологічні проблеми формування творчої особистості офіцера у вищому військовому навчальному закладі // Педагогіка і психологія. - 1998. - №4. - С.186-192.

The article deals with ways and means of creativity while working with the future divisionary inspectors of militia. A number of principles that are the precondition of the success in this process are outlined and the importance of creative approach to professional tasks is stressed.

Key words: divisionary inspector, creativity, training, principles of training and education.

УДК 37(477.87) „18/19”)

ББК 74.03 (4Укр-43АК

Ірина Морзун

РЕАЛІЗАЦІЯ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ У ВНЗ

У статті розглядається питання готовності майбутніх вчителів гуманітарного профілю до професійної діяльності. Готовність до професійної діяльності передбачає: усвідомлення значення фахової підготовки; риси характеру і здібності, адекватні вимогам такої діяльності; необхідні знання і вміння. Саме в рамках педагогічної практики відбувається адаптація до конкретних умов педагогічної діяльності та реалізація творчого потенціалу майбутніх вчителів.

Ключові слова: професіоналізм, педагогічна майстерність, професійна компетентність, педагогічна творчість, творча особистість, педагогічна креативність.

Підготовка педагогічних кадрів в Україні сьогодні пов'язана з тенденціями розвитку світового співтовариства. Це стосується підготовки вчителів іноземних мов. Перетворення України в демократичне суспільство стимулює широкий розвиток міжнародного співтовариства. Це вплинуло на соціальний статус іноземної мови як навчального предмета й поклато ще більшу відповідальність на професійну компетентність вчителя іноземних мов. Крім того, розповсюдження нових інформаційних технологій, серед яких важливе місце посідають комп'ютерні мережі, можливість виходу в Інтернет висувають особливі вимоги до підготовки вчителя іноземних мов, пов'язуючи його імідж з професіоналом інноваційного типу.

Аналіз останніх джерел і публікацій. Значною увагою у дослідників викликає питання професійної підготовки студентів педагогічних ВЗО та формування професійно значущих якостей їх особистості, якому присвячені роботи Л.В.Кондрашової, Н.В.Кузьміної, О.Г.Мороза, Р.І.Хмелюк, В.О.Сластьоніна. Загальним поняттям удосконалення кадрового педагогічного потенціалу присвячені роботи О.А.Абдуліної, Б.М.Андрієвського, В.І.Бондаря, Н.Г.Ничкало, С.О.Сисоєвої.

У роботах науковців Г.О.Голубової, П.П.Дворова, Т.Г.Іваненко, Є.В.Левченко, А.Я.Розенберга об'єктом дослідження стала така важлива для виконання професійного обов'язку якість особистості, як відповідальність.

Суть особистісто орієнтованого навчання та шляхи його реалізації розкриваються в працях І.Д.Беха, Є.В.Бондаревської, В.Й.Бочелюк, В.В.Давидова, І.С.Якиманської. Разом із цим у системі професійної підготовки майбутнього вчителя, на початкових етапах залучення його до педагогічної праці, існує особливо велика потреба в озброєнні майбутніх учителів технологією орієнтації навчально-виховного процесу на розвиток творчих можливостей учня на що ми і орієнтуємось у нашому дослідженні.

У гуманному цивілізованому суспільстві розвиток особистості, її творчих можливостей стає самоціллю всіх суспільних відносин. Перед усією системою освіти сьогодні стоїть завдання максимального розкриття своєрідного творчого потенціалу кожної особистості. В основі нового спрямування педагогічного процесу полягає ідея розвиваючого навчання; при цьому мається на увазі не тільки розвиток потенціалу кожного учня, а й постійний саморозвиток учителя, формування його професійної компетентності. Саме тому в умовах духовного відродження суспільства діяльність закладів народної освіти - від дитячого садка до загальноосвітньої школи, потребує конкретних змін, які викликані необхідністю формування суспільно-активної, творчої особистості, що можливо лише при створенні сприятливих умов для всебічного розвитку потенційних можливостей кожної дитини, самореалізації її особистості у навчальному процесі. Формування творчої особистості майбутнього вчителя, підготовка його до педагогічної творчості – це проблема, вирішення якої на сьогоднішній день

не завершене. Узагальнений досвід, спостереження та експериментальні дані свідчать, що процес формування педагогічної творчості у майбутніх вчителів не приведе до ефективних наслідків, якщо не буде передбачена його органічна єдність із розвитком становлення їх творчої особистості, формуванням умінь сприйняти педагогічну діяльність як творчий процес.

Мета публікації: розглянути питання реалізації творчого потенціалу та необхідності вдосконалення і поглиблення теоретичної і практичної підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Щоб виховати справжню творчу особистість, розвинути потенційні творчі можливості дитини, учителю необхідно оволодіти методами і засобами, які розвивають креативні риси особистості. Для реалізації такої мети педагог і сам повинен уміти творити, адже творчість розвивається через творчість.

На думку В.В. Баркасі, творчість – необхідна умова становлення самого педагога, його самопізнання, розвитку і розкриття як особистості. Творчість є основою формування педагогічної талановитості вчителя [1, с.77].

Виховання справжнього творчого вчителя має починатися ще у вузі. Заняття з предметів психолого-педагогічного циклу за умови, доцільної їх організації сприяють активному розвитку творчого потенціалу студентів, їх креативних якостей і є необхідними при формуванні творчої особистості.

Розвиток педагогічної творчості вчителів і підвищення результативності навчально-виховного процесу залежить від психолого-педагогічних умов, правильно визначених шляхів розвитку та реалізації творчої педагогічної діяльності та особистісних якостей учителя. Ефективність розвитку дитини значною мірою визначатиметься освітнім середовищем, скоординованою діяльністю всіх суб'єктів, причетних до її виховання.

Творчість є необхідною складовою праці вчителя. Без неї неможливий педагогічний процес. Специфічна за своєю суттю творчість педагога має багато спільного не тільки з художнім, а й із науковим. Учителю дає науковим фактам, гіпотезам, теоріям якби нове життя, відкриваючи їм шляхи до розуму і серця своїх учнів. Творчість - необхідна умова становлення самого педагога, його самопізнання, розвитку і розкриття як особистості. Творчість, розвиваючи здібності, формує педагогічну талановитість учителя [4].

Учитель як суб'єкт педагогічної творчості повинен бути сформований як творча індивідуальність, яка включає в себе творче мислення і здатність до творчої діяльності. Активна творча діяльність учителя дає позитивний результат у тому випадку, коли буде базуватися на двох основах: розвитку творчої активності студентів у ВНЗ й подальшій організації творчого пошуку вчителя в школі. Тому одним із завдань вузівської підготовки майбутніх учителів є розвиток їхніх творчих здібностей, нестандартного мислення, формування вміння та навичок здійснювати в майбутньому навчально-виховний процес на творчому рівні.

Досвід нашої практичної роботи зі студентами в МДУ і результати досліджень доводять, що ефективність формування їхніх творчих умінь і навичок забезпечуються комплексним підходом до вирішення цієї проблеми. У зв'язку з цим використовується така система, коли студенти залучаються до різних видів пізнавальної діяльності, пробують себе в процесі багатьох видах творчого пошуку, а саме беруть участь у конкурсі педагогічної майстерності, який проводиться перед початком практики. Подібні види навчально-практичної діяльності дозволяють визначити інтереси, нахили, творчі здібності і можливості, урахування яких допомагає створювати необхідні умови для їх підтримки й розвитку. Отже, процес навчання організується таким чином, щоб викликати у студентів потребу у творчому застосуванні знань, здібностей, нестандартного мислення і подальшого розвитку.

Зупинимо увагу на основній формі організації навчального процесу - лекції. Розвитку творчого мислення і уяви сприяють лекції, на яких аргументується і мотивується тема, чітко визначаються мета і завдання, дається історіографія, використовуються різні рівні проблемного навчання, до структури яких входять елементи дослідницької роботи, розкриваються сучасні підходи і концепції, використовується досвід роботи кращих учителів, шкіл, визначаються перспективи розвитку школи і педагогіки, здійснюються міжпредметні і внутрішньо предметні зв'язки. На таких лекціях створюється атмосфера наукового пошуку. У процесі дискусій розвивається творчий потенціал її учасників, образне і продуктивне мислення, творча уява, мовлення. Студенти вчать самостійно мислити, робити висновки. Використання наукової методики озброює студентів не тільки знаннями, а й методами їх здобуття. Критеріями оцінки рівня розвитку творчої активності студентів ми взяли: умінь бачити і виділяти проблему; створювати проблемні ситуації в процесі навчання і виховання; знаходити шляхи до її розв'язування; відбивати і структурувати навчальний матеріал; виділяти головне, суттєве; ставлення

студентів до вивчення предметів педагогічного циклу, до своєї майбутньої професії; ставлення до навчання, прагнення до самовдосконалення.

У сучасних умовах реформування вищої школи, відповідно до положень Болонської конвенції, особливого значення набувають питання підготовки висококваліфікованих педагогів-фахівців. Суттєву роль у системі професійної підготовки майбутнього вчителя відіграє педагогічна практика. Серед її різноманітних видів у педагогічних ВНЗ чільне місце належить педагогічній практиці в літніх оздоровчих таборах. Саме вона стає для студента першою спробою самостійної педагогічної діяльності. Педагогічна практика в літніх оздоровчих таборах зі спеціальності «Філологія (англійська)» проводиться відповідно до навчального плану на 3 курсі в VI семестрі протягом 3 тижнів. Студенти гуманітарного профілю у процесі навчання включаються ще у такі види педагогічних практик: педагогічна практика у початкових класах на 4 курсі в VIII семестрі, практика із зарубіжної літератури на 5 курсі в IX семестрі та практика з основної іноземної мови в X семестрі. Кожен вид практики має свої завдання, комплексне вирішення яких вдосконалює процес професійної підготовки студентів та формує особистість майбутнього педагога. На особистому досвіді студент-практикант має змогу переконатися у правильності вибору професії, у необхідності самопізнання, самоосвіти і самовдосконалення.

На нашу думку, рівень сформованості творчої активності залежить від наявності задатків та здібностей, від загального рівня розвитку студента, від досвіду творчої діяльності, одержаного в школі і за роки навчання у вузі. Саме в школі створюються сприятливі умови для розвитку педагогічної творчості вчителів і підвищення на цій основі результативності навчально-виховного процесу. Усе це ставить принципово нові вимоги перед керівниками загальноосвітніх шкіл і шкіл нового типу щодо розвитку творчого потенціалу педагогічних колективів взагалі і кожного вчителя зокрема.

Важливо для стимулювання творчого пошуку вчителя, розвитку творчих здібностей учнів ще під час планування відкритих уроків протягом періоду практики в школі необхідно передбачити проведення нестандартних уроків, які позбавлені звичайних шаблонів, мають загальний, об'єднуючий початок - елементи рольової гри. Нестандартні уроки обов'язково містять творчі ситуації, які спонукають до співпраці і творчості на уроці. Ці завдання ефективні при використанні методу синектики [4]: символічної аналогії - зображення умови задачі у вигляді схеми, малюнка й аналіз можливостей використання кожного елемента та схеми для пошуку розв'язків; фантастичної аналогії - виклад умови задачі у вигляді казки і застосування прийомів фантазування (зменшення-збільшення, прискорення-уповільнення швидкості, часу, об'єднання-дріблення, зміна законів природи, зробити навпаки та ін.) для пошуку відповідей.

Ми вважаємо, що розвиток педагогічної творчості вчителів і підвищення на цій основі результативності навчально-виховного процесу знаходиться у прямо-пропорційній залежності від педагогічних умов, від правильно обраних шляхів розвитку та реалізації творчого потенціалу вчителя, від його особистісних якостей.

Для організації навчально-виховної діяльності необхідно враховувати саме ці чинники формування творчої особистості, адже тільки у сприятливих педагогічних умовах за допомогою правильно обраних шляхів реалізації свого творчого потенціалу може вільно розвиватися учитель. Як учасник процесу інформатизації, учитель повинен володіти всіма необхідними знаннями й вміннями при застосуванні нових інформаційних технологій в процесі навчання, вміти використовувати їх у своїй професійній діяльності. Це дозволить підняти процес навчання на якісно новий рівень, коли в школі будуть працювати інформаційно грамотні, високо компетентні вчителі, здатні ефективно організувати навчальний процес із врахуванням сучасних засобів комунікації.

Навчання відбувається в процесі спостереження за собою, за педагогічними ситуаціями, за "експериментами", які проводяться. У рамках стратегії професійно-педагогічної підготовки, яка базується на особистісному розвитку, тренування на спостереження будується таким чином: на початку студенти знайомляться з методикою спостереження, з його труднощами, потім встановлюється поле нагляду, фіксується мета і створюються інструменти спостереження й аналізу за власними педагогічними діями. Нагляд за власними педагогічними діями й за діями своїх товаришів дає засоби для регулювання дії й піддає теорію випробовуванню практикою. Проводячи спостереження, студенти встановлюють безпосередній традиційний зв'язок між теорією і практикою, тому що в цьому випадку теорія пояснює практику, а практика дозволяє переглянути теорію. Ця робота стає підготовчим етапом перед проходженням студентами педагогічної практики. Загальновідомо, що практика ладна справити великий вплив на формування рефлексивної позиції майбутніх учителів. Так, за результатами практики студенти оцінюють свої здібності і можливості по відношенню до вибраної професії вчителя, рівень своєї професійної компетентності. Аналізуючи свої педагогічні дії, студент починає розуміти, що для

досягнення висунутих цілей і завдань необхідно ліквідувати невідповідність між власним рівнем професійного й особистісного розвитку і вимогами, які пред'являються до педагогічної діяльності. Усвідомлення цього протиріччя зумовлює розвиток умінь і своєчасне корегування самооцінки.

На підставі вищевказаного зазначимо, що проблема підготовки педагогічних кадрів, вимагає всебічного переосмислення системи, формування професійної компетентності вчителя, актуалізує пошук оптимальних форм цього про-цесу в період навчання у вищому закладі освіти. Внаслідок роботи з орієнтації майбутніх учителів на самооцінку своєї професійної компетентності у студентів факультету іноземних мов повинні бути сформовані професійні вміння: ретроспективного аналізу власних дій і вибору на уроці; критичної оцінки рішення поставленого завдання згідно зі зразком і в порівнянні з ефективністю її рішення іншими студентами; визначення адекватності власних дій педагогічним ситуаціям і умовам, в яких вони здійснюються; з'ясування і аналізу адекватності змісту і значення власної діяльності; формування у студентів принципів саморегуляції професійної діяльності; адекватного розуміння рівня власної професійної компетентності.

На нашу думку, формування професійної компетентності в майбутніх учителів іноземних мов повинно здійснюватися шляхом залучення до навчального процесу нових педагогічних технологій, таких як комунікативно орієнтоване, інтерактивне, кооперативне, модульне навчання. Майбутній учитель іноземних мов повинен володіти різноманітними технологіями, вміти підібрати і застосувати їх у навчальному процесі залежно від типу школи, етапу навчання, особистісних відмінностей учнів тощо. І цими знаннями, вміннями та навичками він повинен оволодіти під час навчання у ВЗО, щоб стати компетентним спеціалістом. Ця стаття не вичерпує всіх аспектів проблеми реалізації творчого потенціалу майбутніх вчителів під час навчання у ВНЗ. Для ефективної реалізації згаданої системи завдань було проведено низку організаційних заходів; складені програми проходження педагогічних практик всіх видів таким чином, щоб максимально активізувати пізнавальну діяльність студентів під час її проходження. Сучасний вчитель для успішного навчання і виховання повинен володіти ефективними технологіями та відчувати внутрішню необхідність у їх постійному застосуванні.

1. Баркасі В.В. Педагогічний менеджмент як компонент моделі професійної компетентності майбутніх учителів іноземних мов // Наукові праці. Науково-методичний журнал. – Вип. 1. – Миколаїв: МДГУ ім. Петра Могили. – 2001. – С.75-79.
2. Баркасі В.В. Полікультурна компетенція як компонент професійної компетентності майбутніх вчителів іноземних мов // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д.Ушинського /Зб. наук. пр./ Вип. 11 – 12. – Одеса: ПДПУ ім. К.Д.Ушинського. – 2002. – С.89-94.
3. Бігіч О.Б. Формування у студентів методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи // Іноземні мови. – 2002. – № 2. – С. 27-31.
4. Браже Т.Г. Развитие творческого потенциала учителя // Сов. педагогика. – 1989. – № 8. – С. 89-94.
5. Вольфовська Т. Комунікативна компетентність молоді як одна з передумов досягнення життєвої мети. // Шлях освіти. – 2001. – № 3. – С.13-16.
6. Вульфсон Б.Л. Стратегия развития образования на Западе на пороге XXI века. – М.: Изд-во УРАО, 1999. – 208 с.
7. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності // Шлях освіти. – 2000. – № 3. – С. 7-13.
8. Концепція педагогічної освіти// Інформаційний збірник Міністерства освіти України. – 1999. – № 8. – С. 9-25.
9. Crowl T.K., Kaminsky S., Podell D.M. Educational Psychology. Windows on Teaching. – Brown & Bench mark publishers, 1997. – 416 p.
10. Britell J.K. Competency and Excellence // Munitum Competency Achievement Testing/ Taeger R.M.& Tittle C.K. (eds.) – Berekley, 1980. – P.23-29.
11. Modern Language Learning, Teaching, Assessment // A Common European Framework of Reference / Council of Europe, Education Committee. – 1998. –Strasbourg. – 224 p.

The development of creative ability and realization creative potential of the future teachers in a training process at institute of higher education. The question of the readiness of the future teachers for its professional activity

Key words: professional competence, professionalism, educational skill, creative work, creative personality, pedagogical creativity.

КЛАСИФІКАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ПРЕЗЕНТАЦІЙНИХ УМІНЬ СТУДЕНТІВ МАГІСТРАТУРИ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті представлена класифікація педагогічних умов формування презентаційних умінь студентів магістратури. Уточнено сутність поняття „педагогічні умови”. Обґрунтовано важливість групи зовнішніх умов для формування презентаційних умінь.

Ключові слова: магістр, презентаційні уміння, педагогічні умови.

В умовах світової інформаційно-технологічної революції успішність і конкурентоздатність країни значною мірою залежить від якості підготовки кадрів у системі освіти. Сучасний ринок праці потребує фахівця, готового до життєдіяльності на інформаційній основі, до успішної соціалізації у постійно змінюваному, все більше взаємопов'язаному інформаційному середовищі. Майбутній спеціаліст має вміння: адаптуватись у постійно змінюваних умовах, самостійно набуваючи необхідних знань, вміло застосовуючи їх на практиці; усвідомлювати, де і яким чином його знання можна застосувати; генерувати нові ідеї, критично, творчо мислити; бути комунікабельними [3: 36-37], працювати з інформацією, тобто мати сформовані презентаційні уміння (ПУ).

При організації та для забезпечення ефективного процесу формування ПУ, як і будь-якої діяльності, створюються відповідні умови.

Актуальність досліджуваного питання підтверджується існуючою джерельною базою з проблеми створення умов навчально-виховної діяльності, яка представлена роботами Л.В. Айдінової, В.І. Андрєєва, І.Д. Андрєєва, Ю.К. Бабанського, О.А. Белобрикіної, А.Я. Найн, Н.М. Яковлевої та інших. У працях науковців представлено аналіз понять „умова” і „педагогічна умова”, досліджувані умови розподілено на дві групи: 1) зовнішні, спрямовані на особистість ззовні, та 2) внутрішні, які походять з самої особистості (активність, мотивація, задатки, здібності, внутрішня позиція по відношенню до зовнішнього оточення і його впливу).

У дослідженні питання формування ПУ важливими є роботи Л. Арредондо, Р.І. Гандапаса, С. Дікінсон, Р. Ділса, Н.Л. Драб, О.Ю. Попової, С.Б. Ребрика, С.О. Царьової. Автори наукових праць детально аналізують явище презентації, уміння необхідні для її ефективного проведення, вирішують питання співвідношення понять „презентація” та „репрезентація”, вказують на необхідність вивчення особистісних характеристик і можливостей слухачів, розглядають ПУ як необхідну складову процесу представлення матеріалу, а презентацію вважають методом, формою навчальної роботи.

Мета даної публікації полягає у представленні класифікації педагогічних умов, необхідних для формування ПУ студентів магістратури у процесі професійної підготовки.

Реалізація даної цілі потребувала з'ясування сутності поняття „педагогічні умови”. Узагальнивши визначення, запропоновані зазначеними науковцями, під педагогічними умовами ми розуміємо взаємопов'язану сукупність обставин, засобів і заходів у педагогічному процесі, яка сприяє формуванню ПУ студентів магістратури під час професійної підготовки. Аналіз науково-педагогічних досліджень уможливив виділення комплексу педагогічних умов формування ПУ магістрантів. Визначені умови ми організували у п'ять підгруп – психологічні, дидактичні, методичні, комунікативні, організаційні, які об'єднали у дві групи – суб'єктивні внутрішньоособистісні, об'єктивні зовнішні (див. рис. 1).

Суб'єктивні внутрішньоособистісні умови (психологічні) визначаються психологічною готовністю до обраної професії, передбачають створення атмосфери стимулювання, позитивної мотивації до формування ПУ. До них належать:

- 1) наявність у студентів загальних розумових здібностей (здібність до якісного аналізу та класифікації, здібність до оцінки причинно-наслідкових зв'язків і стосунків);
- 2) наявність у студентів певного ступеня розвитку абстрактно-теоретичного рівня свідомості;
- 3) ціннісне осмислення студентами свого соціального статусу й мети отримання вищої освіти, усвідомлення професійної значимості та переконаність у необхідності формування ПУ;
- 4) сформованість професійної мотивації, наявність домінуючого мотиву при вступі до ВНЗ, здобуванні майбутньої професії, формуванні ПУ;
- 5) створення комфортного освітнього середовища через організацію змістовного навчання.

До **об'єктивних зовнішніх умов** відносяться дидактичні, методичні, комунікативні й організаційні умови.

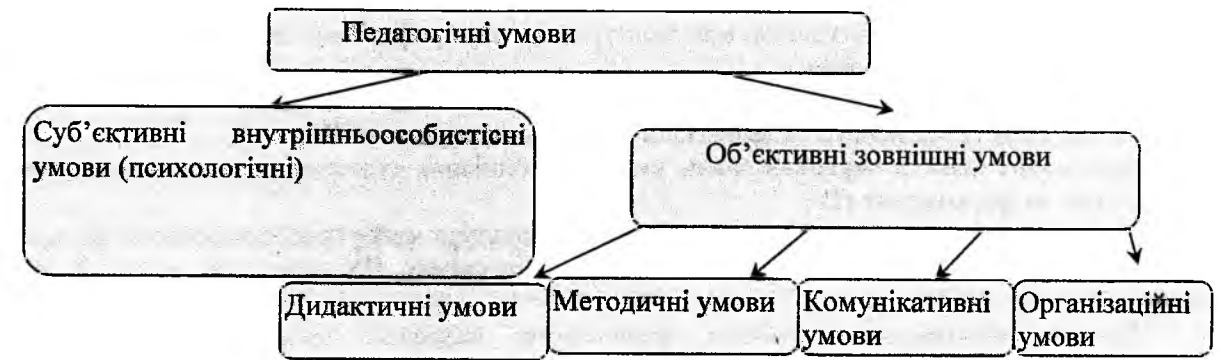


Рис. 1. Класифікація педагогічних умов формування ПУ магістрів

Дидактичні умови передбачають співпрацю учасників навчально-виховного процесу, дотримання дидактичних принципів:

- 1) наявність у студента уміння виконувати усі види і форми навчальної діяльності;
- 2) розробка та впровадження в навчальний процес педагогічної технології формування ПУ;
- 3) дотримання принципів індивідуалізації та диференціації навчання, системності та послідовності;
- 4) визначення та подолання презентаційних бар'єрів у навчальній діяльності;
- 5) формування ПУ магістрантів згідно концепцій діалогічної педагогіки Сократа, психолого-педагогічної взаємодії оратора з аудиторією Аристотеля, риторики спілкування П.Л. Сопера, розвиваючої дидактики Ф.А.В. Дістервега, переконуючо-інформаційного навчання О.О. Леонтьєва, комунікативної медіаосвіти на основі презентації А. Гофрона.

Методичні умови пов'язані з презентаційною компетентністю викладача, навчально-методичним забезпеченням педагогічного процесу; визначаються як сукупність форм, методів, засобів навчання, спрямованих на формування ПУ:

- 1) проведення занять, спрямованих на формування ПУ, компетентним викладачем (досвід педагога, володіння методологією і методикою презентаційної діяльності; знання викладачем номенклатури ПУ);
- 2) пояснення цілі формування ПУ, встановлення зв'язку з напрямом основної професійної діяльності, інформування про потенціали участі студента у презентаційній діяльності; визначення освітніх завдань на кожному етапі професійного навчання та їх співвіднесення з професійними планами студентів;
- 3) методичне та діагностично-технологічне забезпечення процесу формування ПУ студентів в процесі професійної підготовки;
- 4) ознайомлення студентів з науково-теоретичними основами презентаційної діяльності;
- 5) активізація набутих теоретичних знань і практичного досвіду студентів для подальшого формування ПУ.

Комунікативні умови пов'язані з вербальною і невербальною комунікацією, спрямованою на реалізацію процесу формування ПУ студентів магістратури під час професійного навчання. Вони включають:

- 1) організація взаємодії учасників педагогічного процесу на основі діалогічності спілкування; створення комунікативної ситуації;
- 2) наявність необхідних комунікативно-мовних особливостей промовця: 1) артикуляційні дані презентатора (артикуляційна чистота, ступінь редукції та інші), 2) мовні особливості магістранта (фонетичні, граматичні, лексичні, стилістичні), 3) час пред'явлення (тривалість звучання повідомлення), 4) темп виголошення, 5) ступінь зацікавленості промовця в тому, щоб бути понятим, який проявляється в емоційності, чіткості виділення логіки викладу, адекватності інтонаційного оформлення думки;
- 3) представлення інформації, що презентується, у середніх за величиною частинах (А.О. Смирнов);
- 4) врахування ймовірного прогнозування мовленнєвого сприймання слухачами;
- 5) представлення важливої інформації на початку та в кінці презентації (І.О. Зимня, В.Д. Тункель).

Організаційні умови становлять сукупність операцій, спрямовану на досягнення прогресивних змін у процесі формування ПУ студентів магістратури під час професійної підготовки через налагодження діяльності студентів і викладача:

- 1) розробка системи оцінювання сформованості ПУ;
- 2) використання вітчизняного та зарубіжного досвіду формування ПУ;
- 3) забезпечення єдності наукових знань, емоційно-ціннісних суджень і практичних дій магістрантів, спрямованої на формування ПУ;
- 4) наближення структури навчального процесу до структури майбутньої професійної діяльності;
- 5) здійснення управління й корекції процесу формування ПУ студентів магістратури під час професійної підготовки.

Питання матеріально-технічного, фінансового, кадрового забезпечення в навчальному і педагогічному процесі мають важливе значення, проте в межах нашого дослідження не розглядаються, оскільки від педагога не залежать.

Обидві групи умов нерозривні у своїй значимості. В той же час вихідна значимість єдності всієї сукупності умов не заперечує їх самостійного значення, яке полягає в тому, що кожному з них відводиться специфічне місце на різних етапах формування ПУ, які відображають змістовий, смисловий, функціональний і динамічний аспект розвитку даного утворення.

З цієї позиції найбільш важливими для формування ПУ студентів магістратури у процесі професійної підготовки є група зовнішніх умов. Вони створюються та впливають сукупністю заходів з підтримки і розвитку мотивації, активності, здібностей студентів. Саме зовнішні умови можна назвати суто педагогічними, оскільки вони створюються педагогом, як організатором зовнішнього середовища професійної підготовки, яке впливає на формування ПУ [2].

У цілому, ПУ формуються при відповідних внутрішніх і зовнішніх умовах в процесі здобування презентаційних знань, що опосередковуються презентаційною діяльністю.

Перевірка виділених умов здійснювалася за допомогою методів анкетування, статистичної обробки, ранжування, а також під час експериментальної роботи.

Для визначення рівня значущості виділених нами педагогічних умов групі експертів, до якої входили викладачі чотирьох ВНЗ пропонувався визначити найбільш важливі умови формування ПУ студентів магістратури у процесі професійної підготовки на основі розробленої анкети. При визначенні кількості експертів ми спиралися на розрахунки, проведені І.Д. Бойчук [1, с. 116]. Згідно розрахунків дослідника, для надійності оцінки кількість експертів має становити не менше 19 чоловік. У зв'язку з тим, що наш експеримент проводився у чотирьох ВНЗ, кількість осіб становить 20. Для вибору експертів з числа педагогічних працівників ВНЗ ми застосували такі критерії: педагогічний стаж не менше п'яти років, фахова вища освіта і педагогічна підготовка, високий рівень психолого-педагогічних, соціальних, загальних знань, об'єктивність і відповідальність, авторитетність.

Обробка отриманих даних здійснювалася за методом відносних частот: група експертів $j \in [1 \dots 20]$, показники $j \in [1 \dots 5]$, вартість показника $K \in [1 \dots 5]$, на множині J .

$$1. F = \sum_{i=1}^n K_i$$

$$2. J = J * \sum_{j=1}^{n=20} K_j = F$$

$$3. F_{\max} = 20 * 5 = n_{\max} * K_{\max} = 100$$

Розраховуємо відносну частоту φ за формулою:

$$\varphi = \frac{F_i}{F_{\max}} = \frac{\sum_{i=1}^n K_i}{n_{\max} * K_{\max}} = \frac{\sum_{i=1}^{20} K_i}{20 * 5}$$

Наведемо отримані результати експертної оцінки педагогічних умов у таблиці (див. табл. 1).

Таблиця 1

Ступінь важливості педагогічних умов формування ПУ магістрантів

№ п/п	Педагогічні умови	Підгрупа педагогічних умов	Відносна частота
1.	Розробка та впровадження в навчальний процес педагогічної технології формування ПУ.	Дидактична	0,98
2.	Формування ПУ магістрантів згідно концепцій Сократа, Аристотеля, П.Л. Сопера, Ф.А.В. Дістервега, О.О. Леонтєва, А. Гофрона.	Дидактична	0,97
3.	Створення комфортного освітнього середовища.	Психологічна	0,96
4.	Проведення занять компетентним викладачем.	Методична	0,95
5.	Методичне та діагностично-технологічне забезпечення процесу формування ПУ.	Методична	0,94
6.	Ознайомлення студентів з науково-теоретичними основами презентаційної діяльності.	Методична	0,91
7.	Активізація набутих теоретичних знань і практичного досвіду студентів.	Методична	0,90
8.	Наявність необхідних комунікативно-мовних особливостей промовця.	Комунікативна	0,83
9.	Забезпечення єдності наукових знань, емоційно-ціннісних суджень і практичних дій магістрантів.	Організаційна	0,82
10.	Здійснення управління й корекції процесу формування ПУ студентів магістратури.	Організаційна	0,81
11.	Визначення та подолання презентаційних бар'єрів у навчальній діяльності.	Дидактична	0,79
12.	Сформованість професійної мотивації, наявність домінуючого мотиву при вступі до ВНЗ, здобуванні майбутньої професії, формуванні ПУ.	Психологічна	0,77
13.	Усвідомлення значимості та переконаність магістрантів у необхідності формування ПУ.	Психологічна	0,75
14.	Використання вітчизняного та зарубіжного досвіду формування ПУ.	Організаційна	0,73
15.	Наявність у студентів загальних розумових здібностей.	Психологічна	0,72
16.	Розвиненість у студентів абстрактно-теоретичної свідомості.	Психологічна	0,71
17.	Наявність у студента умінь виконувати усі види і форми навчальної діяльності.	Дидактична	0,70
18.	Пояснення цілі формування ПУ.	Методична	0,69
19.	Організація взаємодії учасників педагогічного процесу на основі діалогічності спілкування; створення комунікативної ситуації.	Комунікативна	0,67
20.	Представлення інформації, що презентується, у середніх за величиною частинах.	Комунікативна	0,66
21.	Представлення важливої інформації на початку та в кінці презентації.	Комунікативна	0,65
22.	Дотримання принципів індивідуалізації та диференціації навчання, системності та послідовності.	Дидактична	0,64
23.	Врахування ймовірного прогнозування мовленнєвого сприймання слухачами.	Комунікативна	0,63
24.	Наближення структури навчального процесу до структури майбутньої професійної діяльності.	Організаційна	0,47
25.	Розробка системи оцінювання сформованості ПУ.	Організаційна	0,43

Врахування запропонованих груп педагогічних умов забезпечить успішність процесу формування ПУ студентів магістратури, запобігатиме академічній неуспішності в цілому.

1. Бойчук І. Д. Педагогічні умови професійної підготовки майбутніх фармацевтів у коледжі: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Бойчук Ірина Дмитрівна. – Житомир, 2010. – 280 с.

2. Ильина И.А. Педагогические условия формирования самооценки студентов в процессе профессиональной подготовки // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. □ 2009. □ № 91. □ С. 193-196.

3. Пискунова Е.В. Подготовка учителя к обеспечению современного качества образования для всех: опыт России: Рекомендации по результатам научных исследований / Под ред. Г.А. Бордовского. – СПб: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2007. – 79 с.

The article focuses on a classification of prerequisites of the formation of master students' presentation skills in the process of their professional training. The concept "pedagogical prerequisites" is specified. The importance of the external group of the prerequisites for the formation of presentation skills is grounded.

Key words: master students, presentation skills, pedagogical prerequisites.

**СПІВПРАЦЯ СІМ'Ї ТА ШКОЛИ У ФОРМУВАННІ ОБРАЗОТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ
МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

Стаття присвячена проблемам урізноманітнення змісту освіти, спільної роботи школи та сім'ї з питань розвитку дитини засобами образотворчого мистецтва. Окреслено проблематику якості викладання та шляхів покращення художньо-творчої діяльності дітей.

Ключові слова: малюнок, образотворча діяльність, творчість, зображення спілкування.

Становлення творчої, активної особистості – важливе завдання сьогодення. В психіці дитини вже у дошкільному віці відбуваються якісні зміни у результаті яких малюк стає більш активним - зростають фізичні можливості, розширюються потреби, змінюються види і форми діяльності. Не секрет, що образотворче мистецтво сприяє формуванню особистості дитини, дозволяє більш глибоко пізнавати довколишній світ у всьому його багатоманітті. Не викликає сумнівів й потреба в навчанні дітей умінню бачити красу в буденному, звичному; формування у них здатності відчувати, сприймати, розуміти, усвідомлювати і творити прекрасне.

Проблематика естетичного виховання особистості займає належне місце в сучасній педагогічній науці. На необхідність створення системи естетичної освіти й виховання учнівської молоді вказували як видатні педагоги минулого (К.Ушинський, Г.Кершенштейнер, А.Бакушинський, Л.Виготський, Б.Неменський), так і сучасні вчені (Л.Любарська, Л.Масол, О.Гайдамака, Е.Белкіна, Г.Сухорукова, О.Дронова, Н.Голота, Л.Янцур).

Однак чимало питань із зазначеної проблематики ще не досліджено. Саме тому, метою статті є розкриття бачення співпраці сім'ї та школи у формуванні образотворчих здібностей молодших школярів

Образотворча діяльність дітей, образотворче мистецтво в цілому є важливою ланкою навчально-виховного процесу в початковій школі. Основою викладання образотворчого мистецтва є прищеплення дітям молодшого шкільного віку елементарних графічних й живописних здібностей, формування відповідних, доволі специфічних, образотворчих умінь та навичок, надання теоретичних відомостей з історії образотворчого мистецтва. Неабиякого значення у зв'язку з цим набуває приведення обсягу і складності змісту занять з образотворчого мистецтва у відповідність до вікових можливостей дітей, врахування та відображення у змісті освіти природних, соціокультурних особливостей конкретного регіону нашої країни.

Не менш значущим є й узгодження зусиль педагогів та батьків у створенні ситуації успіху довкола зображувальної діяльності молодших школярів, що є важливою складовою особистісно-орієнтованого навчання. К.Ушинський вважав, що бажання навчатися з'являється у дітей лише тоді, коли є натхнення, яке народжується від наявності успіхів в оволодінні знаннями: "Розумова праця учня, успіхи й невдачі в навчанні – це його духовне життя, його внутрішній світ, ігнорування якого може призвести до сумних результатів" [9, с.150].

Батькам варто роз'яснити, яким чином можна сприяти художньо-естетичному розвитку дитини в умовах сім'ї, що саме розуміють педагоги під таким розвитком, які завдання й методи розвитку дитини засобами образотворчого мистецтва є визначальними. Провідними завданнями естетичного виховання дітей є: розвиток прагнення самостійно творити прекрасне, втілювати свої почуття, думки, мрії в різноманітних художніх матеріалах; формування самої здатності бачити, відчувати красу як у мистецтві, так і в інших її проявах – у природі, побуті, стосунках між людьми, в родині.

У своїх творах діти намагаються розповісти дорослим про власне розуміння життя, свої потреби, прагнення; демонструють свої захоплення, інтереси, переживання. Беззаперечно, що за аналізом процесу занять дитини образотворчою діяльністю та її результатами батьки можуть глибше пізнати її внутрішній світ: почуття, інтереси, оцінки, здібності, потреби. Вміння «читати» дитячі малюнки, спілкуватися з дитиною на їхній основі допоможе досягти діалогу, порозуміння й поліпшення стосунків у сімейному колі [8, с.360].

В цілому, малюки полюблять малювати, їм подобається сам процес. Але з часом така зацікавленість згасає, відбувається розчарування та охолодження. Л.С.Виготський вважає, що зниження цікавості дітей до малювання ховає за собою перехід цієї діяльності у нову, вищу стадію розвитку, яка стає доступною дітям тільки при сприятливих зовнішніх стимулах, таких, наприклад, як рівень викладання образотворчого мистецтва в навчальних закладах, наявність відповідного художнього

оточення, чи при особливій обдарованості до цього виду діяльності [9, 66]. Успішне навчання дітей у школі в значній мірі залежить від позиції батьків, які повинні мати реалістичні уявлення про вікові можливості своїх дітей, підтримувати їх й вірити в майбутні успіхи. Батьки зобов'язані допомагати дітям розвивати впевненість у власних силах, заохочувати до виконання посильних завдань у школі і вдома. І, щонайважливіше - батьки повинні постійно спілкуватись із дітьми, дослухатись до їхньої думки, регулярно розмовляти із ними, підтримувати інтерес до пізнання, до творчості, подавати їм у цьому приклад.

Образотворче мистецтво з-поміж інших видів мистецтв є унікальним у вирішенні завдань гармонійного виховання й розвитку дитини. Це пов'язано перш за все з тим, що вже в ранньому віці саме образотворча діяльність стає однією з найбільш доступних форм творчості, яка дозволяє дітям передавати в своїх роботах те, що їх хвилює, викликає емоційне піднесення, захоплює. Костянтин Ушинський зазначав: «Всі діти майже без винятку – пристрасні малювальники, і школа повинна задовольнити цю законну і корисну пристрасть» [10, с.27].

Формування у дітей потреби до образотворчої діяльності передбачає наявність таких фундаментальних для художнього розвитку якостей, як відчуття краси та гармонії, здатність емоційно відгукуватися на різноманітні прояви естетичного у навколишньому світі; вміння підмічати прекрасне у спостережуваних явищах та усвідомлювати його [6, с.17]. «Мистецтво бачити» не дається людині від народження, його слід постійно розвивати та вдосконалювати. Спільне перебування дітей та батьків серед різноманітної та дивовижної природи дозволяє їм накопичувати життєві враження, помічати та осмислювати існуючі в природі закономірності, уявляти, мислити, фантазувати.

На думку Б.Неменського «Розвиток творчих здібностей вимагає спеціального механізму – своїх навичок, свого тренажу. І вчити цьому необхідно із самого юного віку – коли дитина найбільш до цього схильна» [5, с.36]. В перших дитячих роботах з тіста, піску, снігу вкладено персональні знаки-образи – «...такі виразні, але недовговічні й непрактичні. Але попри те, що випадання нового снігу, відлига або велика хвиля легко знищують ці творіння, набутий досвід зберігається. Діючи у вищій сфері «творення», художник узагальнює увесь свій досвід і духовні запити, створюючи саме мистецтво» [1, 10].

Спільна художня діяльність у колі сім'ї, перші спроби дитини в образотворчості - в роботі з піском, снігом, підсолим тїстом тощо – це не лише радість, захоплення, емоційне піднесення юного автора, це й експериментування з новими матеріалами та новим обладнанням, це набуття необхідного досвіду в навчанні, вправлянні, відтворенні побаченого раніше. На нашу думку, окрім звичних для навчальних закладів видів зображувальної діяльності слід у більшому обсязі впроваджувати й нетрадиційні художні техніки, нові види робіт з незвичними художніми матеріалами. Дітей молодшого шкільного віку можуть зацікавити роботи у техніках акватипії, графографії, набризку, декупажу, імітації мозаїки, вітражу тощо. Використання цих художніх технік на заняттях з образотворчого мистецтва дає певні переваги при опрацюванні основних питань кольорознавства, композиції, перспективи; розвиває дрібну моторику м'язів рук, координацію рухів, окомір; удосконалює відчуття характеру силуетної форми; допомагає виховувати охайність, працелюбність, дисциплінованість, наполегливість у роботі.

В.Сухомлинський вважав, що дитинство – це не підготовка до майбутнього життя, а повноцінне, яскраве, самобутнє, неповторне життя. Від того, яким воно було, хто супроводжував дитину, що отримали її розум і серце з навколишнього світу, залежить становлення її особистості. Співпраця сім'ї та школи, жива, творча атмосфера навчальних закладів, продумана система стимулюючих факторів розвитку, в тому числі й урізноманітнення змісту освіти в значній мірі сприятимуть формуванню гармонійної, духовно здорової особистості, здатної до нестереотипного асоціативно-творчого мислення, культури почуттів та поведінки.

1. Аккізов К. Вчимося малювати рослини та тварин / пер. З рос. Т.М.Віланової. – Харків: Книжковий клуб «Клуб Сімейного Дозвілля», 2010. – 128 с.
2. Выготский Л. С. Психология искусства / Л.С. Выготский. – М.: Искусство, 1986.
3. Комарова Т. Образотворча діяльність у дитячому садку: Програма та методичні рекомендації. Для занять з дітьми 2-6 років: Пер. з рос. мови./ Т. Комарова – Х.: Видавництво «Ранок», 2007. – 176 с. – (Програма розвитку).
4. Кутепова Т. Запобігання помилкам на уроках малювання / Т. Кутепов – К.: Радянська школа, 1965. – 100 с.
5. Неменский Б. Мудрость красоты. / Б Неменський. – М.: Просвещение, 1987.
6. Полякова Г. та ін. Образотворче мистецтво, 1 – 7 класи: Навчально-методичний посібник для вчителів / Г. Полякова. – Харків: Скорпіон, 2001. – 160 с.
7. Сухомлинський В. Вибрані твори: У 5 т. / В. Сухомлинський. – К.: Радянська школа, 1973. – Т. 3. – 64 с.

8. Сухорукова Г.В., Дронова О.О., Голота Н.М., Янцур Л.А. Образотворче мистецтво з методикою викладання в дошкільному навчальному закладі. Підручник. За заг. ред. Г.В.Сухорукової. – К.: Видавничий дім «Слово», 2010. – 376 с.
9. Ушинский К. О наглядности обучения. Избр. пед. произв. Т. 2. / К. Ушинский. – М.: Просвещение, 1954. – С. 645.
10. Ушинский К.Д. Избранные педагогические. / К.Д. Ушинский. - М.: Педагогика, 1974 – 569 с.

The article deals with the problem of diversity of the content of education, the organizational forms of studies, pedagogical, training methods at the Fine Arts lessons. The problems of teaching quality and the ways of improvement of pupils' artistic activity are exposed in this article.

Key words: drawing, descriptive activity, creation, image.

УДК:37.035.7(477)
ББК 66.4

Олександр Безносюк

СТРУКТУРА І РОЗВИТОК ЗДІБНОСТЕЙ

У статті охарактеризовано структуру здібностей, зроблено аналіз дефініцій обдарованості, здібностей у психолого-педагогічній науці.

Ключові слова: здібності, обдарованість, креативність, задатки, структура здібностей, розвиток здібностей.

На землі немає нічого, більш гідного поваги, ніж розум. Здібні, талановиті люди в будь-якому суспільстві є його “локомотивом”, адже саме їхніми інтелектуальними зусиллями забезпечується прогрес суспільства, плодами якого користуються всі.

Пояснюючи причини успішності та неуспішності діяльності різних людей, поставлених приблизно в однакові умови та різні рівні досягнень в їх діяльності, ми звертаємося до поняття здібності.

Упродовж усього розвитку педагогічної і психологічної науки проблеми здібностей, обдарованості, креативності, творчості були в полі зору багатьох науковців (від Френсіса Гальтона до Валентина Моляко). Ключовими напрямками аналізу обираються здібності людини, її обдарованість, креативність, творчий потенціал тощо.

Метою статті є аналіз структури та розвитку здібностей у психолого-педагогічній літературі, дефініція понять «здібності», «задатки», «талант», «обдарованість».

Термін “здібності” достатньо широко використовується як на побутовому рівні, так і в педагогіці та психології. Здібна людина характеризується як винахідлива, вправна, вміла, спритна, успішна в чомусь. Таким чином поняття “здібний” визначається через співвідношення з успіхами в діяльності.

Б.Теплов [9; 10] дав визначення поняття “здібності”, які включають у себе три ознаки:

- 1) це індивідуально-психологічні особливості, що відрізняють одну людину від іншої;
- 2) це індивідуальні особливості, що зумовлюють успішність виконання певної діяльності;
- 3) це індивідуальні особливості, які не зводяться до наявних знань, умінь та навичок, але які можуть пояснювати легкість та швидкість набуття цих знань та навичок.

Таким чином здібності проявляються та створюються в діяльності і можуть існувати тільки в русі і розвитку, а це означає, що здібність не може виникнути поза діяльністю [10, с. 9].

С.Рубінштейном та Б.Тепловим була дана класифікація понять “здібності”, “обдарованість” та “талант” за єдиним критерієм - успішності діяльності. Здібності розглядаються як індивідуально-психологічні особливості, що відрізняють одну людину від іншої, від яких залежить можливість успіху в діяльності, а обдарованість - як якісно своєрідне поєднання здібностей (індивідуально-психологічних особливостей), від яких також залежить можливість успіху в діяльності.

Успішність виконання будь-якої діяльності залежить не від якоїсь окремої здібності, а від поєднання різних здібностей. Відсутність необхідних задатків до розвитку одних здібностей може компенсуватися більш сильним розвитком інших.

“Однією з найважливіших особливостей психіки людини, - писав Б.Теплов, - є можливість надзвичайно широкої компенсації одних властивостей іншими, внаслідок чого відносна слабкість якої-небудь одної здібності, ніяк не виключає можливості успішного виконання навіть такої діяльності, яка найбільш тісно пов'язана з цією здібністю. Відсутня здібність може бути в дуже широких межах компенсована іншими, високорозвинутими у даної людини”. [10, с. 12]

Існує думка, що здібності, - це властивості людини, дані їй від природи. Однак науковий аналіз вказує на те, що вродженими можуть бути лише задатки, а здібності є результатом розвитку задатків.

Задатки – це вроджені анатомо-фізіологічні особливості організму. До них відносяться перш за все особливості будови головного мозку, сенсорно-рухової сфери, властивей нервової системи, якими організм наділений від народження. Задатки являють собою лише можливості та передумови розвитку здібностей, але ще не гарантують появи та розвитку тих чи інших здібностей. Виникаючи на основі задатків, здібності розвиваються в процесі і під впливом діяльності. Поза діяльністю жодна здібність розвиватися не може. Якими би задатками не володіла людина, вона не зможе стати талановитим математиком, музикантом або художником, якщо не буде займатись багато і наполегливо відповідною діяльністю. Слід зазначити, що на основі однакових задатків можуть розвиватися неоднакові здібності, це залежить від характеру, вимог діяльності та умов соціально-культурного середовища.

Безпосередньо з вродженими задатками пов'язані такі елементарні здібності як: сприймання, пам'ять, мислення, здатність до елементарних комунікацій на рівні експресії. Ці здібності формуються на основі вроджених задатків при наявності елементарного життєвого досвіду через механізм навчання.

Людина також наділена здібностями, які забезпечують її розвиток в соціальному середовищі. Це загальні та спеціальні вищі інтелектуальні здібності, що базуються на використанні мови та логіки, теоретичні і практичні, навчальні та творчі, предметні та міжособистісні.

Загальні здібності – це такі, якими визначаються успіхи людини в самих різних видах діяльності. До них відносяться розумові здібності, дрібність та точність рухів рук, розвинута пам'ять, досконала мова та ін.

Спеціальні здібності зумовлюють успіхи людини в специфічних видах діяльності для здійснення яких необхідні особливі задатки та їх розвиток. До таких здібностей можна віднести музичні, математичні, лінгвістичні, технічні, спортивні та ряд інших. Наявність у людини загальних здібностей не виключає розвитку спеціальних і навпаки. Часто загальні та спеціальні здібності співіснують, доповнюючи та збагачуючи одна одну.

Крім загальних та спеціальних існує класифікація здібностей на: теоретичні та практичні; навчальні і творчі; комунікативні; предметно-діяльнісні або предметно-пізнавальні.

Теоретичні здібності зумовлюють схильність до абстрактно-теоретичних розмірковувань, *практичні* – до конкретних, практичних дій. Такі здібності на відміну від загальних та спеціальних рідко поєднуються, їх поєднання притаманне тільки обдарованим, різнобічно талановитим людям.

Навчальні здібності визначають успішність навчання та виховання, засвоєння людиною знань, умінь, навичок, формування якостей особистості. Завдяки *творчим* здібностям створюються предмети матеріальної та духовної культури, народжуються нові ідеї, відкриття та винаходи.

Комунікативні здібності, а також предметно-діяльнісні або предметно-пізнавальні – в більшій мірі соціально обумовлені. Прикладом здібностей першого виду можна навести мову людини як засіб спілкування (комунікативна функція мови), здібності міжособистісного сприймання та оцінювання людей, здібності соціально-психологічної адаптації до різних ситуацій, здатність ввійти в контакт з різними людьми, прихилити їх до себе, впливати на них.

Здібності *предметно-пізнавального плану* традиційно вивчаються в загальній та диференційній психології, де називаються здібностями до різних видів теоретичної та практичної діяльності.

Якісно своєрідне поєднання здібностей, необхідних для успішного виконання певної діяльності, називається **обдарованістю**.

Як і окремі здібності, обдарованість може бути спеціальною (в конкретній діяльності) або загальною (в різних видах діяльності). Надзвичайно важливо дослідити питання про те, які здібності є “ключовими” для кожного виду діяльності. Якісна своєрідність обдарованості людини обов'язково впливає на особливості виконання нею діяльності.

Високі здібності до конкретного виду діяльності, в якій людина досягає великих творчих результатів, називається **талантом**.

Унікальні здібності, що дозволяють досягти видатних результатів, які є досягненнями епохи, називаються **геніальністю**.

Науковий аналіз доводить, що в основі здібностей людини лежать вроджені анатомо-фізіологічні властивості – задатки. Перетворення задатків в здібності відбувається через довгий шлях розвитку. Для багатьох людських здібностей цей розвиток починається з перших днів життя. В процесі розвитку здібностей можна виділити ряд етапів:

- підготовка анатомо-фізіологічної основи майбутніх здібностей;
- становлення задатків небіологічного характеру;
- формування та досягнення відповідного рівня потрібної здібності.

Всі ці процеси можуть відбуватися паралельно та в поєднанні одного з одним. Початковий етап в розвитку здібностей, в основі яких лежать яскраво виражені анатомо-фізіологічні задатки, пов'язані з

дозріванням необхідних для них органічних структур, або з формуванням на основі цих задатків необхідних функціональних органів. Цей етап розвитку відноситься до періоду життя дитини від народження до 6-7 років. У цей період відбувається вдосконалення роботи всіх аналізаторів, розвиток та диференціація окремих ділянок кори головного мозку, розвиток сенсорно-рухової сфери. Це створює сприятливі умови для початку формування та розвитку у дитини загальних здібностей, певний рівень яких є передумовою для подальшого розвитку спеціальних здібностей.

Становлення спеціальних здібностей активно починається в дошкільному віці та в прискореному темпі продовжується в молодшому та середньому шкільному віці. На початку, розвитку та формуванню цих здібностей сприяють різноманітні ігри дітей, потім починають суттєво впливати навчальна та трудова діяльність. В іграх дітей поштовх для розвитку отримують рухові, конструкторські, організаторські, образотворчі та інші творчі здібності. Особливе значення для формування спеціальних здібностей у дітей приділяється заняттям різними видами творчих ігор.

Важливим компонентом в розвитку здібностей у дітей виступає комплексність, тобто одночасне вдосконалення декількох взаємно доповнюючих одна одну здібностей. Розвивати якусь одну здібність, не підвищуючи рівень розвитку інших, пов'язаних з нею здібностей практично неможливо. Так, наприклад, тонкі і точні рухи рук самі по собі є певною здібністю, але вони ж впливають на розвиток інших, де потрібні відповідні рухи. Мовні здібності є органічною частиною інтелектуальних, міжособистісних, літературно-поетичних, акторських та інших творчих здібностей, збагачуючи їх.

Важливою умовою комплексного та різнобічного розвитку здібностей людини є багатоплановість та різноманітність її діяльності. Будь-яка діяльність повинна бути спрямована на розвиток здібностей. Це зумовлює пред'явлення певних вимог до діяльності, а саме:

- творчий характер діяльності;
- оптимальний рівень її складності для виконавця;
- відповідна мотивація та забезпечення позитивного емоційного настрою [5].

Якщо діяльність дитини носить творчий характер, то вона постійно примушує її думати, перетворюючись в привабливу справу, яка одночасно і перевіряє і розвиває здібності. Така діяльність завжди пов'язана із створенням чогось нового, відкриттям для себе нових знань, нових можливостей. Це саме по собі стає сильним стимулом для докладання необхідних зусиль та подолання труднощів, пов'язаних з виконанням цієї діяльності. Це сприяє закріпленню позитивної самооцінки дитини, підвищує рівень домагань, дитина стає більш впевненою у собі, відчуває задоволення від досягнутих успіхів.

А.М.Матюшкін, опираючись на роботи багатьох дослідників обдарованості (Н.Лейтес, В.Теплов, В.Крутецький, Є.Ігнат'єв, Є.Голубева, А.Запорожець, Я.Пономар'єв та ін.) висунув наступну структуру творчої обдарованості, включаючи в неї:

- 1) домінуючу роль пізнавальної мотивації;
- 2) дослідницьку творчу активність, яка виражається у пошуку нового, в постановці та рішенні проблеми;
- 3) можливості досягнення оригінальних рішень;
- 4) можливості прогнозування та передбачення;
- 5) здатності до створення ідеальних еталонів, які забезпечують високі етичні, моральні, інтелектуальні оцінки.

При цьому А.М.Матюшкін вважає принципово важливим відмітити, що обдарованість, талановитість необхідно пов'язувати з особливостями власне творчої діяльності, проявами творчості. З цими поглядами зауважуємо паралелізм у дослідженнях В.О.Моляко. Його дослідження також дозволили виділити в системі творчого потенціалу такі компоненти:

- задатки, схильності, що проявляються в підвищеній чутливості, певній вибірковості, перевагах, а також в динамічності психічних процесів;
- інтереси, їх направленість, частота та систематичність їх прояву, домінування пізнавальних інтересів;
- цікавість, прагнення до створення нового, схильність до рішення та пошуку проблем;
- швидкість в засвоєнні нової інформації, утворення асоціативних масивів;
- схильність до постійних порівнянь, співставлень, вироблення еталонів для наступного відбору;
- прояв загального інтелекту – розуміння, швидкість оцінок і вибору шляху рішення, адекватність дій;
- емоційна забарвленість окремих процесів, емоційне ставлення, вплив почуттів на суб'єктивне оцінювання, вибір, перевагу;

- наполегливість, цілеспрямованість, рішучість, працелюбність, систематичність в роботі, сміливе прийняття рішень;
- уміння комбінувати, знаходити аналоги, реконструювати і схильність до зміни варіантів, економічність в рішеннях, раціональне використання засобів, часу та ін.;
- інтуїтивізм – схильність до надшвидких оцінок, рішень, прогнозів;
- порівняно більш швидке оволодіння уміннями, навичками, оволодіння технікою праці, майстерністю;
- здібності до вироблення особистісних стратегій і тактик при вирішенні загальних та спеціальних нових проблем, задач, пошук виходу з складних, нестандартних, екстремальних ситуацій [6].

Загалом, є всі підстави стверджувати, що проблема здібностей і обдарованості людини є однією з чільних у сучасній психолого-педагогічній науці та потребує подальшого різнобічного вивчення.

1. Барко В.І., Панок В.Г., Лазаревський С.В. Креативність та її діагностика // Обдарована дитина. – 2001. – №6. – С. 22-27.
2. Кульчицкая Е.И. Одаренность как психологическая проблема // Практична психологія та соціальна робота. – 2001. – №7. – С. 28-30.
3. Максимова Н., Порох Л. Психологічні умови забезпечення розвитку творчого потенціалу учнів // Рідна школа. – 2000. – № 4. – С.18-20.
4. Мартинюк Л. Становлення творчої особистості молодшого школяра // Рідна школа. – 2002. – № 9. – С. 2-3.
5. Немов Р.С. Психология: Учебник для студ.высш.пед.учеб.заведений; в 3 кн. – 4-е изд. - М.:Гуманит.изд.центр ВЛАДОС, 2001.-кн.1.: Общие основы психологии. – С. 388-393.
6. Проблемы психологии творчества и разработка подхода к изучению одаренности. Моляко В.А. // Вопросы психологии. – №5. – 1994. – С.86-95.
7. Роменец В.А. Психология творчества: навч.посібник. 2-ге вид.,доп. – К.: Либідь, 2001. – 288 с.
8. Сисоева С.О. До проблеми організації творчої навчальної діяльності учнів // Обдарована дитина. – 2001. – №8. – С.2-8.
9. Теплов Б.М. Способности и одаренность // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. М.,1981. – С.33.
10. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. – М., 1961. – С. 9-20.

The article described the structure of abilities, the analysis of definitions of giftedness, skills in psychological and educational science.

Key words: ability, aptitude, creativity, makings, the structure of abilities, skills development.

УДК 37.036
ББК 66.4

Марина Василюк

РОДИНА ЯК ЧИННИК НАЦІОНАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ І МОЛОДІ В УКРАЇНСЬКІЙ ДІАСПОРІ США І КАНАДИ

Аналізуються погляди українських педагогів у США й Канаді та роль сім'ї в національному вихованні. Розкриваються шляхи і засоби формування національної свідомості підлітків зарубіжних українців.

Актуальність дослідження. Українська етнічна спільнота в державах північноамериканського континенту, яка продовжувала активно розвиватися у післявоєнний період, зіткнулася в цей час із найбільш складною проблемою – зберегти молоде покоління якщо вже не для України, то хоча б для української справи в діаспорі. Зумовлена її поява тим, що українська молодь, захоплена реаліями вільного світу країн проживання (або й народження) потрапляла під вплив довкілля і поступово відходила від участі в житті етнічної спільноти. Як стурбовано зазначав на початку 1960-х років українсько-американський педагог Р.Завадович, «наші діти виростають під впливом міського оточення. Місто бере у свій полон не тільки дітей, але й їх батьків. За працею на прожиток та за турботами про матеріальні справи родини маємо мало часу для дітей, для того, щоб із ними побути й порозмовляти. А це у вихованні конче, необхідне, це те, що безумовно потрібне дітям. Без цього наш вплив на дітей маліє, і діти починають дивитися на нас не як на своїх батьків-виховників, а як на тих, що дають їм харч і приміщення. Це велика небезпека, бо в ній зароджується упадок батьківського авторитету, неповага до батька-матері, розпад інтимно-духової єдності родини. Діти виростають без родинного тепла, без батьківського щирого слова, без тієї руки, що в кожную критичну хвилину спрямовує їх на правильну дорогу. Де бракує впливу батька, там приходиться до слова вплив вулиці. А коли ще врахуємо, що родина повинна бути першою школою рідної мови й української свідомості, то можемо легко уявити собі всі дальші сумні наслідки занедбання виховної справи в родині».

Прагнучи подолати ці негативні чинники денаціоналізації молодого покоління українців, його вчителі і виховними спрямували свої зусилля на пошуки шляхів і засобів національного виховання українських дітей і молоді – першої і найважливішої проблеми української спільноти в західному світі. Однак досвід їх у цій царині педагогічної теорії і практики вітчизняною історико-педагогічною наукою, незважаючи на його цінність і практичну значущість для сучасної системи освіти й виховання в Україні, досліджений недостатньо. Лише окремі його аспекти знайшли висвітлення в працях Г.Бигар, Т.Михайленко, О.Палійчук, І.Піц, С.Романюк та ін.

Мета статті – розкрити погляди українських педагогів північноамериканського континенту на роль сім'ї, батьків, родини в національному вихованні молоді генерції зарубіжних українців.

Висвітлення основних результатів. Кожний народ, що живе на своїй рідній землі, виховує свої молоді покоління в любові та пошані до своєї Батьківщини, мови, культури. В умовах діаспори головне завдання етнічної спільноти – виховати українських дітей повноцінними й вартісними членами української нації, сформувати їх національний характер, вpleкати почуття національної гідності, гордості за приналежність до своєї, ні в чому не гіршої від інших, нації.

У реалізації мети національного виховання українсько-канадські та американські педагоги на перше місце поставили родину. Вони переконані, що „... найбільш природним і тому найбільш могутнім фактором виховання її (дитини – М.В.) є родина. Вона бо виловлює з себе нового члена національної спільноти, наділяючи своїми чи свого роду фізичними і психічними властивостями” [1, с.2].

Визначаючи роль сім'ї в формуванні особистості, Л.Храплива слушно стверджує, що „родина – це одиниця, в першу чергу, біологічна. Первісна її мета – продовжувати людський рід. Але тому, що людині характерне вміння ідеалізувати та одухотворити біологічні процеси, то родина пов'язана між собою не лише кровними, чисто біологічними вузлами, а й ідеальними зв'язками високої етичної наснаги. Тому родина, на її думку, – це засновник усіх високих ідей, які охоплюють вужчі громади, суспільні верстви та широкі національні спільноти. І тільки дорогою щільних родинних зв'язків можна перенести в дальші покоління ідеї, які унапрямують життя цілих спільнот” [7, с.312].

Вважаємо доцільною і переконливою її думку про те, що виховання дітей – це основне завдання родини серед неукраїнського довкілля. Повновартісних українців може видати тільки національно здорова родина. Свідома національно постава батьків мусить знаходити своє втілення у їхньому повсякденному житті: у вигляді їхнього дому, в мові, яка в ньому панує, в зацікавленнях, у рівні домашніх розмов та в оцінці загальних вартостей. Усе це з наймолодших літ формує світовідчуження дитини, а її майбутнє місце в українській спільноті визначається всією атмосферою родинного дому. Отже, відношення дитини до української громади й народу в цілому треба починати плекати з раннього дитинства і насамперед у сім'ї.

Заслуговує на увагу також твердження Л.Храпливої про те, що духовне „я” в людини закладається саме в дошкільному віці, шляхом ще незрозумілих дитині, але зате дуже глибоко відчутих вражень і переживань. За її переконаннями, всі вчителі українознавства погоджуються з тим, що дитина, яка прийде в українську школу без ніякої підготовки зі сторони родинного дому, ніколи не досягне такого рівня, який без труду досягає дитина з дбайливого українського дому, де українське представляють їй як гідне уваги й пошани. В дошкільному віці чуттєві зв'язки дитини з батьками найміцніші й тоді дитині найлегше вжитися в той зміст, яким живе вся родина [7, с. 314].

Саме тому К.Турко вважає дім „джерелом духовності і культури народу” і стверджує: „Коли дитина вийде між чужі люди і почне блукати, вона повинна мати те забезпечене джерело, до якого завжди може повернутися і звідкіля вона знову начерпає сил і здобуде вказівки на дальшу дорогу”. Через це так важливо, щоб і батько, і мати були українцями, мали однакові світоглядні позиції й погляди на формування особистості молодого покоління.

Завдання батьків, стверджує Л.Храплива, відкрити дитині дорогу до церкви, школи, передшкільля, молодіжних організацій. Без батьків дитина ледве чи здогадалася б, що їй треба туди належати. Батьки приводять, записують і включають своїх дітей в українське середовище.

На жаль, багато наших батьків, щоб виправдати свою пасивність, часто зневажливо висловлюються про наші виховні установи, щоб тільки довести, що їхнім дітям там не місце. Дехто з батьків часто забуває, що майже неможливо виховати дитину на добрим українцем, відібравши в неї можливість жити в товаристві українських ровесників. Треба пам'ятати, що в молодому віці дитина дуже високо цінує думки та погляди своїх ровесників. На думку Л.Храпливої, діти теж зустрічаються з іншими ділянками нашого громадського життя, як ось жіночими організаціями, науковими установами, мистецькими об'єднаннями, політичним життям. Хоч ці зустрічі короткочасні, але саме через них дитина створює собі перші образи нашого громадського життя та поняття про свою майбутню роль у ньому. Зустрічі ці, здебільшого, не безпосередні. Вони відбуваються за сприяння старших членів

родини, і крізь призму їхніх поглядів дитина вперше знайомиться з цілістю українського громадського життя. А тому, що дитина ще не може самостійно перевірити поглядів, почутих удома (до того ж вона хоче вірити тим, кого любить і від кого залежна), то її перші погляди на громадське життя і його вартості такі самі, як і її родини. При великій інтенсивності, з якою дитина сприймає все почуте, один зневажливий вислів може вразити її назавжди. І, навпаки, вислів, повний пошани, назавжди запалить її до громадської праці [7, с.314].

Стверджуючи провідну роль сім'ї, батьків у національному вихованні дітей, Т.Горохович наголошує: „Батьки мусять зрозуміти, що без їх вкладу у виховання нічого не можуть зробити ні школи, ні організації. Вони мають завжди знаходити відповідний час для дітей, щоб в родині була тонка, інтелігентна сердечна чутливість до них, і до всіх в родині. А тоді й діти будуть віддячуватись тим самим” [2, с. 3].

Слушні думки в цьому аспекті висловлює Віра Коновал: „Уже є велика різниця в думанні між дітьми та батьками 50-х та 70-х рр. У 50-х рр. більшість батьків говорили українською мовою та дотримувалися своїх звичаїв. Багато мешкало між українцями, близько українських церков, українських шкіл та українських організацій. Діти більш-менш говорили українською мовою не тільки з батьками, але й з сусідами. А тепер більшість українців живе за містом, де українських організацій майже немає. Люди скрізь розкидані. Сьогоднішня молодь тепер багато активніша по англійських школах, їхні приятелі – американці” [3, с.5].

А тому, стверджує В.Коновал, „нам треба насамперед подбати про українські школи для деяких батьків. Виглядає, що зацікавленість батьків українською мовою передається і їхнім дітям. Можливо батьки забули, що вони українці. Може, треба їм нагадати, що ми вчимо українську мову не лише тому, щоб вона не вмерла, але й тому, щоб наші звичаї та культура далі жили. Не можемо допустити, щоб діти не розуміли і ніколи не відчували любові до України... Треба вкладати хоч не млн., але сотні тисяч доларів на виховні цілі та працю з молоддю [3, с. 7]. І при цьому пам'ятати, наголошує І.Боднарук, „що патріотизму і справжньої пошани до Батьківщини – України не можна навчити; їх треба молоді й дітям передати серцем, як щось найдорожче і єдино вартісне, що залишилося нам” [1, с.2].

Розмірковуючи про особливості й чинники національного виховання молоді в діаспорі, відомий українсько-американський педагог наголошує: духовний світ дітей і молоді залежить у першій мірі від батьківського виховання і від довкілля, в якому живе молоде покоління нашої еміграції. А тим часом бачимо тут, що не зважаючи на свободу й великі можливості, батьки не тільки не виховують дітей у національному дусі, але ще часто й паралізують те, що дає українська школа, церква, наші організації. Чимало батьків не ходить до рідної церкви, бокують від українських товариств та імпрез, з головою поринають у чуже довкілля. Забувають, що вони опинилися в чужій країні для того, щоб зберегти в душах дітей великі скарби святої і багатой України.

На його думку, українській молоді в еміграції загрожує велика небезпека вrostання в чужий ґрунт і затрати духового зв'язку з Батьківщиною. Передусім від батьків і рідної хати залежить, чи та молодь залишиться при нас, чи піде збагачувати чужу культуру [1, 2].

Однак, констатує, І.Боднарук, в діаспорі зустрічаються батьки, які „не дають дітям національного виховання, не вціплюють у їхні молоді серця любові до рідної землі, мови й пісні, до рідних звичаїв. Трапляється і гірше. Бувають і такі, що не тільки не соромляться того, що вони допускаються добровільно найбільшого національного злочину, але ще й гордяться цим!” [1, с.1].

Подібна життєва позиція – байдуже ставлення до національних духовних скарбів і передусім рідної мови, як відомо, приводить до найбільшого національного лиха – асиміляції. Як цілком справедливо зауважує О.Рогатин, добровільна й свідома асиміляція відбувається не з об'єктивних причин, але через суб'єктивне бажання, зроджене з недостатнього знання власної культури, з комплексу меншевартості. Тому перед нами лежить велике завдання продовжувати свої культурні надбання, піднести вартість культури, познайомити з нею довколишній світ, передавати її новим поколінням і навчити їх, що ми й наша культура не є менш вартісні від будь котрої в світі [4, с.26].

Важливу роль, на думку А.Троян, у родинному житті, отже, й національному вихованні відіграють традиції, які проявляються у формі певних ритуалів – звичаїв та обрядів. За її переконаннями, вони допомагають дитині будувати ієрархію цінностей в своєму житті і дають контекст для її приналежності та почуття любові. Наприклад, коли день народження якогось члена родини святкується зі спеціально приготованими до цієї події тортом, подарунками, забавами і атмосферою, яка створює „уродинникові” приємність, то це значить, що вся родина бере участь у ритуалі, який зміцнює у дитини не тільки свідоме почуття її приналежності до своїх батьків і своєї родини, але також утворює підсвідоме почуття самодовіря і самоцінності – обидва почуття, які дуже потрібні для здорової, позитивної самоконцепції, яку англійці називають „a healthy and positive selfconcept” [5, с.5].

Важко переоцінити значення традицій для творчого розвитку особистості, засвоєння нею духовних скарбів рідного народу, збагачення знань, досвіду, почувань. А.Троян аргументовано доводить, що „коли традиції вживаються, практикуються, щоб зберегти і закріпити родинні та національні цінності, які ми конкретно виявляємо у формі обрядів під час Різдва і Великодніх свят, під час хрестин, весіль, похоронів, посвячень і т.д., тоді знання закріплюється набагато краще, ніж ті, що можна б було передати лише розповідями або літературними описами” [5, с.5].

За спостереженнями діаспорних педагогів, діти з великим захопленням беруть участь у традиційних українських святах – чи то коли ходять колядувати із зіздуою, яку вони зробили з батьком, чи коли несуть великодні кошички з пасочками і писанками, які пекли з мамою і самі писали й прикрашали, чи коли одягають вишитий одяг і прибирають стіл вишиваною скатертиною, чи допомагають перебирати колоски і в'язати дідуха.

Отже, на основі викладеного вище можна зробити такий висновок: все, що діти з батьками роблять, ділять у час свого життя і в їхній хаті і оточенні – творить ті родинні зв'язки, які навіки з'єднують покоління батьків і дітей та допомагають виховати дітей корисними людьми, а батькам допоможуть зберегти свої найкращі особисті і національні прикмети в духовності майбутньої генерації. Аналіз засвідчує, що українські педагоги у США і Канаді великого значення у виховній роботі з молоддю надають особистому прикладові батьків. О.Саварин, зокрема, пише: „У всякому вихованні велику роль відіграє приклад, а зокрема приклад батьків. Слова не можуть розходитися з ділами. Діти зразу ж бачать, чи поважно ставляться до своїх і свого їхні батьки, реєструють, як гармонійно співпрацюють громади, організації, школи, церкви, окремі громадяни. Мало посилати дитину до української школи, треба з нею самому говорити по-українському, нею цікавитися, цінити те, що вона робить. Нам треба самим ходити до церкви, на різні імпрези чи концерти, сходи, самим брати участь в українському житті, жертвувати на рідні цілі, завжди пам'ятаючи, що один добрий приклад кращий за сотню лекцій. Рівночасно треба навчити дітей шанувати батьків і авторитети, тобто своїх провідників, і своїм позитивним наставленням до українського світу вплинути на дітей, щоб і вони не стояли збоку, але включилися в нього” [6, с.7].

Вважаємо за доцільне підкреслити, що в працях канадських педагогів наголошується на особливій ролі матері у вихованні національно свідомого молодого покоління. За їх переконаннями, українська мати мусить дати дитині українське докільля – від церкви до молодіжних організацій. Так, як квітка, чим кращий має ґрунт і умови росту, тим буйніша і краща, так і дитина, якщо створимо для неї здорове докільля і навчимо самокритики та вміння відрізнити добро від зла, не буде цікавитися наркотиками, алкоголем та іншими шкідливими речовинами. І тут надзвичайно важлива роль матері, роль обох батьків. Вони не можуть зосереджуватися тільки на своїй дитині та тримати її в клітці, охороняючи від докільля. Вони мусять вийти з хати і не лише працювати в своїй громаді, а індивідуально і через свої організації протестувати проти легалізації наркотиків, вести боротьбу з порнографією, виступати проти вбивства ще ненароджених дітей, вимагати переоцінки моральних цінностей нашого суспільства. Канадські педагоги стверджують, що хтось десь систематично працює над розвалом родини і деморалізацією молоді, щоб виростило покоління дегенератів і можна було опанувати увесь світ. Вони впевнені, що українська жінка – українська родина мусить брати активну участь у боротьбі з цим злом, мусить старатися підносити мораль особи і родини на ступінь самопошани. Бо людина, яка себе шанує, буде шанувати і свого друга в подружжі, така людина буде шанувати і здобутки свого народу, не буде обезцінювати тисячолітні надбання культури свого народу, а буде щоденно старатися поглиблювати свої знання про неї та її плекати [6, с.3].

Актуальною на сьогоднішній день є також думка про те, що родинний дім мусить бути для дитини зразком патріотизму, важливим чинником національного виховання дітей і молоді. Обстановка хати, звичаї, мова, поведінка – все те мусить свідчити про любов до свого краю, рідного народу. Пошанування авторитету національного чи державного проводу, пошанування законів та виконання національних обов'язків, любов до батьківщини аж до самовідречення – все те повинна бачити дитина у своїх батьків, все те вона повинна вчитати в літературі, яку дають їй наставники.

Цінним вважаємо також твердження, що батьки мусять стежити за тим, щоби патріотизм не перетворився у шовінізм. Любов до батьківщини не виключає справедливості та поваги законних прав інших народів. Тільки здоровий патріотизм дає здорове національне життя, тільки здоровий патріотизм творить здорові і життєздатні державні організми. Стати без застережень на захист батьківщини і її святих прав – цілком природне явище.

Але не визнавати нікого і нічого понад власний народ і власну батьківщину, мовляв, – „хто не українець, той наш ворог”, – це вже негативна та шкідлива риса. Байдужість до справ свого народу, батьківщини й держави – це теж нездоровий брак шляхетних патріотичних почувань. Хиткість і

безхребетність батьків у справах релігійних і патріотичних свідчить про їх малу моральну вартість; а відомо, що які батьки, такі, звичайно, й діти. Завдання української спільноти США і Канаді – виховати здорових і гідних патріотів свого народу. Тому батькам необхідно перевірити та безсторонньо оцінити свої релігійні й патріотичні почування і свою громадянську вартість, щоб могли відповісти великому завданню виховання в боротьбі за душу дитини.

Актуальною з позицій сьогодення, і не тільки для українського діаспори, а й для нашого суспільства, є думка І.Боднарука про те, що українська родина в діаспорі є тією основною клітиною, що плекає релігійний і національний дух майбутнього покоління та ідейно й чуттєво пов'язує його з далекою Батьківщиною.

Очевидно, що це відповідальне завдання може виконати тільки свідомо національна родина, тобто, коли батько й мати є свідомими українцями й гармонійно та наполегливо працюють над збереженням своїх дітей для національної справи. Їхні діти ходять до українознавчих шкіл, є членам молодіжних організацій, а згодом громадських установ. Батьки радо користають з допомоги наших релігійних і національних установ, що стають рідним середовищем, в якому виховується свідомо та активна молодь. На думку І.Боднарука, „родина – це основа й надія народу, тому, щоб не пропасти нам серед чужого світу, звернім особливу увагу на українські молоді родини” [1, с. 7].

Зрозумівши, що таке родина, – розмірковує Т.Качор, – дитина легко зрозуміє, що таке парафія, громада чи товариство. Це трохи більша родина, де замість сестер і братів – родини наших знайомих, друзів, сусідів. А звідси висновок: так, як любимо нашу родину, так треба любити наші церковні, культурно-освітні, молодечі та інші організації, бо вони наші, українські”.

І лише пізніше, підкреслює педагог, під час вивчення історії і географії України, української культури і літератури, коли учні дізнаються про українську діаспору і розселення українців у світі, доцільно плекати національний патріотизм, пояснивши дітям, що всі наші родини, громади і товариства творять один народ, одну націю, а об'єднує їх спільне походження, спільне минуле, спільна мова, культура, традиції та спільна мета в державно-політичному змаганні за своє самостійне життя. Спільне минуле і бажання творити разом спільне майбутнє – це той вузол, що в'яже поодиноких людей, поодинокі родини, громади і організації в одну дуже велику родину, якою є народ.

Лише тоді, коли будуть засвоєні і усвідомлені ці поняття, канадським дітям-українцям можна розповідати про Україну, плекати любов до неї, сподіваючись, що ці слова вже не будуть абстрактними, а сповненими глибокого змісту і таки дійдуть до свідомості, до серця дітей, які ще ніколи не бачили країну своїх предків.

Тому І.Качор радить прищеплювати дітям стійке переконання того, що мама, тато, дідо, бабуся, брат, сестра, вуйко, тітка, церква, рідна школа, товариство – це той „клаптик” України, що є під ногами дитини, а коли вона полюбить це своє докільля, то любитиме і весь український народ, маленькою часткою якого, власне, є і вона сама. За її переконаннями, це „аксіома національно-патріотичного виховання”, азбука виховання особистості у перші роки життя й навчання.

Українські педагоги у США і Канаді переконані, що національне виховання підростаючих поколінь – найважливіша справа етнічної спільноти, від успішного здійснення якої залежить її сьогодення і її майбутнє. Його забезпечують п'ять чинників: дім, церква, школа, середовище і суспільство. Провідну роль у цьому процесі відіграє родина, оскільки вона дає дитині знання рідної мови, знайомить з культурою, звичаями і традиціями української нації, є ефективним чинником збереження національної ідентичності зарубіжних українців. Міцні родинні зв'язки, високий духовний світ українського дому складають основи буття етнічної спільноти в полікультурному соціумі США і Канади, виступають життєдайним джерелом її розвитку.

1. Боднарук І. Українська християнська родина – основа нашої майбутності // Жіночий світ. – 1984. – Ч. 9. – С.7.
2. Горохович Т. Виховання і міжнародний рік дитини // Жіночий світ. – 1979. – Ч.10. – С.2-4.
3. Коновал В. Як зберегти українську субстанцію в діаспорі // Молода Україна. – 1977. – Ч. 261. – С.5-7.
4. Рогатин О. Програми для дорослих в нашій організації // Жіночий світ. – 1987. – Ч.12. – С.26.
5. Троян А. Функції традиції в українській родині // Жіночий світ. – 1983. – Ч.7. – С.5-6.
6. Саварин О. Українські подружжя у вільних країнах світу // Жіночий світ. – 1983. – Ч.3. – С.7-8.
7. Храплива Л. Родинний дім і громадські установи // Другий Світовий Конгрес Вільних Українців. – Торонто – Нью Йорк, Лондон, 1986. – С. 312-316.

Examines the views of Ukrainian educators in the United States and Canada on the role of the seven national education. Reveal the ways and means of building national consciousness of the younger generations of Ukrainians abroad.

МУЗИЧНО-ДИДАКТИЧНІ ІГРИ ЯК ЗАСІБ ВИХОВАННЯ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті окреслено роль музично-дидактичних ігор у вихованні учнів молодшого шкільного віку. Увагу акцентовано на аналізі найбільш широкоживаних на уроках музики в початкових класах іграх: музично-дидактичних, сюжетно-рольових та проблемно-моделюючих.

Ключові слова: музично-дидактичні ігри, учні молодшого шкільного віку, засіб виховання

Соціально-економічні та політичні зміни в українському суспільстві посилюють значення процесу виховання дітей. Виховання, зокрема, естетичне, при цьому набуває спрямованого аксіологічного характеру, що сприяє засвоєнню школярами загальнолюдських цінностей. Оскільки музика – це вища форма гри (Й. Хейзінга), у її ціннісному просторі знаходить повну реалізацію відповідна діяльність учнів, імпровізаційна за своєю сутністю. Вона відображає їхній діалог з авторами та інтерпретаторами музичного мистецтва, а також з учителем. Тому, з нашого погляду, за умови використання виховного потенціалу педагогічної імпровізації, музично-ігрова діяльність надає можливість кожній дитині проникнути в світ мистецтва.

Ефективною формою проведення музичного виховання в школі є організація ігор, які можна використовувати для учнів будь-якого віку. Включення ігрових елементів до самостійної діяльності школярів активізує процес пізнання, формує моральні та естетичні якості особистості, тренує розум, уяву, волю учнів, вносить необхідну різноманітність у напружену навчальну роботу. У процесі гри у дітей виробляється звичка зосереджуватися, мислити самостійно, розвивається увага, прагнення до знань. Захопившись грою, діти не помічають, що навчаються: пізнають, запам'ятовують нове, орієнтуються в надзвичайних ситуаціях, доповнюють свою уяву, розвивають фантазію. Навіть найпасивніші діти прилучаються до гри з великим бажанням, докладаючи всіх зусиль, щоб не підвести товаришів.

Засобом виховання ігрова діяльність стає тільки за умови ясно поставленої мети і відповідної педагогічної організації. Тому завданням більшості ігор є їх дидактична спрямованість. Елементи змагання, несподіванки, розваги, що містяться в іграх, підпорядковані прагненню допомогти учням у цікавій формі почути, диференціювати, порівняти особливості музики, розвинути їхню музичну пам'ять, слух, почуття ритму.

Ігровій діяльності як засобу розвитку особистості школяра присвячені праці багатьох психологів і музикантів-педагогів, а саме - Н.А.Ветлугіної, Н.А.Гродзенської, В.Кракаускайт, К.Подвала М.О.Румер, Н.Г.Конової, Л.О.Хлебнікової, Д.Б.Кабалевського, О.П.Рудницької, та ін.

Сучасні програми з музики передбачають багатогранність застосування ігрових форм і прийомів активізації процесу музичного виховання, оскільки музичний репертуар та початкові відомості про музику, яку отримують школярі, надзвичайно близькі і спираються на дитячий життєвий та музичний досвід.

Учитель може використовувати будь-які прийоми залучення до ігрової діяльності учнів: «пластичне інтонування» /виконавська участь рук, ніг, корпусу, нахилів голови під музику/; показ пульсу музичного твору /плескання, гра на простих ритмічних інструментах/, показ за допомогою рук не тільки темпу, а й динаміки, напрямку і висоти звучання, а пізніше й показ музичного фразування; поділ класу на рольові групи /наприклад, актори і критики, господарі і гості/; гра в чотири руки /гра в ансамблі з учителем на музичному інструменті/; гра на доступних дітям музичних інструментах /барабан, бубон, трикутник, металофон тощо/. Така діяльність дітей у процесі осягнення естетичних цінностей музичного мистецтва задовольняє їх бажання діяти самостійно, активно спонукає до проникнення у виконавські можливості музики.

Урок музики за своєю структурою є складним уроком, так як в межах одного уроку поєднуються різні види музичної діяльності - спів, слухання музики, музично-ритмічні рухи, гра на дитячих музичних інструментах. Саме використання музичних ігор в цих видах діяльності сприяє розвитку музичних здібностей молодших школярів.

З усієї різноманітності ігор на уроках музики доцільними є ігри музично-дидактичні, сюжетно-рольові та проблемно-моделюючі.

Музично-дидактичні ігри можуть бути різноманітними за завданням і змістом. Їх завдання - сприяти активному розвитку мелодичного, гармонічного, внутрішнього, ритмічного, метро-ритмічного слуху, музичної пам'яті, засвоєння теоретичного матеріалу. Музичні ігри можуть бути виключно слухові, спрямовані на сприйняття і відтворення без предметного графічного зображення, а можуть

бути представлені в найрізноманітніших формах: рухом, танцем під музику, ілюстрацією музики, імпровізацією: пісня-гра, пісня-танець.

Так, ігри-загадки, ігри-змагання сприяють засвоєнню, закріпленню знань, оволодінню способами пізнавальної діяльності, сприяють формуванню в дітей навичок музичного сприймання, вміння розрізняти висоту, тембр, силу і тривалість звуку, планомірно розвивають висотний, динамічний, ритмічний і тембровий слух. Ігри «Голосно-тихо», «Швидко-повільно», «Вгору-вниз», «Луна», «Дзеркало», «Веселі діалоги» та інші доцільно проводити під час ознайомлення дітей з елементами музичної грамоти, організації процесу спостереження за розвитком музики, розширення емоційного, інтонаційного досвіду, лексичного запасу.

Розвиток звуковисотного слуху у першокласників починається з розпізнання високих і низьких звуків. Для цього можна використовувати гру-загадку "Вгору-вниз". Якщо діти почули високі звуки - підіймають руки вгору, низькі - опускають вниз, середні - тримають руки на рівні грудей. Хто помилився, той програв.

Для відчуття дитьми швидкості руху в музиці можна використовувати гру «Швидко-повільно». Вчитель повідомляє: «Діти, в кожному класі є спокійні і дуже рухливі хлопчики і дівчатка. Чим вони відрізняються?». Учні відповідають: «Спокійні діти рухаються повільно, не кричать, не пустують. Рухливі діти швидко бігають, плигають, голосно розмовляють». Учитель пропонує учням, слухаючи музику, передати рухами пальців рук /як підкаже їм музика/ рухливих і спокійних дітей /звучить мелодія поспівки «Різні діти»/.

Для розвитку ритмічного, мелодичного слуху можна пропонувати гру «Луна». Вчитель співає декілька звуків або простує нескладний ритмічний малюнок. Діти повинні повторити запропоноване /відлуння/. Хто помилився, вибуває з гри.

Використовуючи гру «Знайди свій музичний інструмент» під час ознайомлення дітей з симфонічним, народним, духовим оркестром, а також під час виконання певних завдань уроку, вчитель умовно закріплює за кожним учнем певний музичний інструмент /флейта, барабан, гобой, скрипка, балалайка тощо/. Далі для слухання пропонуються музичні твори. Впізнавши звучання свого інструмента, діти умовно зображують гру на ньому.

Ритмічну пам'ять, слух допоможе розвинути гра «Хованки». Троє учнів виходять до дошки і стають обличчям до класу. Четвертий учень пише на дошці ритмічний малюнок короткої пісні чи поспівки. Весь клас запам'ятовує його. Потім те, що написано на дошці, витирають, і діти, які сидять за партами, плещуть у долоні ритмічний малюнок по пам'яті. Перший з тих учнів, які вийшли до дошки, плеще в долоні ритмічний малюнок, другий називає його ритмічними складами -та, -ті, третій записує малюнок на дошці. Учні класу перевіряють.

Ідею змагання закладено в багатьох телевізійних іграх, які ми дивимось із великим задоволенням. Подібні ігри доцільно використовувати і на уроках музики, оскільки включення елементів змагання у процес навчання робить його цікавим, створює у дітей бадьорий робочий настрій, полегшує подолання труднощів у засвоєнні навчального матеріалу, посилює інтерес до предмета.

Серед ігор-змагань цікавою є гра «Естафета», яка сприяє розвитку ритмічного слуху дітей. Під час її проведення учні поділяються на дві групи і стають у дві шеренги. Останній учень кожної шеренги простує нескладний ритмічний малюнок по плечу товариша, який стоїть перед ним. Той передає естафету далі. Останній учень повинен записати ритмічний малюнок на дошці. Перемагає та команда, яка закінчила гру першою.

З метою розвитку виконавських здібностей у процесі співу, супроводу на музичних інструментах можна використовувати гру «Актори і критики». Клас умовно поділяється на дві групи. Перша – «актори» - виконують пісню чи супровід на музичних інструментах будь-якого твору. «Критики» оцінюють виконання. Так гра активізує виконавську діяльність дітей, стимулюючи виразність, артистичність. Оцінюючи виконання товаришів, діти набувають навичок спостереження, аналізу, вчать уважно слухати, порівнювати, узагальнювати.

Музично-дидактична гра, як і будь-яка інша, включає розвиток ігрових дій з елементами змагання, несподіваності, розваги. Саме ігрова дія допомагає дитині в цікавій для неї формі почути, розрізнити, порівняти деякі властивості музики, і діяти у відповідності до них.

Слід зауважити, що характер ігрових дій у музично-дидактичних іграх дуже своєрідний. Відповідно до розгортання ігрових дій і постановки дидактичних завдань розрізняють певні види і структури ігор. Найпоширеніша структура передбачає спокійне музикування і має характер змагання в умінні слухати музику. Цей вид нагадує настільні дидактичні ігри для розвитку почуття форми, кольору, обсягу предметів. Тут же відбувається розрізнення властивостей і характеру музичного

звучання. Ці ігри відзначаються і своїми ігровими діями, і сенсорними завданнями: можливий різний ступінь домінування то перших, то других.

Меншою мірою представлені ігри, що за своєю структурою наближаються до рухливих. Музично-дидактична гра завжди потребує слухової зосередженості, тому в іграх рухливого характеру, елементи змагання повинні бути за часом трохи віддалені від моменту виконання музичних завдань. В такому разі увага дітей повертається послідовно до виконання дій, різних за характером.

Третій тип ігор за характером схожий на хороводні. Вони мають ознаки народних ігор, їм властива варіантність, використання елементів імпровізації рухів, а також зразок рефрену, який весь час повторюється.

В музично-дидактичних іграх цього типу поєднуються рухи колективу, які є основою, і дії ведучого, роль якого виконують діти по черзі, демонструючи, хто краще виконає в ігровій формі сенсорні завдання.

Таким чином структура дидактичних ігор значно відрізняється залежно від її типу, характеру ігрових дій та її співвідношень із сенсорними завданнями.

Важливе значення в музичному вихованні молодших школярів відіграють: творчі ігри, в структурі яких об'єднано ігрову дію з творчим завданням; музичні ігри, спрямовані на розвиток музичної пам'яті чи певних теоретичних знань, в структурі яких поєднують відповідну дидактичну мету, певні правила і розвиток ігрових дій та ін.

Слід згадати і пісенний ігровий фольклор який є чудовим матеріалом для музичного виховання. Звертаючись до збірки М.Лисенка «Молодці», збірки Я.Степового «Проліски» та ін. ми знаходимо не лише народні мелодії, а й детальний опис ігор, якими супроводжуються відомі пісні «Женчик», «Ягілочка», «Подоланочка», «Ходить гарбуз по городу» тощо. Імпровізаційна основа фольклору дозволяє вчителю творчо підійти до його опанування. Кожне використання народної гри зі співом не тільки передбачає збереження традиції виконання, а й завжди продовжує щось нове, варіаційне, що виникає на основі творчого обігрування фольклорного зразка. Ця властивість народних пісень розкриває широкі можливості для розвитку творчої особистості школярів: від виконання готової гри зі співом до інтерпретації всієї сюжетно-рухової композиції. Такі ігри подобаються дітям різного віку. Імітація дій в текстах пісень, відтворення музично-поетичних текстів, танцювальні рухи допомагають молодшим школярам краще зрозуміти та емоційно відчувати багату палітру образів народного мистецтва.

Такий широкий спектр музично-дидактичних ігор дає можливість використовувати їх на будь-якому етапі уроку. Це пов'язано з тим, що гра мимоволі підштовхує дитину до активної діяльності, а ця діяльність в свою чергу розвиває музичні здібності і впливає на розвиток особистості.

У *сюжетно-рольових іграх* відбувається своєрідне входження дитини в художній світ твору. Обов'язковими компонентами цього типу ігор є сюжет, роль, уявна ситуація. Вибір сюжету завжди залежить від конкретних виховних завдань. Важливо, щоб діти були однаково зацікавлені сюжетом гри й хотіли б узяти в ній участь. Вчитель пропонує драматургію, розподіляє ролі.

На уроці музики підготовка до ролі може розпочинатися наданням дітям можливості пофантазувати, створюючи конкретний образ самостійно, а також аналізом творів живопису, музики та літератури, поєднаних однією темою або центральним образом. Так, під час ознайомлення дітей з оперою К.Стеценка «Лисичка, Котик і Півник» доцільно організувати своєрідні діалоги /вчителя з учнями, учня з учнем тощо/, завдяки яким школярі розширюють знання, набувають акторські, виконавські навички, осягають характер героя, перевтілюючись в нього, набувають здатності мислити, відчувати й говорити так, як мислить, відчуває й говорить героєм.

Наприклад вивчаючи образ Пташки, вчитель може запитати у дітей: «Діти, у кого з вас вдома живе пташка? Який в неї буває настрій? Як звучить її голос, коли вона в гарному настрої? А коли вона хвора, сердита, зажурена? Кого боїться пташка, як вона себе поводить, коли вона злякалася? Пригадайте, яка пташка в українській народній пісні «Щебетала пташечка», або у творі Т.Попатенко «Шпачок прощається», в п'єсах «Пташка» В.Сокальського, «Пташка» Е.Гріга? Важливо, щоб діти, відповідали на запитання, зображали у рухах, інтонацією основні риси образу.

Сюжетно-рольові ігри можна організувати під час вивчення дитячих опер, пісень, поспівок. Цінним матеріалом для вчителя є збірка В.Верховинця «Весняночка». Переважна більшість ігор, вміщених у збірці - це невеличкі казки та напівказки, де дійсність переплітається з вигадкою, де дитячій увазі пропонується широкий вибір різноманітних ролей, від простих, призначених для однієї особи /«Ладки, ладусі!/, до складних гуртових / «Дінь-дінь», «Вийшли в поле косарі», «Подоланочка» тощо/.

Успіх сюжетно-рольових ігор значною мірою визначається їх зовнішньою організацією, завдяки якій стають можливими ігрові дії. Особливе місце в цій організації набуває різноманітна атрибутика

/предмети, костюми, які допомагають створити реальну ситуацію/. Важливими також є щирість, захопленість самого вчителя, його серйозне, ділове ставлення до учнів - рівноправних партнерів по грі.

Проблемно-моделюючі ігри характеризуються тим, що в них відбувається ігрова деформація структури художнього твору з тим, щоб виявити специфічну роль конкретних засобів художньої виразності. Запропоновані в них нестандартні ситуації потребують від дітей самостійного творчого вирішення.

До проблемно-моделюючих ігор можна віднести такі форми ігрових ситуацій:

1. Самостійне створення музичного супроводу до запропонованого оповідання, картини. Наприклад, вчитель говорить: «У казковому місті починається день. Який буває ранок?» Відповіді: сонячний, теплий, холодний, осінній, весняний, дощовий. «З якого ж ранку починається наша казка? Якою буде наша казка: доброю, веселою чи страшною? Давайте зобразимо ранок». Варіантів створення музичних супроводів до казок, оповідань, картин дуже багато: можна використовувати вокальні імпровізації, різні дитячі інструменти, а також пластичні рухи.

2. Виконання проблемних вправ. Дітям пропонується речення, в яких вони мають голосом виділяти різні слова, або ставити розділові знаки так, щоб змінювався зміст фрази відповідно до поставленого завдання. Наприклад, пропонується речення: «Ми відпочивали на Чорному морі». Завдання формулюється так: «Доведіть інтонацією, що а/ не хтось, а ми відпочивали на Чорному морі; б/ ми відпочивали не на річці, а на Чорному морі; в/ ми не випадково опинилися на Чорному морі, бо відпочивали там». Завдяки таким іграм діти засвоюють, що певна інтонація залежить від того, про що хочеш сказати.

3. Імпровізація на домислювання. Наприклад, діти мають дібрати слово, пропущене у вірші, оповіданні, а також звук, пропущений в мелодії, пісні. Для цього слід добирати невідомі дітям твори, оскільки мета таких завдань - не закріплення механічної пам'яті, а розвиток творчої уяви, діти закінчують оповідання, казку, вірш, мелодію, пісню /початок прочитаний або проспіваний учителем/.

Щоб успішно впоратися з завданням, діти звертають увагу на художні деталі, осмислюють логіку їх розвитку та максимально використовують можливості своєї уяви. В кінці діти порівнюють свої творчі вирішення з авторською концепцією.

4. Колективне створення оповідань, музичних казок тощо на основі, наприклад, карток, на які наклеєні картинки з різних листівок, журналів. Витягуючи з колоди картки, учасники гри по чергово інтерпретують їх, продумують рух мелодії, складають поспівки. Таким чином створюється оповідання, моделюються музичні інтонації.

До найскладніших форм творчих ігрових ситуацій належать театралізація, самостійне створення оповідань, п'єс, а також постановка музичних вистав. Підготовчими можуть бути такі завдання: створити і передати в рухах, інтонацією хвору пташку, радісну людину, сильний вітер, колючий дощ тощо.

Як показує досвід роботи в школі, інтерес дітей до написання, сценічного й музичного втілення п'єс дуже великий, оскільки цей вид колективної творчості відповідає найрізноманітнішим творчим індивідуальностям школярів: письменницьким, акторським, режисерським, музичним, організаторським та іншим.

Отже, будь-яка музична гра служить інтенсивному розвитку творчих здібностей молодших школярів (уява, образне мислення, емоційна сприйнятливність), впливає на формування навичок творчої діяльності, сприяє розвитку інтересу до музики, потребі в спілкуванні з мистецтвом, що в цілому відіграє велику роль у вихованні школярів молодшого шкільного віку.

1. Новек Л. Естетичне виховання у сучасній школі України /Л.О.Новек // Рад.школа. - 1991. - №5.
2. Срохіна А. Дидактична гра як засіб активізації навчання на уроці музики /А.Срохіна // Початкова школа. - 1997. - №4.
3. Лазаревські О. Творчість дитини і музичне виховання /О.М.Лазаревські, С.І.Науменко// Початкова школа. - 1994. -№11.
4. Мацейків М. Психологічні умови розвитку музично-естетичної культури у дітей молодшого шкільного віку /М.А.Мацейків, О.О.Медведенко// Початкова школа. - 1994. - №1.
5. Несторович Б. Музична гра як засіб активізації навчального виховного процесу /Б. Несторович// Початкова школа. - 1987. - №2.
6. http://www.zippo.net.ua/index.php?page_id=437

In the article the role of musically-didactics games is outlined in education of students of midchildhood. Attention is accented on the analysis of most unpopovokzhanux on the lessons of music in initial classes games: musically-didactics, withrole-play and problem-designing.

Key words: musically-didactics games, students of midchildhood, means of education

РОЗВИТОК ПОГЛЯДІВ НА СІМЕЙНЕ ВИХОВАННЯ У ФІЛОСОФСЬКІЙ ДУМЦІ НІМЕЧЧИНИ НА ЗЛАМІ XIX - XX століть

У статті подається характеристика поглядів на категорію виховання у філософії німецького екзистенціалізму. Визначено особливості суб'єкт-суб'єктної взаємодії за М. Бубером, подальшого розгляду набули пояснення ідей П. Наторпа про схильність дитини до соціальності, виокремлено тенденції до запозичення вищезазначених ідей. Подальшого аналізу набув також принцип природовідповідності Ж.-Ж. Руссо у вимірах німецької філософської думки на зламі XIX-XX століть. Подано характеристику раціонального, ірраціонального авторитету в авторитаризмі та гуманістичній педагогіці. Виокремлено перелік течій вільного виховання, розроблених О. Музиченком.

Ключові слова: екзистенціалізм, сучасна сім'я, принцип індивідуальності виховання, діалог, потяг до соціальності, авторитет раціональний, авторитет ірраціональний, гуманістична педагогіка.

Входження України в середовище європейського освітнього простору вважається ключовим в процесі удосконалення вітчизняної науки. В цьому ракурсі на особливу увагу дослідників заслуговують цінні надбання зарубіжної педагогіки, аналіз яких дасть змогу сприяти розвитку виховних вмінь батьків. Підтвердження цього містяться у проекті “Національної доктрини розвитку освіти в Україні, де наголошено, що поглиблення міжнародної співпраці, неперервний інноваційний пошук заради оновлення і вдосконалення теорії і практики освіти, оволодіння світовими освітніми є стратегічними завданнями освітньої політики.

Так, історично склалося, що побудова стабільної, демократичної, правової, незалежної держави залежить від якості сімейного виховання. Наше буденне життя часто набуває спонтанності, тому доводиться спостерігати, на жаль, що ми часто не замислюємося його субстанціальною складовою, не порушуємо світоглядне питання: чи можливо удосконалити виховний процес таким чином, щоб в жодному разі не порушити право дитини на саморозвиток та батьківське право на ціннісне виховання.

На сьогоднішній день розповсюдженою є думка про те, що сучасна сім'я переживає не найкращі часи. Науковці виокремлюють найбільш розповсюджені причини цього явища, а втручання сім'ї і суспільства у виховання дітей, за словами А. Аргамачова, вважається чи не найдавнішою проблемою, котра одночасно напрошується на вирішення.

Дослідник, синтезувавши досягнення різних наук у праці “Мысли о современном и будущем воспитании и обучении” (1895) наводить ряд причин дестабілізації сім'ї як виховний інституту: недостатній досвід, непомірковане життя, надлишкова роздратованість по відношенню до дитини, пригнічений чи надмірно радісний настрій, і така ж раптова його зміна [1, с.67].

Значення сімейного виховання у житті дітей та молоді важко переоцінити. В проявах щоденного існування доводиться спостерігати різносторонні відносини між членами родини: моральні, соціально-біологічні, господарсько-економічні, психологічні. Вона являє собою ідеальний тип соціальної структури [4, с.164], проте не завжди втілює ідеальне виховання на практиці.

В останні десятиліття значна увага науковців як у теоретичній педагогіці, так і в практичному вихованні приділяється проблемам сімейного виховання. Ці питання знайшли своє широке обговорення у дослідницьких розвідках А. Аргамачова, А. Пилевої, П. Соколова. Комплексний аналіз впливу філософських екзистенціальних ідей на виховні традиції досліджується у доробках сучасних дослідників – П. Гуревича, О. Джурицького, О. Пермякова, Т. Стефановської та ін.

З огляду на необхідність подальшого, досконалішого вивчення цього досвіду, ставимо за мету визначити, яким чином особливості суб'єкт-суб'єктної взаємодії за М. Бубером, ідеї П. Наторпа стосовно схильності дитини до ранньої соціалізації, а також ідеї екзистенціалізму в найяскравіших його представниках у вимірах німецької філософії, які впливають на особливості сімейного виховання. Вважаємо за доцільне дослідити принцип природовідповідності Ж.-Ж. Руссо у працях педагога, та у перспективі їхнього використання.

Аналіз літератури з окресленої проблематики дає нам змогу стверджувати, що педагогічна криза кінця XIX – початку XX століття поставила навчально-виховний у важке становище. Науковці зазначають, що торкнулась вона всіх ланок освіти: від гострої необхідності реформування школи як установи і як навчально-виховного середовища до зламування усталених норм виховання у родині – переходу: авторитаризм – гуманістичні принципи виховання.

Однак, авторитаризм і гуманізм у педагогічній науці оцінюються у двох ракурсах, а спільним визначається поняття “авторитет” у кожному з них. Т. Стефановська розглядає раціональний (котрий володіє компетентністю) і ірраціональний (в основі – влада над людьми, контроль, що підтримується

страхом. Раціональний авторитет будується на рівності між людьми, відмінності між особистостями встановлені лише рівнем знань, досвіду у справі виховання чи у іншій діяльності. Ірраціональний – визначає нерівність, нерівноправ'я суб'єктів, суттєві розходження у сприйнятті цінностей. Безумовно, дослідниця слушно помічає, коли мова йде про авторитарне виховання, то ірраціональний авторитет має місце, батьки одноосібно встановлюють закони, норми поведінки, а гуманістична парадигма сумісна з раціональним авторитетом. Іншими словами, відповідно до проявів раціонального авторитету, гуманістичне виховання стимулює самовиховання, саморозвиток, самоосвіту дитини [8, с.126].

Як виявилось, не існує й точної класифікації всіх течій, оскільки стрижневі положення їх концепцій мали як спільні так і специфічні риси. Крім того, існувала плутанина у термінології, котра збереглася і донині. Для прикладу досі збереглася невизначеність стосовно назв “реформаторська педагогіка” і “педагогіка нового виховання”. Так, О. Музиченко, будучи фундатором вивчення німецьких виховних тенденцій, розглядає чотири основних, серед них:

- теорія виховую чого навчання й виховання. В її основі лежить передусім виховання розуму, часом насильницьке поводження з дітьми, виховання через навчання;
- індивідуалістична педагогіка (у персоналіях представлена Г. Шарельманом, Ф. Гансбергом, проте педагоги обгрунтовано долучають сюди Г. Гаудіга й Е. Лінде). Розвиток розуму не превалює над розвитком здібностей, естетичних почуттів і т.д, а зрівнюється з ними. Акцент робиться на творчій праці;
- суспільна (соціальна педагогіка) – П. Наторп, М. Бубер. Виховання ґрунтується передусім на сімейній соціалізації. Неабияке значення має спільна робота, суспільна діяльність, гармонійне співжиття з колективом за межами родинного вогнища;
- педологічний напрям (експериментальна педагогіка) – Е. Мейман, Дж. Дьюї, В. Лай. Представники цієї течії займалися вивченням різноманітних особистісних дитячих характеристик: пам'яті, уваги, інтересів, відповідно здібностям.

Таким чином можна вважати, що до того часу виховання дитини не досліджувалося так комплексно. Вона, як об'єкт виховання починає виступати в якості інтердисциплінарного вивчення на початку XX століття.

Сучасне сімейне виховання у своєму різнобарв'ї охоплює цілеспрямований, доцільний вплив на життя дитини. Переосмислення й утвердження у свідомості батьківського загалу нових методів, засобів виховання повинно враховувати насиченість дитячих думок, прагнень, домагань, випадки в яких вихованці чинять опір, спротив чи свідому протидію. Причини такого явища теж різноманітні. Ось, яким чином вони трактується, серед найпоширеніших сучасні науковці виділяють такі: часткове чи повне зникнення трудової діяльності у сім'ї, як наслідок маємо відсутність трудового виховання; зміна ролі жінки в сучасній сім'ї – показовим стає її особистісна незалежність; побутує явище батьківської зайнятості, тому часто вихованням дітей займаються бабуся та дідусь[4, с.166].

Т. Дивногорцева [4] з цього приводу зазначає, що така тенденція призводить до того, що сучасна сім'я все більше і більше не справляється з виконанням навіть своїх первинних функцій. Як бачимо, існує ряд проблем, які потребують нагального розв'язання. Саме тому вважаємо, що одним із можливих шляхів покращення умов, методів, принципів сімейного виховання є підвищена увага до систематичного підкріплення вже отриманих знань, а звернення до генези виховання в сім'ї в межах філософської думки Німеччини кінця XIX – початку XX ст. безперечно сприятиме цьому. Вважаємо, що неабияке значення також матиме суспільно-політична ситуація національного зближення галицьких педагогів з німецькими та австро-угорськими науковими осередками, під час 1 та 2 хвиля еміграції.

Еміграційні потоки ґрунтовно описують Т. Огородник, В. Огородник [6] у книзі “Історія філософської думки в Україні”. Перша громадянська хвиля виїзду охопила населення західної України (Галичина, Буковина), котре осідало в країнах Західної Європи. Друга хвиля була викликана незгодою громадян з правлячими режимами, була викликана соціально-політичними чинниками, левову частку мандрівників за кордон становили громадяни вже скасованої Української народної республіки, а осередками міграції виявилася передусім Німеччина. У цій країні почав свою наукову й навчальну діяльність Український вільний університет (листопад 1926) [7].

Те, що вирішенням освітанських питань займалися Нарком освіти, а її зміст, завдання та форми визначалися партійними та урядовими постановами змінило вимоги до якості освіти й виховання. Зокрема, існування гострої проблеми дитячої безпритульності підштовхнула до висновку, що потрібно “замінити шкільно-сімейне виховання на соціальне”. Обстоювалася думка про те, що дитина є цілісною, єдиною істотою, що розвивається, тому й виховний вплив на неї повинен бути цілісним і єдиним. Тому, особливості тогочасної освітньо-виховної системи були зумовлені історично-політичними обставинами і мали значні запозичення [7].

Ще у листах Скіфа, опублікованих у “Врстника Воспитания” №3, що побачили світ у 1895 р. містяться роздуми, розвідки Скіфа, котрі стосуються виховання та освіти дітей “Наблюдения надъ жизнью дртей”. Мислитель у своїх дослідженнях відштовхується насамперед від фізичної сторони розвитку дитини, а саме розглядає формування інтелектуальних почуттів як першооснову будь-якого виховання і сімейного також. У дванадцятому листі розкрито значення сім’ї, дорослих загалом для життя дитини. Відносини батьків доводяться зразком для наслідування дітям. І, звичайно ж, любов матері закладає фундамент у цьому процесі: особливо близьке у цьому сенсі – “життя селянина, який як ніхто інший щоденно повинен виховувати любов до праці”. Суть її полягала в тому, що дитина отримувала можливість спостерігати за роботою батьків у полі, при саджанні рослин та ін. Таким чином, Скіф спробував гармонійно поєднати працю з вихованням.

У повідомленнях також робиться прогноз стосовно розгортання, поглиблення дискусії з приводу створення гуманної та освіченої сім’ї, котрі й у подальшому породжувалися на ґрунті того, яким чином останні роки дитинства слід співвіднести з вимогами школи [1, с.76].

Екзистенціалізм, представлений М. Гайдеггером, К. Ясперсом сповідував мету виховання, основна увага в якій приділяється окремій особистості, а не загальному індивіду. Принцип індивідуалізації виховання відігравав важливу роль, поряд з тим, що самовиховання і саморозвиток вважалися провідними [5; 6].

Висунуті філософами гасла доводили, що людина має можливість творити себе у житті, їй доводиться приймати різноманітні рішення, керуючись загальнолюдськими моральними категоріями доброти, довіри, терпимості, любові, вдячності, допомоги. Якщо Ж.-Ж. Руссо дотримувався думки: “ми народжуємося, не маючи нічого, ми потребуємо розуму.

Все, чого ми не маємо при народженні і чого потребуємо, ставши дорослими, дається нам вихованням. Вважаємо, що мета виховання за Ж.-Ж. Руссо переслідується і диктується природою, котру ми отримуємо від народження, поступово від людей. Формуючи свій загальний підхід до цієї проблеми, мислитель звертається до матерів, щоб ті змогли вберегти дитину від пересічних зіткнень людських думок [10].

Відношення до дитини обумовлює насамперед увагу та любов до неї, увагу до її інтерсів, нахилів, щоб усмішка ніколи не сходила з обличчя [8, с.122]. Цей же принцип надалі переосмислювався П. Лесгафтом, котрий доводив вплив батьків на ще ненароджену дитину. Для цього, за словами вченого, слід аналізувати крок за кроком умови сімейного життя матері, спадковість з усіма анатомо-фізіологічними проявами організму.

У широкому соціально-філософському контексті розглядав виховання Пауль Наторп (1854-1924). Потяг до соціальності слід розвивати ще з дитинства, адже дитина не виростає на самоті, поряд з нею завжди знаходяться батьки. Вона начебто окрема одиниця, але водночас знаходиться у взаємозв’язку з вихователями. Теорія виховання, за П. Наторпом повинна формувати готовність до життя в спільноті. Пропонував організувати провладні заклади для регуляції контролю за виховною діяльністю родин, при виявленні певних порушень пропонував позбавляти останніх батьківських прав [5].

Отже, за твердженнями філософа, педагогіці слід вивчати дитину у виявах її природи, соціальної сутності. Інший німецький філософ єврейського походження М. Бубер (1878-1965), котрий за свідченнями педагогічних джерел після розлучення батьків певний час проживав у Львові.

Вчений гостро реагував на кризу, яка охопила німецьку культуру і розглядав німецьку педагогіку як складне явище, розвиток якого ознаменувався складними об’єктивними та суб’єктивними причинами. Свого часу М. Бубер розробив онтологічні і гносеологічні аспекти діалогічної взаємодії. Вершиною творчості філософа є книга “Я и ты” в основу якої покладено якісне формування взаємовідносин з людьми. Говорячи про суб’єкт-суб’єктну взаємодію, філософ з’єднав при цьому всі свої професійні зацікавлення. Вирішив проблему людських відносин, за рахунок чого намагався пильно проникати у духовний світ іншої людини, чим і розкрив тайну навіть власного буття. Міжсуб’єктна комунікація зустрічається також зовнішнього предметного (нелюдського) світу. Зв’язок “Я –Ти” у вихованні реалізувався через формування дружніх відносин, оминаючи будь-яке нормативне обмеження [9, с.89].

Говорячи про суб’єкт-суб’єктну взаємодію М. Бубера, слід зазначити, що дослідник П. Гуревич [2] доводить що не завжди існує повне взаєморозуміння між двома особистостями. Популяризація, творче використання ідей вільного виховання стали передумовою освітянських нововведень, розкриваючи філософську антропологію, виходячи за межі індивідуалізму й колективізму.

Вважаємо, що педагогічна концепція Ж.-Ж. Руссо отримала свій подальший розвиток, що проявився у використанні принципу природовідповідності, який надалі переосмислювався вченими-педологами та педагогами-педоцентристами. Зокрема, П. Лесгафт говорив про вплив на новонароджену

дитину ще в утробному розвитку. Для цього аналізуються крок за кроком умови сімейного життя матері, спадковість із всіма анатомо-фізіологічними проявами організму. В цей часовий період знову таки прокидається цікавість до сумлінного вивчення педагогіки Ж.-Ж. Руссо, Й. Г. Песталоцці, їх принципів опори на дитячу самодіяльність, ініціативу, заклик до трудової діяльності.

Цінними для вітчизняного суспільства є думки філософа П. Наторпа стосовно кореляції впливів спадковості і середовища на розвиток підростаючої особистості. Адже, людина не виростає самотня, а живе, виховується, працює під різностороннім впливом – батьківським, шкільним, суспільним. Беззаперечно, сімейна соціалізація є надзвичайно важливим моментом в житті кожної дитини, грамотне її підкріплення тільки покращить

Маємо сміливість стверджувати, що стрижневими для формування реформаторської виховної теорії стали аксіологічний та культурологічний підходи до виховання (О. Вільман, Г. Вінекен, Г. Ноль Р. Кузіне, Т.Літт та ін.), релігійно-філософське вчення антропософії (Р. Штайнер), теорії соціалізації та взаємодії з іншим “я” (П. Наторп, М. Бубер, Е. Вебер, П. Барс, П. Бергемен).

Ми вважаємо, що у процесі виховання, при плануванні його методів, стилів, принципів слід уникати оцінних загальних суджень про виховання, слід виробляти вміння особистісного споглядання за власною дитиною, відкриваючи в ній все нові й нові риси – формувати так звану педагогічну культуру у сімейному вихованні. Перспективи подальшого розвитку у даному напрямку вбачаємо у дослідженні мотиваційної сфери дітей у навчально-виховному процесі, процесі соціалізації у працях вищезгаданих педагогів Німеччини.

1. Аргамаков А. П. Мысли о современном и будущем воспитании и обучении / А. П. Аргамаков. – Полоцк, 1896. – 224 с.
2. Гуревич П.С. Экзистенциализм Бубера / П. С. Гуревич // Альманах Квинтэссенция под ред. В.И. Мудрагея. – М., 1992. – Режим доступа: lib.ru/FILOSOF/BUBER/comment.txt
3. Джурицкий А. М. История зарубежной педагогики: Учеб. пособие для вузов/ А. М. Джурицкий. — М.: ФОРУМ: ИНФРА-М, 1998. — 272 с.
4. Дивногорцева С. Ю. Теоретическая педагогика. Учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по педагогическим специальностям. В 2-х частях. Часть первая – Введение в педагогическую деятельность. Теория и методика воспитания / Светлана Юрьевна Дивногорцева. – М.: Издательство Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета, 2004. – С. 165-168.
5. Левківський М. В. Історія педагогіки: Навч. – метод. посібник / М. В. Левківський. – Вид. 3-е, доп. – К.: Центр учбової літератури, 2008. – 190 с.
6. Огородник І. В. Історія філософської думки в Україні / І. В. Огородник, В. В. Огородник. – [Електронний документ]. Режим доступу: http://pidruchniki.com.ua/14201126/filosofiya/filosofska_sotsialno-politichna_dumka_ukrayinskiy_diaspori#624
7. Сірополко С. Історія освіти в Україні / С. Сірополко. – 2-ге вид. //Підготував Ю. Вільчинський . – Львів “Афіша”, 2001.
8. Стефановская Т.А. Педагогика: наука и искусство: Курс лекцій. М.: Изд-во “Совершенство”, 1998. – С. 120-161.
9. Berdyaev N. A. (Berdiaev) Martin Buber/ Die Chasidischen Bücher. Ich und du. / N. A. Berdyaev. – Journal Put’, Mai. 1933. – № 38. – P. 87-91.
10. Weber E. Eine Einführung – Neuauflage: Padagogik, 3 B. in 5T. / Erich Weber. – Auflage 8. – Auer, 1999. – 632 p.

The article deals with the characteristic on category of education in the German philosophy of existentialism. The features of subject-subject interaction according to M. Buber are explained, the ideas of P. Natorp about the children’s yearning for society gained the further explanation. The characteristics of rational, irrational authority of authoritarianism and humanist pedagogy are pointed out. It is grouped the list of free movements of education developed by O. Muzychenko

Key words: existentialism, family education, the principle of individual education, dialogue, yearning for sociality, rational education, irrational education, pedagogics of humanism.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ВИХОВНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ У ДИТЯЧИХ ЗАКЛАДАХ ВІДПОЧИНКУ ТА ОЗДОРОВЛЕННЯ

У статті автор аналізує проблеми підготовки майбутніх учителів до виховної роботи у літніх оздоровчих таборах. Авторка розглядає технології виховання учнів з метою їх самореалізації.

Ключові слова: виховання, дитячі заклади відпочинку та оздоровлення, технології виховання.

Сучасний етап розвитку педагогічної освіти характеризується пошуком технологій виховання, які будуть забезпечувати творчу самореалізацію особистості. Виховання - процес безперервний. Нагромадження нових знань, зміна і зміцнення поглядів, переконань, звичок відбувається постійно. Розвиток фізичних і духовних сил дитини вимагає від неї все нових і нових способів урівноваження з оточуючим, що виявляється в її поведінці, діяльності, ставленні до інших людей, до праці, до природи і до самої себе.

Одним із найважливіших стратегічних завдань нашої держави в забезпеченні соціального захисту дитинства є реалізація їх права на оздоровлення та відпочинок.

Охоплення дітей організованими формами оздоровлення та відпочинку в канікулярний період також забезпечує їхню зайнятість та попереджує явище бездоглядності, дає можливість продовження виховного процесу та розвитку творчих здібностей дітей у вільний від навчання період. Цим і підтверджуються прийняті урядом нашої держави відповідні документи за останні роки: це Закон України «Про позашкільну освіту» (від 15.04.2002 р.), «Типове положення про дитячий оздоровчий заклад» (від 05.02.2004р. №31).

У Законі України «Про оздоровлення та відпочинок дітей», затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 4 вересня 2009р. №33, особлива увага зосереджена на запровадженні сучасних ефективних методик організації навчання студентів, що спеціалізуються за профілем «теорія і практика виховної роботи».

Проблема підготовки майбутніх вчителів до виховної роботи у дитячих оздоровчих закладах є актуальною і має важливе практичне значення для відновлення діяльності дитячих закладів відпочинку та оздоровлення, наповнення сучасним виховним змістом оздоровчо-виховного процесу.

Невід'ємною складовою навчально-виховного процесу в університеті є практика, яка є продовженням теоретичних курсів відповідних дисциплін і важливим етапом у процесі підготовки майбутніх вчителів. Крім навчального завдання, практика має великий виховний потенціал. Під час практики здійснюється оздоровлення і відпочинок студентів. Відповідно до «Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України», затвердженого наказом МОН України від 08.04.93р. №93, згідно з навчальними планами спеціальностей і кваліфікаційних характеристик спеціалістів з врахуванням тих знань, умінь та навичок, які студенти отримали в результаті вивчення спеціальних теоретичних дисциплін («Педагогіка», «Методика виховної роботи в літніх оздоровчих закладах», «Методика виховної роботи», «Методика соціально-виховної роботи» та ін.) педагогічна практика в Прикарпатському національному університеті імені Василя Стефаника проводиться на III курсі щорічно (шостий семестр, упродовж 4 робочих тижнів) у літніх дитячих оздоровчих закладах. Її метою є оволодіння студентами сучасними методами й формами організації праці у галузі їх майбутньої професії, формування у них, на базі одержаних знань, професійних умінь і навичок для прийняття самостійних рішень, виховання потреби систематично поновлювати свої знання та творчо їх застосовувати в практичній діяльності.

Тому основні зусилля викладачів кафедри педагогіки імені Богдана Ступарика спрямовані на покращення якості підготовки студентів 3-тїх курсів університету до виховної роботи з дітьми у дитячих оздоровчих закладах. Практику студенти проходять у позашкільних закладах різних типів і форм власності, з керівниками яких укладено договори на її проведення.

Дитячий оздоровчий табір - позашкільний виховний заклад, який сприяє школі в організації оздоровлення, активного відпочинку, задоволення потреб дітей і підлітків у літній період.

Виховна робота в оздоровчому таборі повинна розумно поєднувати в собі відпочинок, працю, спорт, туризм з пізнавальною, естетичною, екологічною й оздоровчою діяльністю. У таборі необхідно створити належні умови для самореалізації дітей, щоб допомогти їм розвинути їхню соціальну активність, виховати в них почуття власної гідності, надати можливість проявити себе у конкретній справі, стимулювати творчий розвиток та ініціативу.

Головним питанням в організації виховної роботи є планування та проведення дозвілля, яке б дійсно задовольняло наших вихованців, не було б нав'язливим і, водночас, формувало національно-свідому особистість.

За сприяння керівництва облдержадміністрації укладені угоди з керівниками баз практики оздоровчих закладів області «Смерічка», «Мрія», «Дружба», «Сокіл», «Верховина», «Едельвейс», «Опілля», «Лімниця» та іншими де студенти проходять практику. Частина студентів проходять практику в оздоровчих комплексах «Артек» та «Молода гвардія».

Окремі студенти самостійно, з дозволу кафедри, підбирають для себе місце проходження практики в оздоровчих закладах та пришкольних таборах за місцем проживання, при цьому попередньо представляють відношення з вищезазначеного закладу.

Студенти повинні знати, що на базах практик існує установлений режим праці, можливий контроль часу початку та закінчення роботи (табелювання), правила ведення поточних записів і складання підсумкового звіту з практики. До керівництва практикою студентів залучаються досвідчені викладачі кафедри а також представники організацій (установ) оздоровчих закладів, які визначені базою проведення практики. Розподіл студентів на практику проводиться керівником практики з урахуванням замовлень позашкільних навчальних закладів. Даний вид практики виступає як самостійна робота студентів, бо вони є повноправними членами педагогічного колективу табору і несуть відповідальність за життя і здоров'я дітей.

Під час практики студенти працюють на посадах вихователів загонів, інструкторами зі спорту, туризму, музичними керівниками, організаторами гурткової роботи, психологами. Літня педагогічна практика має ряд специфічних особливостей: проходить в умовах позаміського оздоровчого закладу в період шкільних канікул, коли немає навчального процесу, відсутній вплив сім'ї, різних колективів; школярі перебувають в таборі протягом 18-21 днів; студент потрапляє в середовище тимчасового дитячого колективу, різноманітних контактів із вихователями, і виконує всі функціональні обов'язки педагога-вихователя. Головними труднощами для студентів є невідповідність теоретичної моделі професійної діяльності тим реальним педагогічним ситуаціям, з якими вони стикаються у процесі своєї діяльності.

Це обумовлює специфіку завдань, змісту, форм організації практики. Під час її проходження студенти не тільки закріплюють свої теоретичні знання, набуті у вузі, а й накопичують уміння та навички педагогічної праці. Педагогічна майстерність вдосконалюється в повсякденній роботі з дітьми, у спілкуванні з ними, в пошуках власних педагогічних знахідок на основі застосування набутих знань і умінь з педагогіки, психології, фізіології, гігієни, методики виховної роботи. Підготовка студентів до даного виду діяльності передбачає проведення як вивчення теоретичних курсів з методики виховної роботи, так і цілу низку практичних занять, проведення ділових ігор, програвання ситуацій, творчих конкурсів, інструктивно-методичних табірних зборів. Йдучи на педагогічну практику, студент повинен вміти: визначити мету і завдання виховної роботи в таборі; планувати діяльність загону на день, зміну; проводити колективні творчі справи, туристичні походи, змагання, ігрові спортивні та пізнавальні програми; залучати дітей до трудових і екологічних справ, природоохоронних заходів, підготовки творчих конкурсів, свят фольклору й ремесел, фестивалів, театральних дійств; вести туристично-краєзнавчу і пошукову роботу, ознайомити дітей з історією України, традиціями й звичаями українського народу, особливостями Прикарпаття; дотримуватися і виконувати функціональні обов'язки (організації самоврядування у загонах, чергування в таборі, підведення підсумків діяльності педагогічного колективу табору).

Реалізація цих завдань у повній мірі залежить від знання і дотримання нормативно-правового забезпечення організації відпочинку та оздоровлення дітей, концептуальних засад діяльності оздоровчих закладів, особливостей оздоровчо-виховного процесу, взаємозв'язку змісту та умов його здійснення.

Студент повинен виконувати прийняті на базі практики правила охорони праці і протипожежної безпеки з обов'язковим проходженням інструктажів (вступного і на місці праці).

Методичне керівництво педагогічною практикою студентів здійснюють викладачі кафедри педагогіки вони консультують їх з актуальних питань виховання учнів; планують навчально-виховну роботу практикантів з дітьми; відвідують виховні заходи практикантів, надають їм допомогу в підготовці і проведенні їх; у вивченні індивідуальних особливостей учнів.

Після закінчення терміну практики студенти звітують про виконання програми та індивідуального завдання.

Матеріали, отримані студентом під час виконання індивідуального завдання, можуть у подальшому бути використані для виконання курсової або дипломної роботи (проекту), для підготовки доповіді, статті або для інших цілей по узгодженню з кафедрою та базою практики.

Підсумки літньої виробничої педагогічної практики обговорюються на засіданні кафедри педагогіки імені Богдана Ступарика, а загальні підсумки підводяться на вченій раді університету або нараді факультетів (інститутів).

У травні щорічно проводиться навчальний семінар для студентів спеціальностей, навчальний план яких передбачає проходження практики в ДОЗ. У заході беруть участь представники структур, що здійснюють контроль за діяльністю оздоровчих закладів, та директори таборів. Питання організації літньої виробничої педагогічної практики розглядаються на засіданнях кафедри.

У бесідах з студентами та керівниками закладів обговорюються питання прав та обов'язків працівників, їх персональної відповідальності за безпеку життя і здоров'я дітей, що оздоровлюються та відпочивають у закладі, пропозиції щодо вдосконалення організації оздоровчо-виховної роботи, морального та матеріального заохочення дітей, застосування стягнень до тих, хто порушує правила внутрішнього розпорядку закладу.

Обговорювались з директорами закладів і трудові відносини. Дотримання студентами вимог статуту (положення) дитячого закладу, оздоровлення та відпочинку, виконання ними правил внутрішнього розпорядку та посадових обов'язків. Виявлено, що студенти на час роботи в закладах безоплатно забезпечувалися помешканням, харчуванням. Розмір плати за харчування встановлювався власником закладу. Вартість харчування в основному відповідає нормам, встановленим спеціально уповноваженим органом виконавчої влади у сфері охорони здоров'я. Умови і розмір оплати праці працівників приватних дитячих закладів оздоровлення та відпочинку встановлювався власником згідно із законодавством відповідно до галузевих тарифних ставок.

Розглядаються переваги і недоліки діяльності студентів-практикантів та надаються пропозиції, методичні рекомендації щодо покращення їх роботи в майбутньому.

1. Державна Національна програма: «Освіта» (Україна ХІ століття). – К.: Райдуга, 1994. – 49с.
2. Щербань П. Фундаменталізація науково-практичної підготовки майбутніх учителів/П.Щербань, М.Щербань//Рідна школа. – 2003. -№3. – С 15-17.
3. Федорова О.Педагогічні умови професійної підготовки студентів до роботи з обдарованими дітьми/О.Федорова, М.Федоров//Рідна школа. – 2006. - №1. – С 24-26.

In the article prominent features of children's study and education at schools and peculiarities of professional training of the teachers are revealed. The author emphasizes the necessity of application of innovative forms, methods and technologies in training future teachers.

Key words: education, child care, recreation, health, technology education.

УДК 374:379.85

ББК 74.200.554.7

Михайло Косило

ПОЗАШКІЛЬНА ТУРИСТСЬКО-КРАЄЗНАВЧА РОБОТА В УКРАЇНІ: РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ

У статті розглядається історія позашкільної туристсько – краєзнавчої роботи з учнівською молоддю. Дається визначення цього поняття, обґрунтовуються основні структурні компоненти цього напрямку виховання. Виокремлюються проблеми, які необхідно розв'язати з метою посилення виховного потенціалу позашкільної туристсько-краєзнавчої роботи.

Ключові слова: туристсько-краєзнавча робота, структурні компоненти, учнівська молодь, станції юних туристів.

Однією із найважливіших функцій держави, розвитку суспільства є підготовка дітей і молоді до самостійного життя їх фізичне загартування, моральне та патріотичне виховання.

У сучасному українському суспільстві цей процес відбувається в умовах економічного та політичного перетворення, проведення реформ в різних галузях життєдіяльності людини. Все це обумовило зміни соціокультурного середовища підрастаючого покоління і вплинуло на діяльність освітніх закладів, дитячих і молодіжних об'єднань. Водночас викрило й негативні тенденції, які набули, в силу різних обставин, загрозливих значень. Це і різке розшарування суспільства, і зниження життєвого рівня значної частини населення, і падіння суспільної моралі тощо. Все це у своїй сукупності призводить до росту дитячої бездоглядності, злочинності, наркоманії інших форм асоціальної поведінки молоді що є довготерміновим фактором загрози соціальної безпеки суспільства.

Відповідальність за стан виховання дітей і молоді в рівній мірі, як і за реалізацію прав людини, несуть всі Державні інституції. В сучасних умовах очевидно є необхідність розробки та реалізації державної політики, нових підходів до визначення пріоритетів і засадничих принципів виховання підрастаючого покоління. Особливого значення набуває пошук і впровадження сучасних методів

виховних впливів на особистість з урахуванням мети і завдань освітніх закладів різних типів і форм власності.

В цих умовах різко зростає роль системи позашкільної освіти, яка має великий досвід роботи, кадровий потенціал, матеріальну базу. Значне місце у даному виді діяльності займає туристсько-краєзнавча освіта, яка має довгу і цікаву історію.

На теренах України дитячий туризм і краєзнавство з'явилися разом із виникненням перших навчальних закладів. Туристсько-краєзнавча робота як форма навчально-виховної діяльності утвердилася в кінці ХІХ століття та носила в основному характер навчальних екскурсій [3; 6].

Ідею позашкільної освіти теоретично обґрунтувала Софія Русова, ставши в 1918 році організатором позашкільної туристсько-краєзнавчої роботи в Україні – її практичним керівником [5]. На початку 30-х років минулого століття утворюється перший спеціалізований заклад туристсько-краєзнавчої роботи – Центральна дослідна дитяча екскурсійна станція. Однак базою для розгортання туристсько-краєзнавчої роботи серед дітей визнаються школа, гурток, а основними формами – екскурсії, походи.

У роки другої світової війни туристсько-краєзнавча робота використовувалася для військово-фізичної підготовки школярів, оволодіння ними навичками, які, в основному, мали військово-прикладне значення. А саме: основи топографії, орієнтування на місцевості, фізичне загартування, виховання витривалості. У післявоєнний період розпочинаються масові подорожі школярів по рідному краю, які переросли у Всесоюзні туристські експедиції. У 1960-1980 роках настає період відносно стабілізації в організації та проведенні туристсько-краєзнавчої роботи у школах і позашкільних навчальних закладах. Саме в цей час закладається система проведення масових туристських заходів і надається серйозна увага підготовці кадрів для їх організації.

Слід зауважити, що розвиток туристсько-краєзнавчої роботи в системі позашкільної освіти до 1991 року відбувався, виконуючи покладені на неї завдання виховання підрастаючого покоління в дусі тогочасної ідеології тоталітарної держави. Позашкільні навчальні заклади виконували функцію центрів піонерської та комсомольської роботи, координуючі функції суб'єктів педагогічного процесу з метою виховного впливу на підрастаюче покоління.

У зв'язку з кардинальними соціально-економічними перетвореннями кінця 80-х - початку 90-х років ХХ ст., що завершилися утворенням нової України, система позашкільної освіти в тому числі туристсько-краєзнавча робота зазнають корінних змін, що знаходить вираз, у першу чергу, в еволюції їх змісту. У відповідності до закону України «Про освіту» позашкільна освіта виступає рівноправною невід'ємною ланкою системи безперервної освіти [1].

Позашкільна освіта згідно Закону України «Про позашкільну освіту» здійснюється і за туристсько-краєзнавчим напрямом, який спрямовується на залучення учнів до активного вивчення історії рідного краю і довкілля, географії, етнографії, історії об'єктів, явищ, оволодіння практичними вміннями і навичками з туризму і краєзнавства[2].

Слід відмітити зростання після 1991 року інтересу учнівської молоді до туристсько-краєзнавчої роботи, про що свідчить зростання числа центрів туризму або, як їх називають, станцій юних туристів (СЮТ). Так, якщо у 1988 році в Україні було 28 станцій юних туристів, то 1998 року відповідно 87. Динаміку їх збільшення можна прослідкувати у таблиці 1.

Таблиця 1

Динаміка зміни кількості центрів (станцій) туризму в Україні							
Роки	1988	1990	1992	1994	1995	1996	1998
Кількість центрів туризму (СЮТ)	28	48	66	83	97	87	87

Однак, аналіз даних таблиці засвідчує, що розвиток туристсько-краєзнавчої роботи в цей період мав неоднозначний характер. Він був зумовлений надзвичайно складною соціально-економічною ситуацією в країні, відсутністю фінансування. Тому в середині 1990-х років за рахунок реорганізації профільних закладів дитячо-юнацького туризму у комплексні позашкільні навчальні заклади намітилося їх скорочення. Наслідком цього було зменшення їх числа (1995 році було 97 центрів, а в 1998 році стало 87 центрів) та зменшення кількості учнів, охоплених туристсько-краєзнавчою роботою.

Сьогодні в Україні створена розгалужена мережа спеціалізованих закладів туристсько-краєзнавчої роботи, центрів туризму, станцій юних туристів. Зараз діє 104 центри туризму і краєзнавства учнівської

молоді та станцій юних туристів (22 – обласних, 48 - міських, 32 – районних). Основними напрямками їх роботи визначаються:

- спортивний туризм – наймасовішим із його видів є пішохідний туризм. Разом із тим спостерігається розвиток велосипедного, гірського, водного, лижного туризму та спелеотуризму;
- краєзнавчо-дослідницький туризм, концепцією якого є рух за збереження і примноження звичаїв, традицій і обрядів українського народу, який проходить під гаслом: «Моя земля – земля моїх батьків». Цей напрям має на меті проведення різноманітних краєзнавчих експедицій, зльотів, акцій;
- оздоровчо-відпочинковий туризм здійснюється через мережу власних дитячих турбаз, таборів і забезпечує змістовне дозвілля дітей.

Навчально-виховна діяльність центрів туризму спрямовується на організацію і розвиток гуртків, творчих об'єднань школярів туристсько-краєзнавчого профілю. Методична робота зосереджена на підвищенні фахової компетенції організаторів туристсько-краєзнавчої діяльності.

Взагалі, у дослідженні ми використовуємо визначення туристсько-краєзнавчої роботи, як напрямку позашкільної освіти дітей, що є комплексним засобом різностороннього розвитку підростаючого покоління в активному пізнанні оточуючого світу та доступному покращенні як його, так і самого себе в процесі занять туризмом і краєзнавством. Туристсько-краєзнавча робота є комплексною формою, яка об'єднує в своїй структурі багато компонентів, що видно із рис. 1.

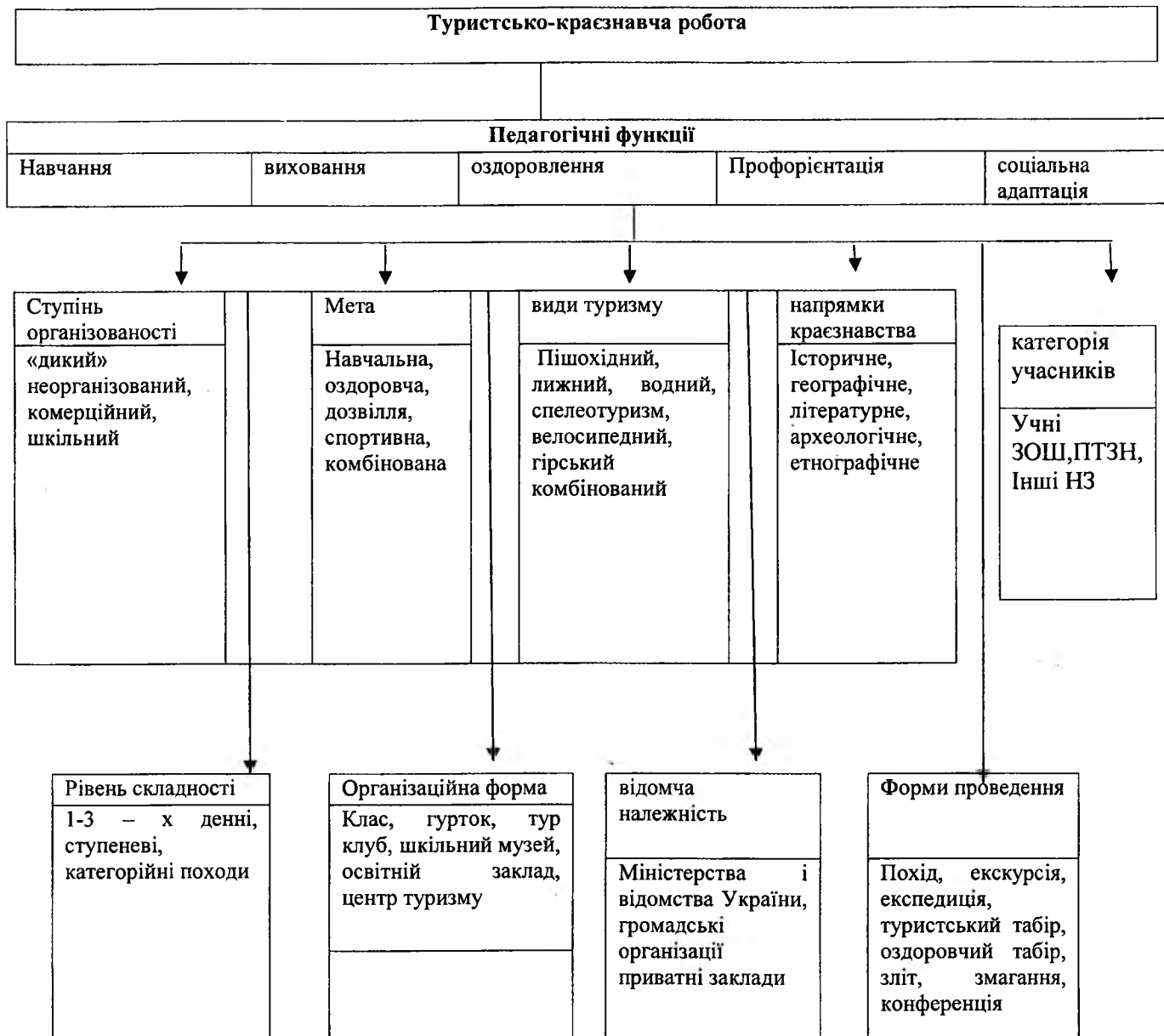


Рис. 1. Структура туристсько-краєзнавчої роботи СЮТ

Теоретичною базою для здійснення туристсько-краєзнавчої діяльності в Україні є праці вчених, які досліджували:

- теорію та історію педагогіки (Г. Ващенко, Т. Завгородня, О. Киричук, А. Макаренко, С. Русова, М.Стельмахович, Б. Ступарик, В. Сухомлинський, О. Сухомлинська, К. Ушинський);
- теорію і практику позашкільної освіти (В. Берека, О. Матвієнко, О. Мироненко, Р. Петронговський, О. Семенов, Т. Сущенко, Я. Яців);
- аспекти дитячо-юнацького туризму і краєзнавства туристсько-краєзнавчої діяльності (І. Андрухів, Б. Гаврилів, І. Прус, В. Редіна, М.Рудницька, М. Соловей, В. Федорченко та інші).

Однак, у питанні, яке розглядається, не все так добре як хотілось би. На наш погляд, надзвичайно важливо сьогодні дати конкретні відповіді на наступні завдання, які потребують невідкладеного вирішення:

- визначити провідні тенденції, принципи і соціально-педагогічні умови ефективного проведення туристсько-краєзнавчої роботи;
- виявити генезис становлення туристсько-краєзнавчої роботи в системі позашкільної освіти, визначити етапи і провідні тенденції її розвитку;
- здійснити функціонально-структурне моделювання туристсько-краєзнавчої роботи;
- розробити програмно-методичне забезпечення туристсько-краєзнавчої роботи, яке б сприяло регулярним заняттям дітей туризмом, краєзнавством, їх професійній орієнтації;
- виокремити організаційно-педагогічні умови професійної підготовки і підвищення кваліфікації педагогічних кадрів для позашкільної туристсько-краєзнавчої роботи.

Не менш важливим питанням є також розробка теоретичних положень та реальних механізмів туристсько-краєзнавчої роботи, узагальнення наявного досвіду даного напрямку роботи з урахуванням завдань конкретного етапу соціально-економічного розвитку, потреб суспільства, держави, особистості, удосконалення нормативно-правового забезпечення туристсько-краєзнавчої роботи.

Отже, в Україні діє розгалужена система позашкільної туристсько-краєзнавчої роботи, дослідження та вивчення якої має надзвичайно важливе значення для підвищення ефективності навчально-виховної діяльності молоді.

1. Закон України «Про освіту». - К.: Форум, 2008. – С. 1028.
2. Закон України «Про позашкільну освіту». – К., 2008.
3. О лтних екскурсіях учеников в Києво-Печерской гимназии. - Киев: тип. П.П.Горбунова, б/д -23 с.
4. Позашкільна освіта: історичні поступки та здобутки. Матеріали доповідей та виступів Всеукраїнської педагогічної конференції. - К., 2008. - 307с.
5. Русова С.Позашкільна освіта. Засоби її проведення. – К.: Дзвін, 1918. – 88с.
6. Сумцов Н.О. К вопросу обь местных образовательных ученических. - Харьков, 1897. - 10 с.

The history of out-of-school tourist-regional work with the student's young people is examined in the article. Determination of this concept is given, basic structural components of this direction of education is grounded. Problems which must be untied with the purpose of strengthening of educational potential of out-of-school tourist are distinguished - regional work.

Key words: tourist is regional work, structural components, student's young people, stations of young tourists.

УДК 378.4.09
ББК Н40

Олена Невмерзіцька

ЦІННОСТІ ВИХОВАННЯ У ТВОРЧІЙ СПАДЩИНІ КАЗИМИРА ТВАРДОВСЬКОГО

У статті проаналізовано погляди видатного польського філософа, засновника Львівсько-Варшавської філософської школи К. Твардовського на процес виховання підростаючого покоління. Доведено, що педагог виділяв цілу низку вартостей, які складають зміст морального, національного, громадянського, фізичного та трудового виховання, і мають бути засвоєні вихованцем. Підтверджено, що виняткове значення у становленні особистості, на думку педагога, належить релігії.

Ключові слова: К. Твардовський, виховання, цінності виховання, релігійність.

У науковому світі Львівсько-Варшавська філософська школа вважається специфічною та винятковою. Увага насамперед звертається на методологічну своєрідність і оригінальність, що великою мірою залежали від творця школи Казимира Твардовського (1866-1938). Як писав у «Автобіографії» сам Казимир Твардовський, головною рисою цієї школи є її ставлення до формально-методичної галузі, і полягає воно у прагненні до максимальної точності та зрозумілості мислення, його вираження, у вимозі всебічного й вичерпного обґрунтування, строгості доказів. Вважаючи, що якщо брати до уваги ці

вимоги, то вони будуть відображатися й у практичній діяльності, він прикладом свого життя набував прихильників та друзів як свого способу мислення, так і самої філософії.

«Ці міркування і стали причиною того, що я ніколи не ухилявся від можливостей практичної діяльності, які мені надавалися. Так, я був призначений головою комітету з організації і проведення занять народного університету, керував Товариством вчителів жіночих гімназій, був Президентом Спільки викладачів вищих шкіл і головою Об'єднання товариств викладачів австрійських вищих шкіл, головою комісії з підбору кандидатів на посаду вчителя середньої школи, двічі деканом, тричі підряд ректором університету, і, крім усього цього, багато разів виконував обов'язки референта в Колегії професорів та в Академічному сенаті, а також експерта у Міністерстві освіти» [2, с.31-32].

Будучи самобутнім філософом та психологом, Казимир Твардовський цікавився також справами освіти. «Особисті переконання, а також окремі зовнішні обставини скерували мою філософську діяльність переважно у річище дидактично-педагогічне. І те, що ця діяльність була успішною і плідною, доводить її відповідність дійсним суспільним запитам та потребам і спонукає до її продовження. Друковане слово я теж поставив на службу педагогічній роботі, опублікувавши «Основні поняття логіки і дидактики», «Шість лекцій з середньовічної філософії» – твори, адресовані спеціально учням філософських факультетів» [2, с.32].

Проте цим педагогічна діяльність Казимира Твардовського не обмежувалася. За спогадами його учнів, попри працю у Львівському університеті він у 1896/8 н.р. викладав педагогіку і дидактику на семінарських курсах виховного закладу Марії Бельської у Львові. З 1896 р. викладав філософію у Товаристві академічних курсів для жінок, у 1898 р. – курс психології у науковому колі Товариства Братньої допомоги Львівської Політехніки, у 1901/3 рр. у товаристві вчителок викладав педагогічну психологію, у 1903 р. на вищих вакаційних курсах у Закопаному – філософію XIX ст., у 1904 р. на вакаційному університетському курсі в Щецині – засади дидактики. У 1910 р. Казимир Твардовський прочитав цикл лекцій у Варшаві на запрошення Товариства вчительського і Польського Союзу вчительського. Протягом багатьох років педагог виголошував доповіді як у Львові, так і в провінційних містечках. Крім цього, виступав у Відні в Бібліотеці польській та в «Огніську», у Товаристві народної освіти у Львові та поза Львовом, у Читальні для жінок у Львові, у Львівському та Станіславівському Союзі науково-літературному, у Читальні науковій в Перемишлі, у Домі польським в Чернівцях, на Курсах удосконалення вчителів середніх шкіл [8, XVI].

Ключем до розуміння діяльності діяча на педагогічній ниві, на переконання Б. Домбровського, слугує категоричний імператив: слово не повинно розходитися з ділом. Поєднані у ньому моральний погляд і етичний принцип найкраще характеризують особистість Казимира Твардовського, який служив силою цього імперативу прикладом для учнів, в яких він бачив насамперед колег [1, с.223].

Зрозуміло, що власні педагогічні погляди Казимир Твардовський всіляко популяризував. А стосувалися вони проблем діяльності навчальних закладів, питань теорії навчання та виховання. Крім цього, не слід забувати, що формувалися вони у процесі практичної діяльності та, очевидно, проходили крізь призму філософських поглядів вченого. Тому для сучасної педагогіки, вважаємо, важливе значення мають не лише педагогічні, але й філософські ідеї Казимира Твардовського.

Глибокий аналіз творчої спадщини видатного філософа, педагога, громадського діяча знаходимо у творах В. Вітвіцького [8] та Б. Домбровського [9].

Щоправда, названі автори досліджували здебільшого філософський доробок Казимира Твардовського. Владислав Вітвіцький, будучи учнем цієї видатної людини, з повагою та благоговінням ставився до доробку свого вчителя, долучився до видання збірки праць філософа на його пошану. Б. Домбровський – львівський філософ сучасності, який не лише аналізує діяльність Львівсько-Варшавської педагогічної, але й плідно перекладає праці її представників. Завдяки йому вітчизняний читач зміг ознайомитися із окремими працями Казимира Твардовського. Проте педагогічні погляди Казимира Твардовського досліджуються не настільки активно.

Тому метою нашої статті є аналіз поглядів Казимира Твардовського на процес виховання підростаючого покоління з метою їхньої екстраполяції на сучасний виховний процес.

Педагогічна спадщина заслуговує на увагу та глибокий аналіз, адже в її основі – оригінальні філософські погляди педагога. Крім праць з логіки, історії філософії, методики викладання філософії, психології на увагу заслуговують також публікації з етичних проблем. Очевидно, що вони стали підґрунтям поглядів на виховання підростаючого покоління.

Метою виховання, на думку Казимира Твардовського, має бути формування релігійно-морального характеру, для чого необхідно:

- 1) навчити вихованця розрізняти добро і зло;
- 2) розбудити в ньому любов до добра і відразу до зла;

3) тренувати його волю, щоб вмів твердо, минаючи перешкоди і зовнішні чи внутрішні труднощі, прагнути до того, що добре [7, с.209-210].

При цьому необхідно не забувати, що найбільш бажаним є гармонійний розвиток – як з тілесної точки зору, так і духовної [3, с.234].

Моральне виховання повинно забезпечити формування таких рис характеру, як володіння собою та почуття обов'язку. Дитина має вчитися панувати над своїми рухами, над бажаннями, мусить тренувати у собі внутрішній спокій та гамувати свої пристрасті. Вона повинна знати, що часто треба робити не те, що хочеться, але те, що треба. А тому від самого початку необхідно виховувати у вихованцеві переконання, що існують обов'язки, що обираючи між тим, що приносить задоволення, та тим, чого вимагає обов'язок, належить завжди вибирати останнє [7, с.210-211].

Серед цінностей виховання важливе місце Казимир Твардовський відводив працьовитості. Вихованці повинні засвоїти, що праця є обов'язком людини, проте вартість має лише сумлінна праця. Кожна людина має прийняти цей обов'язок, виконувати його з усіх сил та якомога найкраще. Невід'ємною умовою систематичної і сумлінної праці є порядок, який має стосуватися усіх сфер життя дитини, її зовнішнього вигляду, стану особистих речей, розпорядку дня.

У вихованців необхідно виробити переконання, що людина не повинна працювати винятково для власної користі, що існує суспільний обов'язок. Педагог визначає ті цінності, засвоєння яких допомагає вихованцеві адаптуватися до життя у суспільстві. Він уважав, що конче необхідно виховувати у дітей почуття справедливості та любові до ближнього. Привчаючи вихованців до ввічливості у спілкуванні, взаємних поступок, послужливості та поважання чужої власності, вихователь зможе протидіяти їхнім егоїстичним схильностям.

Розповідаючи дітям про значення, яке має взаємна довіра у суспільному співжитті, буде призвичаювати їх до чесності і правдомовності; а вимагаючи їх навіть у випадках, які можуть бути пов'язані з негативними наслідками, виробляє в учнях громадянську відвагу. Показуючи дітям користь, яку попри потрібну кожній людині самодіяльність має солідарна взаємодія людей, доєє їм змогу зрозуміти практичне значення суспільних та інших зв'язків, а також те, що в кожному такому зв'язку має бути влада, що стоїть на сторожі добра загалу. Вказуючи нарешті на те, що природно пов'яже людей однієї народності, педагог навчає дітей цінувати народну спільність і залучається до пробудження щирих патріотичних почуттів, готовності з усіх сил працювати для добра народу [7, с.211-212].

Великого значення надавав Казимир Твардовський засвоєнню дітьми сукупності цінностей, що формують громадянина-патріота. Педагог писав: хто любить Народ і Вітчизну, хто гарячим серцем обіймає всі її землі і всіх земляків, хто відчуває себе сином цієї землі і братом своїх співвітчизників і хто не для себе, а для Вітчизни жити прагне, а коли виникне потреба, то й померти готовий, – того називаємо виразом, що прийшов з грецької мови, патріотом; а таку любов до батьківщини – патріотизмом [6, с.12].

Особливого значення у вихованні підростаючого покоління надавав Казимир Твардовський релігії, вважаючи її найдосконалішим вираженням того, що належить вважати добром в етичному значенні [7, с.209]. Філософ негативно ставився до того, щоб мораль виводити від людини, а не від Абсолюту. Зокрема, у праці «Етика поряд з теорією еволюції» він намагається довести помилковість еволюційної етики. Хоча і вказує, що ще до Чарльза Дарвіна грецькі софісти і скептики були переконані, що моральні приписи є винятково справою етикету чи наслідком суспільного укладу. Але саме дарвінізм зробив можливою презентацію цього погляду у певних наукових формах, лише дарвінізм уможливив, відомі вже давнім мислителям, факти підкорити більш загальним законам, вбачаючи у цих фактах не лише окремі прояви діючого у всьому світі закону еволюції. Як наслідок, серед філософів виник розподіл.

Одні продовжують стверджувати, що почуття обов'язку, розрізняння добра і зла, моральні пориви присутні у людстві як такому, складаючи апріорний елемент його раціонального укладу. Інші проголошують нову науку, згідно з якою совість, альтруїстичні почуття, етичні переконання є такою ж мірою наслідком статевого відбору та інших чинників, що викликають еволюцію, як і окремі популяції тварин. Згідно з їхніми поглядами, моральною є кожна дія, яка сприяє підтримувannya власного життя і роду, до якого вони належать, але одночасно вона робить можливою такий стан справ, відповідно до якого названі дії окремих особистостей не вступають між собою у колізію [4, с.211].

Казимир Твардовський був переконаний, що з практичної точки зору моральний релятивізм є рівносильним моральній анархії. Кому не подобаються моральні приписи, на яких він виховувався і виріс, тому з легкістю буде здаватися, що проголошуючи іншу моральну думку, він стає апостолом етики майбутнього. І він не буде вважати себе злочинцем, навпаки – генієм, у якого буде достатньо і

прихильників, і теорій, що змушують мовчати совість [4, с.213]. Це пророчі слова, істинність яких була доведена часом і нашою вітчизняною історією.

З огляду на це, філософ критично ставився до поглядів Фрідріха Ніцше. Детально їх аналізуючи, він шукає шлях, яким Ніцше прийшов до свого дизевангелія, щоб підтвердити помилковість його поглядів. Твардовському вдалося це зробити, довівши, що система Ніцше була двозначною, і ця двозначність ідей збила його з пантелику. У результаті Налюдина Ніцше та етичний геній перестали стояти по одну сторону добра і зла.

Етичний геній стоїть там, де не треба запитувати про відмінність між добром і злом; істота, що діє відповідно до фізіологічного інстинкту, стоїть там, де ще не потрібно питати про цю відмінність. Хижа людина ще не володіє почуттям, яке дозволяло б їй відрізнити зло від доброго, їй в житті достатньо інстинкту; свята людина, етичний геній вже не потребує почуття розрізнення добра і зла; місце цього почуття у нього зайняла любов, вчиняючи відповідно до якої він не помиляється у своїх діях. Етичний геній так само стоїть *jenseits von Gut und Böse (по той бік добра і зла)*, як хижа людина; Христос так само, як Ніцше, перебуває в останній фазі свого інтелектуального розвитку; але Христос стоїть з одного боку, а Ніцше – з іншого; Христос вище, а Ніцше нижче; Христос був найбільшим святим, найпотужнішим етичним генієм; а Ніцше думав, що він такий самий геній, ставши *jenseits von Gut und Böse*; однак він забув, що стоїть на протилежному кінці [3, с.236].

Шляхом логічних міркувань автор доходить висновку, що ніхто не народжується з готовою системою етики, як ніхто не приходить у світ з готовою системою логіки в голові. Але кожна людина наділена зародками розуму і совісті. Від оточення, умов її існування, різноманітних обставин залежить, коли і до якої міри ці зародки будуть розвинутими. Що більше людство і кожен його представник пройде дорогою цього розвитку, то багатшим буде арсенал визнаних теоретичних і моральних істин. Помилка еволюційної етики полягає у тому, що вона вважає можливим застосування принципу еволюції до істин моралі, що недоцільно, оскільки кожна істина є завжди однією й тією ж, не змінюється та не розвивається. Людство, як і результати його дій, підлягає законам еволюції, але поняття еволюції ніколи не можна застосовувати до речей, незалежних від людства [4, с.222].

Підтвердженням походження моральності та релігійності з одного джерела є те, що навіть секулярний етичний рух у країнах Західної Європи та Північної Америки мав характер релігійного культу. Аналізуючи засади, які регулюють цей рух, Казимир Твардовський особливу увагу звертає на те, що загалом він не має нічого спільного ні з релігійними, ні з політичними поглядами. Але водночас автор доводить, що нейтральність етичного руху стосовно релігії та інших визнань є лише в теорії, але не на практиці.

На це вказують певні ознаки, зокрема те, що і в Європі і по іншу сторону Атлантики у кожному етичному товаристві є призначені оратори (speaker), яких називають також лекторами (lecturer). Їхнім обов'язком є щонедільні виступи перед членами товариства, з метою пробудження у них запалу для думок стосовно етичного руху. Окремі з цих промов були зібрані та вийшли друком. Вигляд американських товариств для етичної культури нагадує споріднений рух, відомий під загальною назвою релігії без догмату, що стоїть у виразній опозиції до позитивних визнань. І для етичних товариств ця опозиція не є спільною. Казимир Твардовський наводить висловлювання Вільяма Сальтера, оратора товариства у Чикаго: «Зміст і форма християнської та іудейської віри лежить поза нами. Ми не є ані християнами, ні іудеями в релігійному значенні цих виразів. Мусить постати релігія, яка знищила б усяку різницю, що поділяє християн, іудеїв, індуїстів: бо правда не є ні християнська, ні іудейська, ні індуїстська, лише є одна єдина». Ті релігії майбутнього провідники руху називали «релігією етики» [5, с.336].

Щира релігійність є основою духу самопожертви і праці, без якого не можна ні досягнути в житті тривалого задоволення, ні ефективно діяти для загального добра, вважав Казимир Твардовський. Але педагог повинен дбати, щоб учні не вбачали сутність релігії у її зовнішніх атрибутах, а намагалися вчиняти завжди згідно із засадами християнської етики [7, с.212].

Проте ще одна думка педагога є дуже важливою та актуальною. Він був переконаний, що ніхто не виходить з рук своїх батьків (додамо, вчителів, вихователів), навіть найкращих, досконалою людиною. Навіть найстаранніше виховання не може викоренити у вихованців всіх недоліків та вад. Для цього кожна людина повинна мусити сама дійти до розуміння необхідності самовиховання та постійно працювати над самоудосконаленням [6, с.21].

Проаналізувавши педагогічні погляди Казимира Твардовського на процес виховання підростаючого покоління, можемо констатувати, що вони не втратили актуальності і сьогодні. Педагог намагався обґрунтувати ті цінності виховання, які повинні стати надбанням кожної особистості. Названі ним цінності і сьогодні складають зміст сучасного українського виховання.

Зокрема, Казимир Твардовський наголошував на необхідності засвоєння підростаючим поколінням таких цінностей, як чесність, справедливість, любов до ближнього, правдомовність, що складають зміст морального виховання; працелюбність, акуратність, порядок, які забезпечують трудове виховання, любов до Батьківщини, що складає основу національного виховання; співпраця, співдопомога, самодіяльність, без яких неможливе громадянське виховання.

Серед тверджень педагога також натрапляємо заклик до гармонійного виховання усіх сил особистості – як фізичних, так і духовних. І, звісно, актуальним на сьогодні є ідея Казимира Твардовського з приводу релігійного виховання підростаючого покоління. Його погляди співзвучні з поглядами багатьох сучасних науковців, які наполягають на необхідності засвоєння підростаючим поколінням традиційних для українського народу християнських цінностей (І. Бех, О. Вишневський, О. Сухомлинська та ін.).

1. Домбровский Б. Послесловие переводчика / Домбровский Б. // Твардовский К. Логико-философские и психологические исследования. – М. : «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 1997. – С. 223-228.

2. Твардовский К. Автобиография / Твардовский К. // Твардовский К. Логико-философские и психологические исследования. – М. : «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 1997. – С. 19-37.

3. Твардовский К. Фридрих Ницше / Твардовский К. // Исследования педагогического наследия Львовско-Варшавской школы. Вып.1. – СПб. : Издательский дом «Мирь», 2006. – С.223-237.

4. Твардовский К. Этика наряду с теорией эволюции / Твардовский К. // Твардовский К. Логико-философские и психологические исследования. – М. : «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 1997. – С. 210-223.

5. Twardowski K. Kultura etyczna / Twardowski K. // Twardowski K. Rozprawy i artykuły filozoficzne. Zebraли i wydali uczniowie. – Lwów : Nakładem Komitetu Uczniow, 1927. – S. 331-342.

6. Twardowski K. O patriotyzmie / Twardowski K. – Lwów : Nakładem Macierzy Polskiej, 1919. – 24 s.

7. Twardowski K. Zasadnicze pojęcia dydaktyki i logiki do użytku w seminariach nauczycielskich i w nauce prywatnej / Twardowski K. – Lwów : Nakładem Towarzystwa Pedagogicznego, 1901. – 224 s + XVI.

8. Witwicki W. Kazimierz Twardowski / Witwicki W. // Księga pamiątkowa ku uczczeniu dwudziestopięcioletniej działalności nauczycielskiej na katedrze filozofii w Uniwersytecie Lwowskim Kazimierza Twardowskiego wydana staraniem uczniów. – Lwów : Prasa, 1921. – S. IX-XIX.

The looks of the prominent Polish philosopher, founder of Lvov-Warsaw philosophical school C. Twardowski on the process of education of rising generation are analysed in the article. It is well-proven that a teacher selected a number of values which make maintenance of moral, national, civil, physical and labour education, and must be mastered a pupil. It is confirmed that an exceptional value in becoming of personality, in opinion of teacher, belongs to religion.

Keywords: C. Twardowski, education, values of education, religiousness.

УДК 37.018.3-053.2/5

ББК 74.03

Ірина Плуґатор

ДО ПРОБЛЕМИ ЕВОЛЮЦІЇ ПОНЯТТЯ „ОПІКА”

У статті розглядається історіографічне дослідження поняття опіки, описуються форми опіки.

Ключеві слова: опіка, піклування, виховання, діти сироти, форми опіки.

Опіка як спосіб розв'язання проблеми сирітства має давню історію й традиції, що тісно вплетені у загальносуспільний і культурний контекст держави і залежать від її економічного розвитку.

В українській історії, як і в європейській, опіка була суспільним явищем, виявом самодостатності народу, а з впровадженням християнства стала її невід'ємною частиною. При цьому вона мала характер філантропії, тобто благочинності [1, 20].

З розвитком педагогічної думки і удосконаленням суспільної практики, саме поняття “опіка” змінювалось та уточнювалось. Зокрема, у XVII ст. „опіка” як поняття мало таке змістовне наповнення: доброзичливе ставлення; заступництво, покровительство; догляд, турбота, піклування [2, с.126].

Починаючи з другої половини XVIII ст., опіка перестала бути лише справою добродійності й набула професійного та наукового характеру.

Так, у активній професійній лексичі XIX ст. вживали термін „суспільна опіка”, що тлумачився як організована система допомоги населенню з боку державних інститутів або суспільства, яка була представлена Міністерством внутрішніх справ, земськими і міськими установами, приватними благодійними товариствами тощо.

Розвитку теорії і практики опікунської діяльності в різні історичні періоди сприяли видатні зарубіжні педагоги Й.-Г. Песталоцці, Ф. Фребель, М. Монтессорі, Я. Корчак, австрійський лікар Г. Гмайнер та інші.

Українські вчені за різних часів теж удавалися до вирішення проблем виховання дітей-сиріт. Так, видатний педагог К. Ушинський особливо вирізняв її як актуальну з-поміж чинних у тодішній Російській імперії, оскільки добре був обізнаний із дитячим сирітством: працював у дитячих будинках – закладах закритого типу. Він був далеким від думки, що виховні заклади можуть повністю замінити сиротам батьків, але вважав, що саме ставлення батьків до дітей має визначати ставлення до дитини в дитячих будинках тою мірою, наскільки це можливо.

За його переконанням, впровадження цієї вимоги передбачає любовне й турботливе проникнення в усі потреби, запити й переживання дітей. Згідно з цим положенням, К.Ушинський неодноразово підкреслював, що внутрішня організація дитячого будинку і його уклад мають відповідати сімейному укладу з тим, щоб уникнути всілякої казарменості і добитися найбільшого зближення вихователя з дітьми. Усвідомлюючи важливість сімейного виховання, він вже тоді передбачав доцільність для опіки дітей-сиріт створення дитячого будинку сімейного типу [3, с.181].

Прогресивні погляди щодо виховання і опіки дітей з неповних сімей висловлювала у своїх працях та реалізовувала у практичній виховній діяльності С. Русова. Зокрема, аналізуючи діяльність вихователів, які працюють з осиротілими дітьми у притулках, дитячих будинках, дитячих дошкільних закладах, вона у своїх працях формулює для педагогів такі рекомендації: морально-соціальна роль вихователя не повинна обмежуватися внутрішньою працею з дітьми в стінах дитячої дошкільної установи, а постійно співпрацювати з батьками своїх вихованців, особливо по селах; вони мають стати старшими сестрами для матерів своїх вихованців, давати їм поради для найкращого ведення родинного, хатнього життя; вихователі мають бути добре підготовлені науково, знати психологію, щоб добре розуміти своїх вихованців, їх нахили, поступовий розвиток, бути освіченими в педагогіці, в літературі, природознавстві, добре знати українську мову, бути патріотами і вміти передати цей патріотизм дітям [4, с.310].

Значний внесок у розвиток опікунської і ресоціалізаційної педагогіки вніс А. Макаренко, організувавши на практиці виховання дітей, які були позбавлені опіки і часто мали відхилення від норм суспільної поведінки. Метою його опікунсько-виховної системи було задоволення основних життєво-важливих потреб дітей та молоді, долю яких скалічила Перша світова та громадянська війни. Ця система описана автором у численних відомих далеко за межами України художніх творах „Педагогічна поема”, „Прапори на баштах” та в інших наукових працях.

У дореволюційній Росії опіка була станом, тобто опікуном могла бути особа того стану, до якого належав підопічний. У колишній радянській державі опікуном могла бути будь-яка особа, родич або сторонній, за винятком неповнолітніх, душевнохворих осіб, які позбавлені виборчих або батьківських прав через суд, осіб, інтереси яких протилежні інтересам підопічного або які знаходяться у ворогуючих до нього стосунках. Здійснення опіки покладалося на опікуна, який призначався з осіб, близьких підопічному, або тих, що призначали для цієї мети суспільні організації.

У радянських наукових енциклопедичних виданнях опіка розглядалася „як система заходів для захисту особистих і майнових прав недієздатних, які через неповноліття, сирітство, душевні хвороби і через інші причини не можуть піклуватися про себе, про свої права і майно. В деяких випадках – охорона майна. Якщо в буржуазних країнах опіка – це головним чином піклування про майно, то в основі радянської опіки лежить головним чином турбота про виховання і психофізичний розвиток особистості неповнолітніх і покращення стану недієздатних” [5, с.731].

Таке визначення засвідчує про необ’єктивне розкриття особливостей опіки у тогочасних країнах, що не належали до комуністичного табору. Натомість, теорія і практика опіки дітей і молоді в країнах Західної Європи була значно розвиненіша, ніж у колишньому Радянському Союзі.

У досліджуваний період опіку розглядали переважно як правову категорію, тобто „особливу форму охорони особистих і майнових прав та інтересів недієздатних осіб. У СРСР опіка встановлювалася над неповнолітніми, які не досягли 15 років і які не мали батьків, або батьки яких нездатні їх виховувати, над неповнолітніми, призначеними судом недієздатними внаслідок душевної хвороби або розумової відсталості. Безпосередньо здійснення опіки покладається на опікуна” [6, с.576-578].

Віддзеркалюючи особливості еволюції змісту поняття “опіка”, сучасна українська мова містить три його значення:

Піклування про кого-, що-небудь, догляд за кимось.

Постійний нагляд, контроль за чийми-небудь діями, вчинками.

У юридичному значенні – організований і контрольований державою нагляд за недієздатними громадянами (малолітніми, душевнохворими та ін.), піклування про їхні особисті та майнові права та інтереси [7, 674].

На жаль, у сучасному українському педагогічному словнику С. Гончаренка поняття “опіка” взагалі відсутнє.

Піклування – поняття, близьке за своїм значенням до опіки. У педагогічній літературі піклування визначають як форму захисту особистих та майнових прав неповнолітніх (і деяких інших категорій людей), порівняно з опікою може підпадати значно ширша категорія дітей.

До категорії дітей, які залишилися без піклування батьків, належать діти, у яких батьки: померли, позбавлені батьківських прав, обмежені в батьківських правах, визнані такими, що пропали безвісти, недієздатні (обмежено дієздатні), відбувають покарання у виправних колоніях, звинувачуються у здійсненні злочину і перебувають під вартою, ухиляються від виховання дітей, відмовляються забрати дітей з лікувальних, соціальних закладів, де перебуває дитина тимчасово.

Термін „опіка” використовується в різних наукових галузях: юридичній, медичній, соціологічній, психологічній, педагогічній тощо. Зокрема, опіка розглядається як один з основних напрямів соціальної роботи та соціальної педагогіки.

Так, у соціальній роботі опіка (піклування) – це форма влаштування дітей-сиріт і дітей, які залишилися без піклування батьків, з метою їх утримання, виховання й освіти, а також для захисту їхніх прав та інтересів; опіка встановлюється над дітьми, які не досягли 14 років; піклування – над дітьми у віці від 14 до 18 років.

У цьому випадку опіка має ширше значення, ніж у праві, оскільки опіка та піклування є загальними технологіями соціальної роботи, які застосовуються для надання допомоги різним категоріям населення і, перш за все, використовуються для захисту прав та інтересів дітей-сиріт, дітей, позбавлених піклування батьків. Здійснюючи опіку над дітьми, використовують й інші загальні технології соціальної роботи (соціальну профілактику, адаптацію, корекцію).

Питання опіки є предметом дослідження спеціальної галузі педагогічної науки – опікунської педагогіки, яка почала формуватися в країнах Західної Європи із 60-х років ХХ сторіччя. Науковий статус опікунської педагогіки обґрунтовується дослідниками. Зокрема, польська дослідниця С. Бадора вказує, що постійно здійснюються спроби точного окреслення її предмету і змісту інтересів, усталення основних понять, завдань, визначенні місця опікунської педагогіки в системі інших наук, водночас конкретизації сфери її автономії [8, 29].

У педагогічній літературі в понятті „опіка” виділяють, з одного боку, умови, а з другого, – дії, спрямовані на дітей і молоді. Поєднуючи їх в одну цілість, опіку визначають як сукупність умов, які сприяють розвиткові дітей і молоді, а також сукупності зусиль, обов’язків і дій, здійснюваних для того, щоб зробити ці умови оптимальними, використати їх доцільно для щонайповнішого розвитку дітей і молоді [9, 98-99].

Опіка і виховання, що часто виявляються спільно, хоча і спрямовані на той самий об’єкт-суб’єкт впливу – це, по суті, дві різні складові людської діяльності, що мають інший генезис, інші цілі і інший зміст діяльності. Отже, найбільш точним, на нашу думку, є визначення поняття “опіки”, як „сукупність дій одного суб’єкта чи колективу з метою створення умов для задоволення потреб дітей і молоді” [10, 10].

Характерною рисою означених дій є їх інституційний, свідомий характер. Опікунські дії можуть мати не лише форму речових, організаційних свідчень, а й форму допомоги, що має психічно-емоційний характер, тобто спрямовану на розуміння потреб іншої людини, співпереживання з нею і підтримку її самовиховної поведінки.

Науковці Т. Завгородня, Н. Лисенко, Д.-К. Мажец, Б. Ступарик звертають увагу на те, що опіка і виховання пов’язані між собою як два основні чинники розвитку людини: причому опіка – це постійна допомога в задоволенні матеріально-психологічних потреб у межах планово і свідомо організованих опікунських дій, а виховання – це створення умов для повного розвитку особистості і створення умов, які будуть сприяти і допомагати цьому розвиткові, будуть спрямовувати розвиток людини як особи, що функціонує у вибраній для себе системі цінностей і здатної до життя в різних типах спільнот [9, 99].

Також вони наголошують, що опіку не можна отождентити з вихованням, а також не можна обмежити її обсягу і площини до забезпечення тільки матеріальних потреб, а виховання не можна організувати відірвано від опіки і навпаки [9, 100].

Погоджуємося із твердженням згаданих науковців, що ці обидві сфери суспільної діяльності можуть проявлятися спільно, а також і окремо. Однак перший варіант є більш бажаним з педагогічної точки зору. Вибір потрібного варіанта зумовлюється цілями, потребами суб’єкта й об’єкта діяльності та його можливостями [9, 100].

Формами опіки дітей, які залишилися без батьківського піклування, є: усиновлення (пріоритетна форма), опіка, опікунство над дитиною з боку фізичної особи (опікуна, піклувальника), направлення

(розміщення) в державні заклади для дітей, позбавлених батьківського піклування (дитячі будинки, школи-інтернати), дитячі будинки сімейного типу.

Таким чином, вивчення особливостей еволюції поняття "опіка" показало, що воно є багатоаспектним поліфункціональним терміном, який у кінці ХХ – поч. ХХІ ст. переосмислюється та уточнюється як у вітчизняній, так і зарубіжній педагогічній науці.

1. Волянук Р.Я. Педагогічний аспект опіки дітей та молоді в Галичині (II пол. ХІХ – перша третина ХХ ст.): Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Івано-Франківськ, 2004. – 220 с.
2. Попович Г.М. Соціальна робота в Україні і за рубежом: Навч.-метод. посіб. – Ужгород: Гражда, 2000. – 134 с.
3. Ушинский К.Д. Проект учительских семинарий // Избранные педагогические сочинения. – М.: Учпедгиз, 1945. – С. 180-192.
4. Русова С. Дошкільне виховання // Вибрані педагогічні твори. – К.: Освіта, 1996. – С. 34-184.
5. Малая советская энциклопедия / Гл. ред. Н.П. Мищеряков. – М.: ОГИЗ РСФСР, 1938. – Т.7. – 991 с.
6. Українсько-радянський енциклопедичний словник. – К.: Головна ред. укр. рад. енциклопедій, 1987. – 736 с.
7. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред., В.Т.Бусел. – Київ-Ірпінь: ВТФ „Перун”, 2001. – 140 с.
8. Бадора С. Теорія і практика опікунства в Польщі. – Івано-Франківськ. – 2000. – 252 с.
9. Завгородня Т.К., Лисенко Н.В., Мажец Д.-К., Ступарик Б.М. Опіка над дітьми в добу трансформації суспільного устрою. – Івано-Франківськ – Ужгород, 2002. – 152 с.
10. Мажец Д. – К. Опіка над дітьми в добу суспільних змін. – Івано-Франківськ: Плай, 2001. – 226 с.

The article deals with the notion of historiographical study of custody forms described opky.

Key words: care, care, education, orphans, forms of care.

УДК 371.26
ББК 74.30

Наталія Благул

РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті обґрунтовано процес розвитку пізнавальної активності молодших школярів за умови використання інтерактивних методів навчання.

Ключові слова: "пізнавальна активність", "особистість", "творчість", "ініціативність", "пояснювально-ілюстрована система", "інтерактивні методи".

У сучасних умовах реформування системи освіти стало необхідним упровадження у шкільну практику нових прийомів організації навчання й виховання та забезпечення розвитку активності кожної дитини. Пізнавальна активність учнів центральна ланка будь-якого особистісно-зорієнтованого, високопродуктивного навчально-виховного процесу. Тому від того, наскільки повно вчитель забезпечує дидактичні умови її розвитку, простежує динаміку й керує вищими рівнями її функціонування, вирішальною мірою залежить ефективність шкільного навчання. Пізнавальна активність стимулює розвиток самостійності учнів, їхній творчий підхід до оволодіння змістом освіти, забезпечує спрямований мікроклімат у класі та в сім'ї, а також спонукає вчителів до самоосвіти, пошуку шляхів для досягнення високих результатів навчання, бо являє собою своєрідний показник педагогічної майстерності вчителя, його вміння організувати пізнавальну діяльність. Звідси перехідна актуальність проблематики дослідження розвитку пізнавальної активності.

У дослідженнях, проведених останнім часом, зроблено наукові узагальнення про суть і структуру пізнавальної активності, визначено ряд засобів і методів її дослідження. Разом із тим багато аспектів цієї проблеми залишаються недослідженими або досліджені недостатньо.

Це стосується, зокрема, питання про значення пізнавальної активності учнів для ефективності навчального процесу, визначення критеріїв рівня розвитку пізнавальної активності, застосування інтерактивних методів навчання пізнавальної активності. Тим більше, що спостереження за роботою вчителів, анкетування, бесіди з педагогами переконують, що в масовому досвіді цілеспрямоване формування активності в молодших класах, на жаль, майже не проводиться. Дані дослідження показали також, що вчителями дуже рідко використовуються інтерактивні методи навчання учнів початкових класів.

Мета дослідження полягає в тому, щоб теоретично обґрунтувати сутність поняття "пізнавальна активність", а також дослідити процес розвитку пізнавальної активності учнів початкових класів за умови використання інтерактивних методів навчання.

Відповідно до мети нашого дослідження були передбачені такі завдання:

- проаналізувати стан проблеми розвитку пізнавальної активності школярів у науковій літературі;
- визначити зміст і сутність поняття пізнавальна активність;
- теоретично проаналізувати зміст поняття інтерактивне навчання;
- виявити й обґрунтувати найбільш ефективні умови використання інтерактивних методів навчання в практиці початкової школи;
- визначити вплив використання інтерактивних методів навчання на розвиток пізнавальної активності молодших школярів;
- розробити методичні рекомендації для вчителів початкових класів і студентів педагогічних факультетів.

Отже, поняття "активність" у педагогічному розумінні можна трактувати як рису людини, яка виявляється в стані готовності, у прагненні до самостійної діяльності, а також у якості здійснення діяльності, виборі оптимальних шляхів для досягнення поставленої мети.

Як риса особистості пізнавальна активність відбиває психологічну та практичну її готовність (прагнення і здібність) до пізнання, що припускає певні мотиви діяльності, володіння засобами пізнавальної діяльності - опорними знаннями та методами пізнання (прийомами розумової діяльності, навичками самостійної пізнавальної роботи). Усе це визначає якість діяльності, яка зумовлена ставленням людини до неї; активність передбачає самодіяльність людини, вибір об'єктів, засобів, форм діяльності, що проявляється у визначенні оптимальних шляхів для досягнення поставленої мети.

У сучасних роботах різних авторів зустрічаємо потрібні визначення в деякій мірі вдосконалені. Так, О.Я. Савченко вважає, що пізнавальна активність - це діяльне ставлення людини до сприймання,

пізнання й перетворення світу, яке виявляється через запитання, прагнення мислити в процесі сприймання, відтворення, розуміння, творчого застосування. Л.Данилова дотримується думки, що пізнавальна активність - це "внутрішня готовність дитини до подальшої участі у процесі оволодіння знаннями, уміннями й навичками та виявлення самостійності й творчого підходу до вирішення навчальних завдань".

Г.І.Щукіна у своєму визначенні поняття "пізнавальна активність" розглядає як утворення особистісне, яке виявляє інтелектуальний відгук на процес пізнання, живу участь, розумово-емоційну чуйність учня в пізнавальному процесі. Вона характеризується пошуковою спрямованістю в навчанні, пізнавальним інтересом, емоційним підйомом, успішністю протікання діяльності.

Слід зазначити, що в багатьох працях дидактів визначення поняття "пізнавальна активність" розглядається в тісному взаємозв'язку з поняттям "самостійність". Деякі науковці вважають пізнавальну активність формою вияву самостійності.

Таким чином, проаналізувавши погляди та думки науковців щодо проблеми визначення поняття "пізнавальна активність", можна зробити такі висновки. Це - поняття складне й багатогранне, визначення його психолого-педагогічної сутності вимагає комплексного підходу, врахування всієї різноманітності проявів пізнавальної активності учнів у навчанні.

Інтерактивне навчання - специфічна форма організації пізнавальної діяльності. Тут маються на увазі конкретні прогнозовані цілі. Одна з таких полягає у створенні комфортних умов навчання, при яких учень відчуває свою успішність, свій інтелектуальний потенціал, що робить продуктивним сам процес навчання.

Сутність інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес організований таким чином, що практично всі учні залучені в процесі пізнання, вони мають можливість розуміти й рефлексувати на рахунок того, що вони знають і думають. Спільна діяльність учнів у процесі пізнання, засвоєння навчального матеріалу означає, що кожен вносить свій індивідуальний внесок. Йде обмін знаннями, ідеями, способами діяльності. Відбувається це в атмосфері доброзичливості та взаємної підтримки, що дозволяє не тільки отримувати нові знання, але й розвиває саму пізнавальну діяльність, переводить її на вищі форми кооперації та співробітництва.

Інтерактивна діяльність на уроках передбачає організацію і розвиток ділового спілкування, яке веде до взаєморозуміння, взаємодії, до спільного вирішення загальних, але значимих для кожного завдань. Інтерактив виключає домінування однієї думки над іншою. У ході ділового навчання учні вчаться критично мислити, вирішувати складні проблеми на основі аналізу обставин і відповідної інформації, обмірковувати альтернативні думки, приймати виважені рішення, брати участь у дискусіях, спілкуватися з іншими людьми. Для цього на уроках організовується індивідуальна, групова й парна робота, застосовуються дослідницькі проекти, рольові ігри, іде робота з документами й різноманітними джерелами інформації, використовуються творчі роботи.

Таким чином, саме інтерактивне навчання належить до нових педагогічних технологій, спрямованих на розвиток творчих сил, здібностей і нахилів особистості.

Для підвищення рівня пізнавальної активності, як уже неодноразово наголошувалося, нами були обрані інтерактивні методи навчання. Ефективність обраного шляху підтвердилася результатами педагогічного експерименту. Тому ми маємо змогу рекомендувати застосування активних методів для навчання молодших школярів.

Як відомо, інтерактивні методи навчання передбачають тісну взаємодію вчителя й учнів один з одним, діалогічність педагогічного спілкування. У зв'язку з цим ми пропонуємо використовувати такі методи вже з 1-го класу.

У такому випадку учні виховуватимуться в атмосфері доброзичливості й підтримки з боку вчителя, вони не боятимуться проявити ініціативу, самостійність у навчальній діяльності, будуть вільними від шаблонів і стереотипів, котрі придушують їх активність у процесі навчання і відводять визначальну роль учителю. Крім того, інтерактивні методи навчання передбачають розвиток критичного мислення, уміння знаходити вихід із будь-яких ситуацій, відстоювати власну думку.

Перераховані риси особистості є надзвичайно необхідними в умовах сучасного суспільства. Кожен педагог повинен про це пам'ятати й упроваджувати дані принципи на практиці.

Проведене нами експериментальне дослідження допомогло з'ясувати, який із виділених методів найбільш доцільно використовувати в конкретних умовах навчання, адже кожен із них має свою специфіку. Досвід використання інтерактивних методів для навчання учнів початкових класів дає змогу зробити такі висновки.

Метод аналізу конкретних ситуацій можна використовувати на будь-якому етапі будь-якого уроку в початковій школі. Його цінність полягає в тому, що учні на конкретному прикладі з життя бачать

цінність знань, які вони здобувають. У дітей виникає пізнавальна потреба, створюється стійка пізнавальна мотивація навчання. Щодо ситуацій, обраних учителем, слід надавати перевагу таким, які є близькими й зрозумілими учням, що можуть скластися в будь-кого з них. Даний метод ми найчастіше використовували на уроці як метод закріплення нового матеріалу.

Метод інтелектуальної розминки спрямований на актуалізацію раніше набутих знань і проводиться у вигляді експрес-опитування. Тому й застосовувати його найбільш доцільно на етапі актуалізації знань учнів. У випадку регулярного використання даного методу в учнів розвивається швидкість і гнучкість мисленневих операцій, збільшується обсяг навчального матеріалу, що знаходиться в зоні оперативної пам'яті.

Мозкова атака може проводитися лише при певній підготовленості учнів. Тому ми рекомендуємо використання даного методу в 3-4 класах. Найбільш доцільно застосовувати мозкову атаку для вирішення творчої проблеми, яка передбачає використання раніше отриманих знань. Цей метод вимагає від учителя значної підготовчої роботи, особливо щодо підготовки самих учнів. Можна підготувати особливу пам'ятку для учнів стосовно правил проведення мозкової атаки, ознайомити їх із нею, провести цілий урок у вигляді гри "Що? Де? Коли?".

Евристична бесіда є визнаним віками методом отримання знань. Більшість педагогів знайома із цим методом і використовує його в роботі. Проте дуже часто не дотримуються правила добору запитань. Адже запитання повинно бути сформульоване таким чином, щоб відповідь на нього стимулювала нові запитання й відповідь, а також необхідно довести учнів до логічного завершення. Використовувати такий метод слід систематично, адже застосування проблемних запитань у початковій школі позитивно позначається на засвоєнні знань і, на розумовому розвитку учнів.

Ігрові методи навчання, на нашу думку, найбільш ефективними й універсальними, особливо в початкових класах. Необхідно наголосити лише на тому, що гра в навчальному процесі обов'язково повинна сприяти навчанню, вихованню та розвитку школярів. Дуже ефективними вважаємо проведення уроку-гри, коли існує чітко визначена мета, розподіл ролей, виховний потенціал. Рекомендуємо проводити в початкових класах інтелектуальні ігри з будь-яких предметів. Дослідження показали, що в ігровій формі краще відбувається закріплення навчального матеріалу. Доцільно також практикувати обговорення гри, коли вчитель спонукає учнів до аналізу гри, внесення нових пропозицій тощо.

Таким чином, перераховані методи навчання сприяють розвитку пізнавальної активності молодших школярів у процесі навчання, розвивають прагнення учнів до знань, самостійність у їх здобуванні тощо.

Ще ми хочемо наголосити на тому, що й кожний педагог повинен прагнути до саморозвитку, самовдосконалення. Для цього необхідно ознайомлюватися з новітньою науково-методичною літературою, новими знахідками в галузі педагогіки, новітніми методами й формами навчання, впроваджувати ці знання в роботу з дітьми. Для вдосконалення роботи вчителів початкових класів пропонуємо проводити різноманітні семінари-тренінги, які допоможуть досягнути найвищих результатів у роботі педагога, поглибити його знання, розвинути вміння й навички. Практика проведення таких семінарів в Україні, наприклад, "Читання і письмо для розвитку критичного мислення", "Крок за кроком" тощо, дає змогу переконатися в їх ефективності й результативності.

1. Губенко О.В. Стимулювання пізнавальної та пізнавальної творчої інтелектуальної активності школярів за допомогою оцінки // Практична психологія та соціальна робота. - 2005, -№ 11. - С. 6-11.
2. Данилович Р. Розвивати пізнавальну активність учнів // Рідна школа. - 2002. - № 6.-С. 18-20.
3. Козлова Г. За технологіями активного навчання // Вища освіта України. - 2002. - № 2. - С. 42-45.
4. Крамаренко С. Інтерактивні техніки навчання як засіб розвитку творчого потенціалу учні в // Відкритий урок. - 2007. - № 5-6. - С. 7-10.
5. Олійник Т. Інформаційні ресурси для інноваційної діяльності педагога // Інформатика. - 2006. - № 8. С. 21-23.
6. Савченко О. Я. Розвивай свої здібності // Навчальний посібник для молодших школярів. - 1995. - 159 с.
7. Фурман А.В, Скоморовський Б.Г. Педагогічне керівництво пошуковою пізнавальною активністю школярів. - К., 1996. -112 с.
8. Шевцова Л. Активізація пізнавальної діяльності учнів за допомогою ситуативних завдань // Дивослово. - 2001. № 12. - С. 43-45.

In the article grounded a process of development of cognitive activity of junior schoolboys is on condition of the use of interactive methods of studies.

Key words: "cognitive activity", "personality", "creation", "initiativeness", "explanatory is the illustrated system", "interactive methods".

НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ЗАСВОЄННЯ УЧНЯМИ СЛОВОТВІРНИХ ПОНЯТЬ І ТЕРМІНІВ

Стаття розкриває психолого-педагогічної, навчально-методичні аспекти вивчення словотворчих понять учнів середніх і початкових шкіл, аналізує основні етапи процесу їх формування і способи розумової діяльності учнів.

Ключові слова: методологія словотворення, словотворчих понять, термінів, аналіз, синтез, узагальнення, словотворчих навичок, гуманізації освіти.

У лінгвістичному та загальному розвитку учнів важливе значення має вивчення розділу «Словотвір», який розкриває широкі можливості для розширення і збагачення словника школярів, формує їх стійкі мовні уміння та навички, розвиває образне мислення і мовлення. Крім того, оволодіння умінням здійснювати аналіз слів за будовою та словотвірний розбір закладає глибокі основи для формування орфографічних та орфоепічних навичок учнів. Практичне опрацювання словотвору в школі має важливе значення для пізнання особливостей структури слів і способів їх творення, усвідомлення структурно-семантичних зв'язків спільнокореневих лексем.

Як і будь-який процес пізнання, засвоєння словотвірних понять відбувається у процесі логічної роботи мислення. Для того щоб словотвірні поняття були засвоєні свідомо, учнів необхідно навчати прийомів розумової діяльності, за допомогою яких досягається вищелування та об'єднання істотних ознак того чи іншого словотвірного явища, а згодом – і узагальнення їх у спеціальному слові-терміні. Процес формування словотвірних понять умовно можна поділити на декілька етапів.

Перший етап характеризується аналізом мовного матеріалу з метою виділення істотних ознак певного словотвірного поняття шляхом таких розумових операцій, як аналіз і синтез, так, наприклад, початкові уявлення про закінчення учні отримують під час виконання вправ, які включають спостереження за змінами форми того самого слова, результатом яких є визначення його змінної частини.

Другий етап формування словотвірних понять характеризується узагальненням істотних ознак, встановленні зв'язків між ними та у введенні терміна і розкритті його семантики. Оволодіння поняттям на цьому етапі полягає не тільки в заучуванні слова-терміна. З досвіду роботи в школі відомо, що учні легко визначають корінь слова як спільну частину споріднених слів, однак на практиці до споріднених помилково залучають і слова із омонімічними коренями (на зразок будити і будувати), а спільнокореневі слова не вважають спорідненими (на зразок рік, річниця, роковини). На цьому етапі формування словотвірного поняття і терміна слід зосередити увагу учнів на тому, що істотну ознаку кореня становить смисл, а не однакове звучання частин різних слів.

Завершальний третій етап формування словотвірних понять і термінів полягає у їх конкретизації завдяки вдало дібраній системі завдань і вправ, що дає можливість дітям застосувати теоретичні знання на практиці. З метою трансформації знань учнів зі словотвору у практичні уміння і навички методична наука використовує систему морфемних та словотворчих завдань [6, 134-135]. Цьому також сприятиме і багатий дидактичний матеріал з української мови [3].

У зміст роботи зі словотвору включені лінгвістичні поняття, пов'язані зі структурою слова: «частина слова», «склад слова», «основа», «корінь», «префікс», «суфікс», «закінчення», «спільнокореневі слова», «чергування звуків». Крім того, учні ознайомлюються зі словотвірними значеннями декількох префіксів і суфіксів та способами дії над словотворчими явищами. На основі таких понять учні набувають умінь відділяти закінчення від основи, ділити основу на менші частини, добирати спільнокореневі слова та похідні з однаковими префіксами і суфіксами, а також проводити повний розбір слова.

У вивченні словотвору можна виділити кілька етапів: а) питання словотвору у 1-IV класах, які мають практичне спрямування засвоєння понять про корінь, префікс, суфікс, закінчення, однокореневі (споріднені) слова. Ці поняття необхідні учням передовсім для оволодіння навичками правопису.

У процесі засвоєння систематичного курсу української мови програмою передбачено вивчення розділів «Будова слова» і «Словотвір». Спочатку відтворюються знання про будову слова, які учні отримали в початкових класах, а на спеціальному етапі вивчаються нові поняття і відомості про раніше засвоєні терміни, а також формуються нові та закріплюються наявні в учнів словотвірні уміння і навички.

На завершальному етапі у процесі вивчення морфології систематизуються знання зі словотвору різних частин мови. У завдання такої роботи входить ознайомлення учнів з особливостями творення іменників, прикметників, дієслів та прислівників української мови, закріплення навичок словотвірного

аналізу, засвоєння умов вибору орфограм у значущих частинах слова (морфемах). Інтерес до мовних явищ збуджує і залучення цікавих етимологічних загадок, оскільки «знання етимології слова, його походження розкриває джерела поповнення лексики мови, виявляє час запозичень, подробиці і сторичних зв'язків між носіями різних мов» [2, 18].

На перший погляд цілком зрозумілі причини того, чому у школі не вводиться термін «морфема». Недоцільно, на нашу думку, ускладнювати і без того нелегкий курс зайвими термінами і поняттями. Однак, прагнучи полегшити роботу учнів, ми її ускладнюємо і передовсім тому, що дітям доводиться користуватися не однозначним науковим терміном, а описовим виразом «значуща частина слова». Та ці поняття не тотожні, адже основа теж вважається значущою частиною слова, однак вона не є морфемою, а частіше становить поєднання двох і більше морфем.

Від такого помилкового підходу у засвоєнні словотвірних явищ застерігав ще І.О.Бодуен де Куртене. Загальновідомим є його твердження про те, що вважати термін «морфема» зайвим – це те ж саме, що вважати зайвим об'єднуючий термін «дерево» і задовольнятися частковими назвами «дуб», «береза», «ялинка», «верба» і т. д.

Отже, введення у шкільне навчання родового поняття «морфема», яке об'єднує часткові видові поняття про корінь, префікс, суфікс, закінчення, безперечно, може сприяти формуванню в учнів системних знань зі словотвору і перетворення аналізу слів за будовою та словотвірного розбору у більш усвідомлену розумову дію. Слід зауважити, що в гімназіях, ліцеях та у класах з поглибленим вивченням української мови досвідчені вчителі застосовують цей термін, і учні при цьому не відчують особливих труднощів у процесі ознайомлення з цим поняттям і відповідним йому терміном.

Враховуючи особливу роль словотворення у системі мовної освіти учнів, важливо виявити причини, які породжують недоліки у засвоєнні цього важливого розділу шкільного курсу української мови. Передовсім нелегко дається учням розуміння суттєвих ознак значущих частин слова, їх спільних та відмінних рис. Як зазначає С.Львова, формальний підхід до визначення структури слова породжує звичку займатися морфемним розбором, не вникаючи в значення слова, не усвідомлюючи семантики морфем і без опори на словотвірний аналіз [4, 29]. Крім того, учні не завжди розуміють, для чого потрібно уміти визначати семантику морфем, які орфографічні правила передбачають аналіз слів за будовою та словотвірний розбір. Усе це потребує копіткої систематичної роботи вчителя-словесника, оскільки вона є основою формування багатьох словотвірних, орфографічних, граматичних і мовленнєвих навичок учнів.

Досить складним для учнів є префіксально-суфіксальний спосіб словотвору. При цьому вони можуть роздумувати так: щоб перевірити, від якого слова утворилося похідне безперервний, спочатку відкинемо префікс, а потім суфікс і побачимо, що нема слів «перервний» і «безперерв». Отож це слово утворилося шляхом одночасного приєднання префікса -без- і суфікса -н-, тобто префіксально-суфіксальним способом.

Методично доцільно розширити знання учнів про суфіксальне творення зворотних дієслів із постфіксом -ся, у яких простежується розходження семантики твірного і похідного: плести – плестися (повільно йти), нести – нестися (швидко бігти), гнати – гнатися (настійливо переслідувати кого-небудь). Ця морфема надає дієсловам і метафоричного значення. Утворені від незворотних дієслів конкретної дії зворотні лексеми стають абстрактними і переносно означають дію або стан людини й отримують експресивність (зміцнювати і зміцнюватися духом, рвати і рватися на Батьківщину, губити і губитися в догадках). Доцільно звернути увагу учнів на те, що досить часто зворотні дієслова використовуються у народних прислів'ях і приказках (Хто рано підводиться, за тим і діло водиться).

Велике словотвірне багатство майстерно використовують письменники у своїх творах, особливо в поезії, адже саме в поетичному слові, на думку В.Сухомлинського, «криється яесь диво, воно зачаровує й відкриває красу світу; відчуваючи себе поруч з цим дивом, хочеться бути красивим і душевно чистим» [7, 5]. Важливо залучати учнів до такого дива, тобто спостережень за виражальними засобами словотвірних одиниць у поезії. Так, наприклад, у 2-му класі учням пропонується така робота: замість крапок дібрати слова, можливі за змістом.

У ластівки – ... ластовенятко,
В шовковиці – ... (шовковенятко)
В гаю у стежки – ... (стеженятко)
У хмари в небі – ... (хмаренятко)
В зорі над садом – ... (зоренятко)
Вже народилася.
Лиш зажурилися
Старезна скеля над урвищем

УКРАЇНСЬКИЙ УЧИТЕЛЬ: ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

У статті розглядається питання формування певної ідеальної моделі педагога нового тисячоліття; зроблено аналіз постаті українського учителя, якому властиві високий рівень професіоналізму, методологічна та загальна культура, інноваційний творчий стиль аналітичного мислення.

Ключові слова: ідеальна модель педагога, особистісні якості учителя, професійно-педагогічна підготовка учителів, Болонський процес, саморозвиток.

Становлення національної системи освіти в Україні немислиме без системних змін у парадигмі неперервної освіти дорослих. Це передбачає приведення у відповідність фахової компетентності працівників до потреб і вимог суспільства на конкретно-історичному етапі його соціально-економічного розвитку та інтеграційних процесів, що відбуваються у вітчизняній системі освіти. Професійна компетентність учителя набуває особливої значущості, бо саме у школі закладається фундамент подальшого розвитку нашої країни. Вона була і залишається об'єктом дослідницького інтересу з боку широкого кола науковців. Проблеми компетентності розглядаються в роботах В.Адольфа, А.Деркача, Т.Добудько, В.Ізвозчикова, Н.Лобанової, А.Маркової та ін.

Україна та її народ не стояли осторонь світової цивілізації, українська нація внесла відчутний доробок у світову науку, літературу, культуру, мистецтво та інші галузі. Педагогічна спадщина Х.Алчевської, Г.Вашенка, Д.Духновича, А.Макаренка, С.Русової, В.Сухомлинського, Л.Українки, К.Ушинського, Я.Чепіги та інших є теоретичною базою формування принципів і закономірностей сучасного українського навчання і виховання.

Унікальним явищем українського шкільництва є й те, що найвидатніші українські письменники, які стали на захист української школи і української мови, внесли значний вклад у розвиток педагогіки. Це Б.Грінченко, М.Драгоманов, Леся Українка, Т.Шевченко, І.Франко. Їхні педагогічні ідеї щодо змісту, принципів і методів навчання дітей українською мовою випереджали час. Глибоке осмислення і розуміння здобутків педагогічної думки минулого дає нам змогу сповна зрозуміти сучасні проблеми виховання і навчання школярів; підготовки учительських кадрів в умовах реформування системи освіти в Україні і входження її в Європейський освітній простір на основі Болонської конвенції.

З огляду на це, **мета** нашої статті – проаналізувати постать українського учителя, яка склалася упродовж тисячоліть з усіма властивими їй особливостями, та порівняти її з моделлю ідеального учителя ХХІ століття.

Сьогодні у духовному житті народу – період активного пізнання історії, відкриття нових і повернення до життя призабутих імен. Незалежна українська держава, якій невдовзі виповниться 20 років, потребує нового учителя і учня. Постать учителя, зростання його педагогічної майстерності, рівня культури, мислення, світогляду завжди було й буде актуальним. Сучасна соціально-економічна ситуація характеризується тим, що багато галузей людської діяльності, у тому числі й освіта, стрімко розвиваються за рахунок упровадження різноманітних інновацій, а, отже, людині потрібно бути не лише виконавцем, а й безпосереднім творцем інноваційних процесів. У цьому сенсі доречним буде наголосити про те, що перед сучасною школою постає проблема формування нового учителя – носія інноваційної культури, соціально- і професійно компетентного, здатного до безперервної самоосвіти. Поза сумнівом, учитель сучасного інноваційного освітнього закладу повинен уміти орієнтувати свою педагогічну діяльність на нові досягнення науки; безперервно досліджувати власну систему роботи; уміти конструктивно приймати нові ідеї; системно мислити та визначати перспективи подальшого професійного і загального розвитку; бути творчою особистістю тощо [1, с. 56].

Праця в ім'я розбудови своєї держави, розвитку рідної мови, боротьба проти офіційних заборон у сфері національного відродження були актуальними ще у життєтворчості Лесі Українки, Бориса Грінченка, Івана Франка та інших діячів культури й освіти, їх постійною духовною потребою, глибоким внутрішнім стимулом.

Так, приміром, славетна донька українського народу Леся Українка намагалась пізнати призначення Людини через спілкування з дітьми, дружбу із учителькою з Гадяча А.Макаровою, що, своєю чергою, формувало її світогляд, уможливило розуміння змісту навчання і виховання дітей та основних вимог до роботи із ними і, що саме основне – найцінніших професійно-ділових якостей учителя. Українська поетеса вважала, що учитель повинен мати ясний, бадьорий світогляд, який би ґрунтувався на глибокому осмисленні явищ життя.

У педагогічних поглядах Лесі Українки центральне місце посідає думка про те, що дитина повинна виробляти світогляд у результаті навчання і виховання, а задля цього в арсеналі учителя мають бути найрізноманітніші методи і прийоми. Учитель повинен привчати дітей до читання, яке розвиває

Та дуба всохле стовбурище (М.Вінграновський).

При вдало продуманій системі запитань така робота є ефективною, діти цього віку уже спроможні осмислити виражальні засоби художнього твору:

□ Що допомогло утворити нові слова? (Суфікс -енятк-)

□ А чому ми утворювали назви малих істот за допомогою саме цього суфікса? (Бо він виражає пестливе ставлення до новонароджених у природі).

□ Зверніть увагу, в кого народжуються малюки. (У ластівки, шовковиці, стежки, хмари, зорі).

□ Чому поет зосереджує на цьому нашу увагу? (Він прагне, щоб ми були спостережливими і вміли бачити, що в природі все народжується, живе, змінюється).

□ Відшукайте слова, що є протилежними до утворених. Що вони виражають? (Це слова урвище, стовбурище, старезна і виражають щось збільшене, грубе).

□ Що надає цим словам такої згрубілості? (Суфікси -ищ-, -езн-).

□ З якою метою автор вживає в поезії протилежні за емоційним забарвленням слова, утворені різними суфіксами? (Щоб показати розмаїття природи: новонароджене і віджиле, пестливе і грубе, приємне і неприємне).

Подібні лінгвостилістичні завдання на ширшій лексичній основі варто проводити і в середніх класах загальноосвітньої школи, залучаючи для аналізу поетичні шедеври, у яких вагоме навантаження привносять словотворчі елементи, особливо іменники із суфіксами на означення здрібнілості, які «дуже часто вносять у значення слова ще й емоційне забарвлення ніжності, пестливості, голублення» [5, 28].

Можна зачаруватися красою мови Лесі Українки:

Дяка щира тобі, ніченько-чарівниченько,

Що закрила ти моє личенько,

І вам стежечки, як мережечки,

Що вели мене до березочки.

Неповторної мелодійності рядкам поетеси надають зменшено-пестливі суфікси та народнорозмовне внутрішнє римування.

Багаті на словотвірні елементи і прозові твори. Наводимо мікротекст із твору П.Загребельного, що насичений похідними лексемами, які надають йому емоційного забарвлення (у тексті вони виділені курсивом), розкривають настрій письменника, його схильність до роздумів про красу і багатство рідної мови:

«Мово наша і Ріко наша! Невичерпна, вічна, молода, як весняне листя. Райдуги купаються в Дніпрі, небо хмарніє від птаства, червоновишневі зорі горять угорі, земля стогне від тяжкості хлібів, громи вигуркочують над просередню Ріки, і садки вишневі коло хат, і хрущі над вишнями, і червоно в небо устає новий псалом залізу, а над усім гримить і шепоче, і ніжно лащить, і бунтується: «О люди, люди небораки...» [1, 31].

Отже, такий комплексний підхід до засвоєння словотвору дає учням можливість розвивати здатність до широких лінгвістичних узагальнень, усвідомлено розкривати важливі закономірності та взаємозв'язки, що характеризують різні аспекти української мови, та осмислювати ієрархічну взаємодію елементів різних мовних рівнів.

1. Загребельний П. Думки наррозхрист, 1974-2003 / Павло Загребельний. – 2-ге, доп. вид. – К.: Пульсари, 2008. – 240 с.

2. Клименко Н.Ф. Як народжується слово / Н.Ф.Клименко. – К.: Рад. школа, 1991. – 288 с.

3. Литвин І.В. Дидактичний матеріал з української мови для 6 класу. Словотвір / І.В.Литвин, Л.П.Литвин. – К.: Рад. школа, 1991. – 240 с.

4. Львова С.И. Активизация морфемного канала восприятия слова при обучении морфемики и словообразования / С.И.Львова // Русская словесность. – 1995. – №3. – С.29-36.

5. Плющ М.Я. Словотворення та вивчення його в школі / М.Я.Плющ. – 2-ге вид., переробл. – К.: Рад. школа, 1985. – 127 с.

6. Практикум з методики навчання української мови в загальноосвітніх закладах / Колектив авторів за ред. М.І.Пентилюк. – К.: Ленвіт, 2003. – 302 с.

7. Сухомлинський В. Джерело невмирущої криниці (3 листів до словесника) / Василь Сухомлинський // Українська мова і література в школі. – 1989. – №7. – С.3-8.

The article reveals the psychological and pedagogical, educational and methodical aspects of learning word-formative concepts by the pupils of secondary and primary schools; analyzes the main stages of the process of their formation and the ways of the pupils' mental activity.

Key words: the methodology of word-formation, word-formative concepts, terms, analysis, synthesis, generalization, word-formative skills, humanization of education.

світобачення, учити мислити та аналізувати, стимулює до умозаключень. Справжній учитель повинен уміло і просто «обходитись з учнями», усвідомлено визначати зміст і складність навчальних завдань, враховуючи їх вікові й індивідуальні особливості; дотримуватися педагогічної коректності; виявляти творчість та винахідливість у педагогічній практиці [4]. Леся Українка не мислила собі інакше учителя як старшого товариша, щирого друга і порадики, який, окрім любові і поваги до дітей, мав би широкий професійний кругозір, міцні і достатні знання, умів науково задовольняти пізнавальні запити школярів. Учитель – це та людина, яка служить взірцем для учнів, способом власного життя їх виховує та орієнтує на справжні життєві цінності. Саме образ такого учителя поетеса виводить в особі Річарда Айрона з п'єси «У пущі», який щиро уболіває за формування душі учня.

Серед педагогів-літераторів кінця ХІХ – початку ХХ століття особливе місце посідає Б.Грінченко, який тісно поєднав кращі надбання світової педагогічної думки з національними традиціями формування особистості і потребами відродження української нації. Створюючи образ учителя національної школи, Б.Грінченко особливу увагу приділяв його професійній підготовці, міцним знанням предмета, володінню методиками викладання, творчому пошуку новаторських рішень, ґрунтовним психолого-педагогічним знанням, вияву педагогічного такту [2; 3].

Особливої уваги питанню освіти і виховання підростаючого покоління як могутньої зброї у боротьбі за національне визволення і утворення незалежної Української держави надавав Іван Франко. Він глибоко цікавився досягненнями світової педагогіки, його думки про виховну роль учителя набагато випереджали свій час. «Учителем школа стоїть», - наголошував поет. Педагогічну майстерність він порівнював з мистецтвом майстра художнього слова. Так, приміром, у статті «Ємерик Турчинський» він пише: «Бувають учителі з природженим педагогічним талантом, які вміють під час уроків жити спільним життям всього класу, забувати про себе, про свої власні турботи, радощі і тривоги. Кожен урок такого вчителя є розширенням розумового кругозору учня, задоволенням його природної допитливості, розбудженої попередніми успіхами, є насолодою, а не мукою» [5, с. 97]. І навпаки, той, хто прагне бути учителем, не маючи покликання до педагогіки, лише завдає шкоди вихованню дітей. І.Франко визначав учителя як особистість, що уникає шаблонів й одноманітності у навчанні, має довіру у дітей, розвиває у них самостійність думки й дії, прищеплює кращі моральні якості, виховує любов до праці. Справжній учитель, на думку письменника, - це людина, яка є носієм кращих якостей рідного народу, живе його інтересами та бере активну участь у громадсько-культурному житті, а її педагогічна праця, своєю чергою, - це «велике діло любові і терпеливості».

Учитель – це особлива людина: мрійлива, але водночас і реалістична, позаяк щоденне спілкування з дітьми впливає на її педагогічні цілі. Загалом таке поєднання є запорукою якісної освіти, доступної для кожної дитини.

Видатні діячі минувшини запевняли: «Якщо учительство буде сумлінно трудитись в формуванні у народу таких чеснот як освіта, праця, витривалість, моральність, то воно стане «колискою школи», його майбутнє буде краще» [3, с. 18].

Ураховуючи вищезначене, можемо стверджувати, що положення про те, яким має бути ідеальний учитель, турбувало спільноту століттями. Як правило, визначаючи рамки такої ідеальності особистості педагога, кращі представники людства ураховували не тільки його психологічні особливості як-от цілеспрямованість, характер та здібності, але й усю систему якостей та властивостей, харктеристик.

У котре можемо стверджувати, що конкретні відповіді на запитання: «Яким є і має бути справжній український учитель?» може дати вивчення багаторічного досвіду педагогічної теорії та практики. Вже усталила думка про те, що характерною рисою, притаманною саме українському учителю є любов до дітей. Це та незмінна якість, яка властива особистості учителя вже не одне сторіччя. Інша риса – уміння та бажання працювати. Проте, треба зазначити, що учитель змінювався разом із розвитком українського суспільства. Так, до 70-х років ХХ століття це передовсім був учитель-патріот, який щиро прагнув відповідати своїй професії, будучи зашореним педагогічною системою. Сучасний учитель – особистість більш прагматична, хоча елемент педагогічного фанатизму в окремих випадках присутній. В Україні є цікаві школи та багато хороших учителів – неординарних особистостей. Проте, як засвідчує практика, зустрічаються й такі, які є жертвою непрофесіоналізму, обмеженості, недолугості.

Відтак, у більшості випадків, український учитель – це батько й мати для учня, носій моральності й духовності, взірець працелюбності й добросовісності. Водночас, це терпляча та сильна особистість, бо, як засвідчує історія, учителю в Україні завжди було важко. Головна проблема української освіти сьогодні – це питання ролі й місця учителя у суспільстві, його самопочуття та віддачі з боку держави тощо.

Як засвідчує педагогічна практика, український учитель має особливий природний талант. Він майже завжди творча особистість, незалежно від предмета, який викладає. Учитель прагне

систематично поповнювати власний арсенал знань і йти в ногу з часом. Поза сумнівом український учитель – це людина, яка може трансформувати свої ідеї; мудрий вихователь та патріот, який дає загальнолюдські етичні поняття, виховує в дітях повагу до національної культури й історії; постійно працює над власним розвитком; має активну громадянську позицію.

Підсумовуючи вищезначене *вважаємо*: український учитель – особистість, якій притаманні дбайливість, привітність та уважність до кожної дитини, справедливість та терплячість, готовність до взаєморозуміння та взаємодопомоги, упевненість і водночас вимогливість до себе й до власної практичної діяльності, прагнення до саморозвитку, ініціативність і уміння створювати атмосферу тепла та взаємної довіри, самопожертва заради світлого майбутнього. Вивчення та узагальнення історичного педагогічного досвіду у поєднанні з цими рисами та якостями допоможуть сучасному учителю досягти більших висот у педагогічній практиці, а навчально-виховний процес зроблять цікавим і більш ефективним. Загалом, школа ХХІ століття отримає нового самовідданого учителя та нового учня, готового на опанування духовних цінностей українського народу та світової цивілізації, самоосвіту, самовиховання та творчу діяльність.

1. Бровченко Л.Ф. Насамперед – учитель! / Л.Ф.Бровченко. – К., 1965. – 87 с.
2. Грінченко Б. Народні вчителі і українська школа / Б.Грінченко. - Розділ VI – VII. – С. 30-50.
3. Мовчун А. Невтомний сіяч на ниві української культури: Борис Грінченко / А.Мовчун // Початкова освіта. – 2009. - № 13. – С. 17-19.
4. Педагогічні погляди Лесі Українки // Початкова школа. – 1996. – № 2. – С. 12-16.
5. Франко І.Я. Історія моєї реабілітації / І.Я.Франко. – Твори в 50- ти томах. – Т. 2. - 1981. - 156 с.

In this article the author considers the formation of certain ideal model of an educational specialist of the new millennium. The reasons for transforming Ukrainian teacher of researchers and educators of high professional standards, high level of general culture and innovative, analytical, creative thinking.

Key words: ideal teachers' model, personal teachers' qualities, preparation of teachers, self-development, Bologna Process

УДК 374.3
ББК 74.200.587

Марія Мельничук

ІСТОРІЯ, ЗНАЧЕННЯ І ЗАВДАННЯ ПРОФОРІЄНТАЦІЇ

У статті йдеться про важливість профорієнтації в сучасних умовах розвитку освіти, як складової допрофільної підготовки. А також розглядаються історія, значення і завдання профорієнтації.

Ключові слова: профорієнтація, історія профорієнтації, значення і завдання профорієнтації.

Профорієнтація є самостійною галуззю наукового знання яка сформувалась на межі між психологією, педагогікою, соціологією, економікою, філософією, медициною та правом. Профорієнтація розглядається як один із видів соціальної допомоги, яка надається людині в процесі її самовизначення у будь-якому віці і гарантується Конституцією. А також варто зазначити, що профорієнтація є важливою складовою допрофільної підготовки [2, 9-10].

У розвинених країнах профорієнтація населення має важливе соціально-економічне значення. Вона є обов'язковим елементом ринку праці, оскільки забезпечує оптимальний розподіл і використання робочої сили у відповідності з можливостями працівника та потребою у представниках певної професії.

Обравши шлях ринкової економіки, Україна об'єктивно поставлена зараз перед необхідністю посиленої уваги до цієї проблеми. Показником розуміння державою цих питань служать чимало прийнятих постанов концептуально-нормативного характеру. Ці документи закладають основу для відпрацювання системи профорієнтаційної роботи на сучасній науковій основі., особливо серед молоді на базовому (визначальному) етапі її профорієнтації з учнями 8-11 класів та випускниками шкіл.

Поки що незадовільний стан профорієнтації у державі не можна відносити лише на рахунок неоперативності чи консерватизму відповідних державних структур (освіта, державна служба зайнятості та ін.). Не менш гальмівну роль у цьому напрямі продовжують відігравати недостатня науково-методична, організаційна розробка цієї проблеми, майже повна відсутність необхідної навчально-методичної, довідникової літератури для широкого використання і відповідних для цієї роботи з населенням кадрів.

Історія питання завжди допомагає краще зрозуміти його теорію. Людство давно прийшло до висновку: для виконання роботи необхідно мати певні якості. Тому окремі складові профорієнтації трапляються вже у Стародавньому світі. Це був період стихійно-емпіричної профорієнтації.

У Древньому Вавилоні у майбутніх писарів перевіряли знання, вміння і здібності. В той час писар був центральною фігурою у суспільстві: він міг виміряти поле, поділити майно, вмів співати і грати на музичних інструментах. Під час випробувань у нього перевіряли вміння розбиратись у тканинах, металах, рослинах, знання чотирьох арифметичних дій.

У Древньому Єгипті такою центральною фігурою був жрець. Спочатку кандидат проходив співбесіду: вияснення біографічних відомостей, рівня освіти, вміння вести бесіду, оцінювати зовнішність. Далі йшла перевірка вміння працювати, слухати, мовчати. Проводилося також випробування вогнем, водою, загрозою смерті. Відомо, що цю жорстку систему випробувань успішно пройшов Піфагор і пізніше сам застосував її до учнів у своїй школі. Він значну увагу приділяв сміхові і ході молодих людей. Так, за сміхом (щирий сміх, відкритий, ехидний та ін.) він визначав характер людини.

У Стародавньому Китаї (уже у 3 тисячолітті до нашої ери) значна увага приділяється доброві державних чиновників. Претендент здавав державний екзамен на це звання.

У Спарті успішно використовувалася система виховання воїнів (звідси вислів «спартанське виховання»), у Римі система відбору і навчання гладіаторів.

В Афінах відкрито обговорювалося питання про залежність могутності держави від здібностей осіб, які її очолюють.

Перший посібник із профорієнтації, очевидно, підготував Платон. У праці «Держава» він писав: «Необхідно надавати перевагу найбільш надійним і мужнім. Необхідно не тільки вишукувати таких людей, але й з такими якостями, які підходять до такого виховання. У них повинно бути гостре сприйняття наук, швидка кмітливість. Необхідно шукати людей із хорошою пам'яттю, «твердих» і працелюбних» [1, 5-10].

У Стародавній Індії згадуються представники багатьох професій. Таким чином, уже на ранньому періоді нашої історії виникли елементи профорієнтації, які сьогодні отримали назву профдіагностики і профвідбору.

Якщо взяти історію царизму, то перша спроба профвідбору належить Петру I. У своєму указі про набір рекрутів в армію він писав: «У рекрути повинні здаватись люди добрі, людяні, не старі, не каліки і не дурні». В іншому указі про в'язниці він пише: «В'язниця - справа окаянна. Для роботи у ній потрібні люди тямущі, добрі, веселі.»

Професійна орієнтація одержує свій подальший розвиток із формуванням капіталістичних відносин, коли виникла практична потреба навчання великої кількості робочої сили, її розподілу за окремими трудовими операціями у відповідності з індивідуальними здібностями і можливостями людей.

Засновником наукового вивчення можливостей людини вважають англійця Ф. Гальтона. На міжнародній медичній виставці у Лондоні у 1884 р. він демонстрував прилади, на яких бажачі могли перевірити себе за 17 показниками: ростом, вагою, об'ємом легень, силою удару, гостротою зору, відчуттям кольорів та ін.

На початку ХХ ст. сформувалася така точка зору: для виконання людиною певної роботи потрібна не лише професійна підготовка, але й певні здібності. У зв'язку з цим молодим людям необхідна допомога. Це початок періоду профорієнтації, яка базується на сучасній науковій основі.

Так, у 1908 р. у Бостоні (США) почало працювати перше бюро профорієнтації молоді, яке надавало допомогу у визначенні виду професійної діяльності на основі вивчення можливостей людини. Діяльність цього бюро вважають початком профорієнтації, оскільки профорієнтація і профвідбір були поставлені на наукову основу.

Такі бюро будуть відкриті у більшості європейських країн. У своїй роботі вони керувалися наступними правилами:

- за значимістю вибір професії можна прирівняти до подружнього вибору;
- професію необхідно вибирати, а не сподіватися на щасливий випадок;
- ніхто не повинен обирати професію без допомоги профконсультанта;
- молодь повинна знайомитися з великою кількістю професій;
- вибір професії буде успішним тоді, коли профконсультант більше знатиме про можливості особистості, яку консулює.

В Англії в 1911 р. буде видано закон, який регулюватиме роботу бірж праці і шкіл.

У США значна увага приділялася профвідборі за професіями, які вимагали великих психофізіологічних навантажень. Наприклад, телефоністка виконувала до 150 з'єднань абонентів між собою на годину. Багато з них такого навантаження не витримували. Тому було розроблено правила профвідбору кандидатів у телефоністки за їхніми психофізіологічними якостями. В результаті плінність кадрів різко зменшилася.

Новий поштовх у цьому напрямі дала Перша світова війна для відбору осіб із необхідним фізичним розвитком та інтелектуальними якостями у військовій сфері. Наприклад, до 90 % втрат військових льотчиків у Англії було пов'язано з професійною непридатністю тих, хто пілотував літаки.

У Німеччині у 1922 р. приймається закон про профорієнтацію населення.

У Росії перші бюро профконсультації організовані у Ленінграді у 1927 р. Через 5 років у державі їх буде 54. У 1928 р. при Наркоматі праці створюється міжвідомча рада із профорієнтації [3, 330-338].

Далі буде тривале (майже 30 років) зниження інтересу до цієї проблеми у зв'язку з тим, що трудова підготовка молоді до життя буде на державному рівні розглядатись як другорядна проблема, тому значення профорієнтації для населення в цей період недооцінювалось.

І лише у 50-х роках ці питання знову будуть підняті. Але держава дуже відстала з цієї проблеми від розвинених країн, оскільки за період 30-50 років була знищена інфраструктура профорієнтації (бюро, комісії та ін.), розігнані і репресовані кадри, припинилася науково-методична робота і на цій основі випуск необхідної літератури та ін.

Незалежна Україна значною мірою успадкувала ці недоліки і зараз намагається у короткі строки побудувати в себе потрібну систему профорієнтації населення.

Значення, завдання профорієнтації. Професійну орієнтацію особистості сьогодні необхідно розглядати як цілеспрямовану, науково-обґрунтовану діяльність низки ланок (школа, сім'я, професійні навчальні заклади, державна служба зайнятості та ін.) по підготовці молоді до усвідомленого вибору професії відповідно до її можливостей (інтереси, нахили, здібності, провідні риси психіки, стан здоров'я тощо) та потреб суспільства у представниках такого виду трудової діяльності.

Таким чином, діяльність цих та інших ланок покликана узгодити інтереси суспільства й особистості. Саме у таких умовах одержуються максимальні результати від трудової діяльності працівника, оскільки він оптимально «вписується» у своє робоче місце відповідно до своїх можливостей.

Професійна орієнтація є соціально-економічною категорією за походженням, сутністю і показниками оцінки ефективності. Вона розглядається сьогодні у нашій державі як визначальний елемент політики у сфері соціального захисту та зайнятості населення, тому що:

Сприяє цілеспрямованому розвитку здібностей і талантів людини, зростанню її професійної майстерності, працездатності і збереженню здоров'я.

Забезпечує ефективне використання трудового потенціалу особи, сприяє підвищенню її соціальної та професійної мобільності, відіграє значну роль у профілактиці вимушеного безробіття.

Стимулює пошук особистістю найефективніших засобів підвищення свого професійно-кваліфікаційного рівня, розвиток соціально-економічної та трудової незалежності.

Сприяє посиленню конкурентоспроможності працівника на ринку праці, досягненню ефективної зайнятості населення.

Головна умова профорієнтації - вільний вибір професії, який тісно пов'язаний із свідомим, а свідомий вибір професії - із критичною оцінкою своїх можливостей. Лише в улюбленій праці, успішно застосовуючи знання і досвід, людина виявляє свої творчі можливості, підвищує якість своєї роботи, морально вдосконалюється. Лише за умови відповідності можливостей характерові та змістові праці, остання для людини стає внутрішньою потребою, джерелом творчості, морального задоволення.

1. Барабаш Ю.Г., Позінкевич Р.О. Психолого-педагогічні основи вибору професії: навчальний посібник РВВ «Вежа» Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 2003. – 201 с.
2. Гладкова В.М. Профорієнтація: навчальний посібник. / В.М. Гладкова. – Львів: Новий Світ – 2000, 2007. - 156 с.
3. Даниленко Л.І. Управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах: монографія / Л.І. Даниленко. – К.: Міленіум, 2004. – С. 330-338.

This article is about the importance of a professional orientation in modern conditions of the education development as a constituent part of the before profile training. And also is considered the history of the meaning and the aim of the professional orientation.

Key words: professional orientation, the history of the professional orientation, the meaning and the aim of the professional orientation.

ВНЕСОК СТЕПАНА РУДНИЦЬКОГО У РОЗВИТОК ГЕОГРАФІЇ ЯК НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ

У статті розкрито вагомий внесок Степана Рудницького у зміст, структуру та методичне забезпечення географії як навчальної дисципліни в школі. Висвітлена його роль як педагога, автора підручників і посібників з географії у гуманізації змісту освіти та формуванні національної свідомості учнів

Ключові слова: Степан Рудницький, географія як навчальна дисципліна, функції географії, методика географії, гуманізація освіти.

Видатний український вчений-географ Степан Рудницький не тільки вніс великий вклад в усі галузі географічної науки (її теорію, фізичну географію, антропогеографію, політичну географію, картографію), але й розробив наукові основи шкільної географії та методики географічних досліджень.

Тенденція до підвищення інтересу до географії як шкільного предмета намітилася на початку 70-х років XIX ст. Значною мірою цьому сприяли праці таких вчених, як Хюмболдт, Ратсел, Ріттер та ін., завдяки яким географія починає наповнюватися відомостями із природничих і суспільних наук, включаючи й аналіз взаємозв'язків між різними природними явищами [3, с.79]. Як шкільний предмет географія вивчалася разом з історією, уроки проводив один учитель, а згодом постало питання про виділення географії у самостійний шкільний предмет. При цьому виникла необхідність створення окремого відповідного підручника з географії та пошуку нових ефективних методичних підходів до вивчення цього предмета. Першим українським підручником з географії став «Учебникъ географіи для школь середныхъ» Анатолія Вахнянина, виданий у Львові 1884 р.; раніше користувалися німецькими підручниками з географії, перекладеними українською мовою [3, с.81]. Чи не в перше у своїй книзі А.Вахнянин використовує різноманітну наочність: карти, рисунки, таблиці і схеми, що мало неабияке значення для практичного засвоєння шкільного курсу географії, однак у цілому географічна наука була ще досить молодою і не мала чітко сформованої методики, а базувалася на механічному заучуванні великої кількості назв і дат (це була т.зв. пам'яттєва методика). Один із педагогів О.Терлецький так описує цю методику: «за наших шкільних часів була географія здебільшого сухим списом географічних назв і імен – сказавши просто – географічним словарем, а про висшу географію тоді ще й мови не було» [8, с.234].

Методика вивчення шкільної географії мала й інші недоліки, зокрема, було мало відомостей географічних, природничих та слабо реалізовувались міжпредметні зв'язки, а перевага надавалася історії, оскільки курс був інтегрований. На значні недоліки у вивченні географії звертав увагу С.Рудницький: «Тодішня географія була... прихвостнем історії, узгляднювала лиш в теорії, а не в практиці природу країв, які описувала, і всупереч своєму еству, а навіть назві, учила не про землю, а передовсім про чоловіка яко мешканця землі, отже, про держави, міста і т.п.» [4, с.8].

Як знаний географ і як вчитель географії Степан Рудницький не міг залишитися осторонь злободених питань вивчення географії в школі. Основи любові до школи були закладені його батьком Левом – гімназійним учителем, який викладав географію, історію та німецьку мову. Крім цього, значний вплив на формування його світогляду мала родина, де завжди шанували українську культуру та її традиції. Навчаючись на філософському факультеті Львівського університету, він студіював історію і географію, був учнем Михайла Грушевського. Глибокі і багатогранні знання з географії С.Рудницький здобув в Інституті географії у Львові (він був заснований у 1883 р.), який очолював видатний польський географ, професор Антоній Реман. Досить відомою є географічна праця цього вченого у 2-х томах «Землі давньої Польщі і сусідніх слов'янських держав» (1895-1904). Перший том «Карпати» присвячений географії Карпат і довгий час мав вагоме значення для пізнання географії України [1, с.2489]. Після закінчення університету С.Рудницький склав іспит на вчителя середніх шкіл, але педагогічною діяльністю почав займатися тільки із 1902 р. У Тернопільській гімназії. Наступного року він переїхав із сім'єю до Львова і там працював учителем географії, спочатку в українській академічній гімназії, а потім у реальній школі.

Географія як навчальна дисципліна була на той час ще досить молодою і не мала чітко сформованої методики, бракувало також і шкільних підручників. У 1909 р. Товариством «Учительська Громада» був заснований спеціальний фаховий журнал «Наша школа» для вчителів середніх шкіл Галичини за редакцією Михайла Грушевського. На сторінках цього журналу була розпочата дискусія щодо структури, змісту і наповнення гімназійних підручників, у якій взяли участь не лише фахівці, а й широкі кола громадськості. Особливо актуальними були вимоги реформувати підручники у національному дусі, зокрема А.Крушельницький зазначав: «Всякі Рейни, Дунаї, Германів і ін. треба заступити ближчими нам Дніпром, Дністром, Київом, українцями...» [2, с.78].

Як патріот Степан Рудницький не міг залишитися осторонь важливої справи написання підручників з географії, наповнюючи їх національним змістом. Ще на початку своєї роботи над курсом географії України у 1905 р. він писав: «Будуємо нашу нову культуру на історичній, філологічно-літературній і етнографічній підставі, дамо ж їй реальний географічний зміст, бо сором тому народові, що не знає своєї неньки – рідної землі» [6]. І хоч учений скромно назвав свою працю «Коротка географія України», однак цей двотомник містить 373 с. і став найповнішим джерелом знань з географії України. Перша частина, видана у 1910 р., містить у собі загальний вступ, географічний перегляд окремих частин української території, опис українських рік, «звіринного і ростиного світу». С.Рудницький був твердо переконаний в тому, що «кожний чоловік, що хоче де що довідатись з географічної науки, повинен перш усього добре знати свій край, свою отчину, де він вродився і зріс, той край, де батьки його жили з давніх часів, захищали його своїми грудьми від ворогів, поливали своїм потом і кров'ю» [6].

Продовженням його навчально-методичної діяльності була робота над наступним підручником для народних шкіл. У 1919 р. була видана «Початкова географія для народних шкіл», у якій автор у доступній формі розкриває найрізноманітніші географічні поняття, дає назви та описи «природних країв», ставлячи при цьому таку головну мету вивчення географії як шкільної дисципліни: «Учимося географії України, щоб знати, яка велика й богата Україна, яка гарна її природа, який великий її народ, яким щасливим може він бути, коли свою батьківщину гарно пізнає, кріпко любитиме й з усіх сил попрацює для її й свого добра!» [7, с.4]. Слід відзначити, що у працях С.Рудницького надавав методиці вивчення географії особливого значення, ставлячи такі важливі завдання: формування любові до України; пізнання родинної місцевості, особливо рельєфу, водоймищ; розкриття історичних фактів минулого, піднесення загальної культури. На думку педагога, така систематична навчально-виховна діяльність повинна сприяти активізації розумової діяльності учнів та підвищенню загального рівня знань. При цьому значну роль у покращенні навчання географії він надавав наочній («обсерваційній») методиці. Такою першою наочністю мав бути атлас. Саме С.Рудницький розробив наукові основи складання україномовних карт світу, підготував і видав карти України, серед яких особливо цінною є «Стінна фізична карта України» 1918 р., виконана в масштабі 1:1000000 [9, с.4]. А ще раніше зразки карт він подав у підручниках, зокрема у «Початковій географії...» та «Короткій географії України». Ці книги також ілюстровані багатьма малюнками, що є теж доцільним елементом наочності.

Як досвідчений педагог С.Рудницький творчо підходив і до добору системи завдань для самостійної роботи учнів. Цікавими і різноманітними є проблемно-пошукові завдання до кожного із розділів «Початкової географії...», які спонукають дітей творчо мислити, розвивають у них елементи дослідницької роботи та прагнення вдосконалювати і поглиблювати свої знання з географії та історії рідного краю. Наведемо деякі приклади: що таке овид? опиши свою рідну хату, село чи місто [с.7]. Що таке географічна карта? Розміркуй, що всі знаки, які там є можуть означати [8]. Покажи на мапі Чорне море. Де воно найглибше? Чому плавба морем така корисна? Де береги України високі, де низинні? [с.11]. Що таке рівнина, низина, височина? Чи є вони в твоїй рідній стороні? [7, с.22].

Закоханий у свій рідний край, С.Рудницький прагнув передати своє захоплення учням та прилучити їх до активних спостережень над природою. Наведемо приклади деяких описів: «Полісся дуже цікава країна. Це низина, вгнута наче велетенська плоска ночва [9, с.125]; Поділля перемінюється на живописну горбовину... скельні кручі, косогори, стрімкі стінки сторчать обочі їх, вузьким дном пливе ріка... найвеличніший між усіма яр Дністра [с.129]; Кримські гори (по татарськи Яйла) спадають до моря стрімкими кручами й творять чудові красвиди..., степ «рівний наче стіл» [9, с.134].

Досить актуально звучать слова С.Рудницького, звернені до сучасників: «Ми винні Україні нашу гарячу любов. Ми повинні для неї жити й з усіх сил цілий наш вік працювати, щоб вона велика була між державами світу, щоб український народ був щасливий і великий між іншими народами» [7, с.3]. Вони повинні бути нашим дороговказом у житті.

Отже, внесок С.Рудницького до вивчення шкільного курсу географії сприяв гуманізації змісту освіти та формуванню національної свідомості української молоді. Цьому значною мірою сприяло введення вченим до курсу географії рідномовної географічної наочності (карт, схем, таблиць, малюнків), екскурсій у природу рідного краю, пояснень перших основних географічних понять на базі місцевих умов. Це значно розширило краєзнавчий аспект географії як шкільної дисципліни і призвело до зміцнення національної складової у змісті освіти українських середніх шкіл та гімназій. І в цьому велика заслуга С.Рудницького.

1. Енциклопедія Українознавства: В 10 т. – Т.7. – Львів, 1998. – С.2489.

2. Крушельницький А. Українські підручники у середніх школах Галичини / А.Крушельницький // Наша школа. – 1909. - №3-4. – С.78-79.

3. Курляк І.Є. Українська гімназійна освіта у Галичині (1864-1918 рр.): монографія / І.Є.Курляк. – Львів, 1997. – 222с.
4. Рудницький С. Кілька гадок про географічні екскурсії в середніх школах / С.Рудницький // Звіт дирекції за роки шкільні 1903-1904 і 1904-1905. – Львів, 1905.
5. Рудницький С. Коротка географія України / С.Рудницький. – Київ-Львів, 1910. – 135 с.
6. Рудницький С. Нинішня географія / С.Рудницький. – Львів, 1905 (Відбиток).
7. Рудницький С. Початкова географія для народніх шкіл / Степан Рудницький. – Київ-Львів-Відень, 1919. – 191 с.
8. Терлецький О. Антропологія в середніх школах / О.Терлецький // Наша школа. – 1913. - №4-5. – С.234-258.
9. Штойко П. Степан Рудницький, 1877-1837: Життєписно-бібліографічний нарис / Павло Штойко. – Львів, 1997. – 181 с.

The article reveals the solid contribution of Stephan Rudnytsky into the contents, structure and methodical supply of geography as a school subject. It shows his role as the pedagogue and the author of geographical textbooks in humanization of the content of education and the formation of pupils' national consciousness.

Key words: *Stephan Rudnytsky, geography as a school subject, the functions of geography, the methodology of geography, humanization of education.*

УДК 371 (71) 09

ББК 74.202

Світлана Романюк

ФОРМУВАННЯ РІДНОМОВНОГО АРЕАЛУ УКРАЇНЦІВ У ЗАХІДНОМУ СВІТІ

У статті аналізуються еміграційні процеси українців на північноамериканському континенті, зокрема до США й Канади, як чинник поширення їх рідної мови. Розкривається роль культурно-просвітницьких організацій і рідномовного шкільництва в утвердженні української мови в західній діаспорі.

Ключові слова: *еміграція, еміграційні закони, українці, культурно-освітні організації і товариства, українська мова, рідна школа, школа українознавства, етнічна ідентичність.*

Формування і розвиток мови – складний і багатовекторний процес, який залежить від багатьох чинників – як об'єктивних, так і суб'єктивних. Важливу роль у ньому відіграють міграційні процеси. Адже розселення носіїв мови, як правило, сприяє розширенню мовного ареалу, урізноманітнює функції мови в нових обставинах, збагачує її лексичний склад. Названі явища характерні й для розвитку української мови впродовж останніх століть, оскільки її носії за цей період поселилися й проживають на всіх континентах земної кулі. Проте її побутування в різних країнах світу має свої особливості, які нині ще не привернули належної уваги дослідників.

У контексті зазначеного цікавими й цінними є наукові розвідки Б.Ажнюка, Ю.Жлуктенка, В.Іванчишина, М.Лупула, І.Огієнка, Я.Радевича-Винницького, Ю.Шевельова та ін.

Мета статті – проаналізувати чинники, які сприяли поширенню української мови в країнах найдавнішого поселення українців, чисельність яких тут і досі зростає – США і Канаді.

Виклад основного матеріалу дослідження. Держави північноамериканського континенту, зокрема США і Канада, де нині проживає найбільше українців або, як вони себе іноді називають, осіб українського роду, до кінця 70-х рр. XIX ст. формувалися переважно за рахунок «старої еміграції» з Європи і були, в основному, англосаксонсько-кельтськими. Однак з кінця XIX ст. і особливо на початку XX ст. сюди хлинули потоки емігрантів з Південної, Центральної та Східної Європи, які загалом пригальмували англосаксонську еміграцію. Так, у 1901-1910 рр. лише до США з Австро-Угорщини, Росії та Італії прибуло 5,8 млн. емігрантів (з них 2 млн. з Італії), у той час як із західних і північних теренів континенту – лише 1,9 млн. [3, с.16].

До Канади за цей же період, за даними канадських джерел, а також польських дослідників цього процесу, з Австро-Угорщини, Пруссії і Росії прибуло майже 450 тис. осіб. Були це не тільки поляки, українці, євреї, а також й угорці, чехи, словаки, литовці, білоруси, росіяни і німці. Найбільшу кількість їх – майже 100 тис. – склали українці. Однак маємо й іншу цифру. Польський дослідник Р.Мазуркевич стверджує, що перед Першою світовою війною в Канаді проживало майже 300 тис. українців [4, с.3]. Поселялися вони переважно у лісостеповій зоні Західної Канади, яку треба було освоїти і перетворити з диких прерій на родючі землі. Зрештою, і наступну хвилю еміграції – міжвоєнну – урядові кола країни теж здебільшого скеровували в ці необжиті краї.

І хоч були українці людьми працьовитими, місцеві жителі, головним чином англосакси, ставились до них зневажливо, з презирством, називали «галіціянами», «людьми в баранячих шкірах» і т.д. [4, с.3]. Зрештою, це підтверджує і уривок статті із вінніпезької газети «Вінніпег Дейлі Нортвестер»: «До

Вінніпег продовжують прибувати партії іммігрантів. Якщо наші агенти з імміграції не можуть прислати нічого кращого від цих іммігрантів, схоже, час подумати, чи не краще нам взагалі відмовитися від агентів з імміграції. Південні слов'яни являють собою, очевидно, найбільш невдячний матеріал для розвитку нації... Ці брудні і неграмотні люди принесуть нам не користь, а самі лише неприємності...» [5].

Подібні расистські передовиці були тоді вельми поширені, особливо у вінніпезькій пресі. Без сумніву, вони віддзеркалювали сильний шовіністичний настрій громадськості з переважаючим англосаксонським прошарком..

Однак були й інші погляди на іммігрантів з Європи. Зокрема, протестантський священник А.Е.Сміт зазначав: «Я бачив, як вони зійшли з поїзда в Дофіні. Вони зібрались навколо своїх керівників обіч колії. Після цього вони організовано пройшли в зал імміграції. Вони рухались повільно, буцімто це була якась урочиста процесія. Вони були одягнуті в довгі кожухи і хутряні шапки. Вони справляли враження сильних і впевнених людей. За кілька миль на північ від Дофіна була рівнина, дешева земля, вкрита вербовим чагарником. Там ніхто не жив. Ось на цю землю їх і повели урядові агенти. Ці люди перетворили її на родючі угіддя» [6, с.27].

Так почалася ця сага – воістину героїчна історія боротьби за утвердження й виживання, визнання громадянами канадської держави. Цим емігрантам не дісталися цілині прерії або соковиті паркові землі, які давно були роздані фаворитам чи захоплені іншими. Їм було виділено кам'яністі ґрунти, порослі чагарником і вкриті озерними болотами. Ці, на перший погляд, непереборні фізичні умови погіршувалися загалом ворожим ставленням до них громадськості цієї незнайомої країни, а понад усе – мовним бар'єром.

Опинившись на північноамериканській землі, нові іммігранти, як і їх попередники, зазнавали дискримінації з боку англосаксів і попадали під асиміляційні процеси, оскільки, як стверджує професор М.Гордон, англоконформізм утверджував у США англійські інституції, англійську мову, англійську культуру і визнавав вищість двох рас – нордійської та арійської [7, с.85]. Переслідувань і утисків з боку англійських шовіністів – прихильників асиміляції зазнавали іммігранти і в Канаді. Місячник «Вестерн Том Монтлі» з цього приводу вмістив статтю, в якій, зокрема, стверджувалося: «Відносини, які запанували в Західній Канаді у чужосторонських колоніях, є ганьбою і небезпекою для будучності заходу. Канадські ідеали і правила національного життя загрожено. Потомки чужинців зростають і множаться з неймовірною швидкістю, як ізраїльтяни в Єгипті. Чужинці уже мають більшість у деяких виборчих округах і вже відважуються застановлятися, чи канадійці мають право атакувати їх твердині? Чи канадійці мають бути в неволі чужосторонніх зайдів?» [1, с.3].

Зазначимо, що така політика стосовно іммігрантів у середовищі англосаксонських шовіністів Північної Америки не була випадковою. Коріння її сягають ще 1888р., коли представник суспільних наук Р.Майо-Сміт почав проповідувати ідею про нищівність прибульців зі східних і центральних теренів Європи. А в 1916 р. учений-біолог М.Грант досить різко виступив на захист чистоти англосаксонської «раси» від шкідливого впливу культур європейської середземноморської і європейської слов'янської. Він, зокрема, проголосив: «Якщо того не зробимо, то велика раса, яка єдина спроможна продукувати солдатів, офіцерів, організаторів, управлінців і аристократів, буде замінена людьми слабкими, відсталими, інтелектуально найвищої вартості із усіх рас» [8, с.268].

Підкреслимо, що, окрім ідеологічних та моральних обставин, життя іммігрантів не менше ускладнювали ще й матеріально-побутові умови. Як зазначає С.Килимник, «ними ніхто не опікувався і не журився, що з ними станеться. Урядово вони уважалися за «не пожаданих» і тому уряд не журився ними. Держава, з якої вони вийшли, була для них мачухою, а та, до якої вони прийшли, була тоді для них чужою, навіть не мачухою. Старші канадійці дивились на них, як на непрошених зайдів, а як дехто з розумніших, бачучи їх оплаканий стан, пробував звернути увагу уряду, то це було письмом вилами по воді писаним. Переважаюча більшість тих бідолах лишалася на долю своїх власних рук і розуму. Видержать – добре, а не видержать – тільки й шкоди» [1, с.2].

Доречно згадати, що коли до Канади ще в 1821 році прибули поселенці-емігранти з Шотландії, то британський уряд вислав їм цілорічне утримання (ще й на кожну особу виділив додатково грішми по 40 доларів) та всі потрібні хліборобські знаряддя – вози, сани, плуги, борони і інший сільськогосподарський реманент. Проте й за таких украй несприятливих обставин емігранти з українських земель, ще навіть не усвідомлюючи себе представниками української нації, почали шукати вихід із складної ситуації в своїх етнокультурних цінностях. Як цілком слушно стверджує С. Килимник, «у наших піонерів з'явився дух дідів-прадідів. Вони інтуїтивно відчували, що праця, єдність, віра, освіта і збереження предковичних звичаїв – все це виведе їх на поверхню життя, зрівняє з іншими народами,

дасть натхнення, завзяття й перемогу. І вони не помилились, а пішли правдивою дорогою: будували церкви, народні доми та школи, а при церквах, а то й окремо будували т. зв. «галі» [1, с.3].

Зауважимо, однак, що в державах поселення іммігрантів з українських земель загалом діяли законодавчі акти, які формально, де-юре, не забороняли розвиток етнокультурного і релігійного життя поселенців. Так, прийнята в США поправка до Конституції (1791) про релігійну свободу дозволяла організацію і діяльність етнічного шкільництва. Насправді ж його розвиток досить часто гальмувався або й припинявся повністю через те, що в країні не було єдиної централізованої системи освіти і управління нею, а тому кожний штат, маючи відповідну автономію, приймав у галузі культури й освіти ті закони, що задовольняли місцеву, переважно англосаксонську, правлячу верхівку, яка здебільшого зверхньо, негативно, інколи й відверто вороже ставилася до новоприбулих іммігрантів. Англоконформістська ідеологія особливо посилилася з початку ХХ ст., коли із збільшенням кількості іммігрантів почала зростати їх релігійна та освітньо-культурна активність [9, с.206]. Крім того, у США з кінця ХVІІІ ст. функціонували публічні школи, відвідувати які зобов'язані були всі діти віком до 14 років. Головна мета американської публічної освіти полягала в її обов'язковості, виконанні функції англоамериканізації (писав про це ще Дж. Вашингтон) без прив'язаності до певної культури, а насправді з орієнтацією на культуру протестантську. Ті ж етнічні групи, яких така освітня політика не задовольняла, робили спроби (іноді досить успішні) створити власну систему шкільництва. Як правило, на таке відважувалися чисельні, мобільні, добре зорганізовані спільноти, що мали для цього як матеріальні можливості (могли утримувати шкільне приміщення, найняти вчителя, забезпечити школи дидактичними матеріалами і т. ін.), так і відповідно підготовлені педагогічні кадри, оскільки місцева шкільна адміністрація досить пильно і жорстко контролювала діяльність етнічних шкіл, особливо виконання вимоги про обов'язковість освіти. Саме до таких не багатьох спільнот у США наприкінці ХІХ – на початку ХХ ст. належали українці, чисельність яких тут у цей період складала вже 470 тис. осіб. Однак, «це число буде значно більшим, коли додати тих українських іммігрантів, які були зареєстровані як австрійці, поляки, або росіяни» [2, с.26]. Неграмотні серед них у 1909 р. склали 50%.

Згідно з підрахунками Ю.Бачинського, від 1877 до 1909 р. до США прибуло 392665 українських емігрантів. Беручи до уваги народжених у цій країні, він вважає, що в 1909 р. було тут 470000 українців.

У календарі «Українського Народного Союзу» на 1919 р. у статті «Еміграція австрійських українців перед війною» стверджується, що «під сю пору в Сполучених Штатах є щонайменше 1000000 укр. з Галичини й Угорщини. Однак правдоподібношою цифрою можна вважати 750000» [2, с.29].

Всього до США від 1870 до 1914 р. прибуло 25123457 іммігрантів з різних країн [2, с.33].

Умови праці прибулих були досить складними: «Іммігрантів вербовано до копалень золота, вугілля, залізної руди, до прокладання каналів, до лісових робіт, до будови залізниць і нових шляхів. Заробітки були мізерні, причому часом їм платили за роботу наполовину менше, ніж американським робітникам або іммігрантам з досвідом життя в країні поселення» [2, с.42].

Новоприбулому іммігрантові доводилось працювати за 1 долар або 80-90 центів денно. Дещо більшу платню отримували кваліфіковані робітники (2 дол.). В середньому денний заробіток українських іммігрантів (чоловіків) становив 1,35 – 1,75 дол. [2, с.46].

Згідно з урядовою статистикою, в 1900 р. на різних підприємствах у США налічувалось 1 млн. 752 тис. дітей. Але Дж. Спарто твердить, що насправді їх щонайменше 2 млн. 250 тис. і серед них, звичайно, були діти українських іммігрантів [2, с.49]. Це, безперечно, ускладнювало виконання закону про обов'язковість навчання дітей шкільного віку.

У міжвоєнний період внаслідок обмежень, пов'язаних із введенням у США нового імміграційного закону, українська еміграція до цієї країни не сягнула рівня, що був характерний для першої хвилі. У 1920-х рр. після поразки визвольної боротьби десятки тисяч українців зі східноукраїнських земель, на яких встановлювалася радянська влада, розсіялися в Польщі, Чехословаччині, Австрії, Румунії, Болгарії, Німеччині, Франції. Частина з них перебралася за океан – здебільшого до Північної Америки. Основний потік українських емігрантів до США у цей час спрямовувався із Західної України. У цілому в міжвоєнний період у США осіло від 20 до 40 тис. українців.

Великий вплив на національну самосвідомість української громади мало її поповнення нечисленними, але краще освіченими політичними іммігрантами. Ці іммігранти, котрі були вихідцями з обох частин – західної та східної – України, активно включилися в життя української громади, значно підняли рівень її політичної, соціальної, освітньої та культурної активності.

Активну політичну діяльність української громади не загальмувала навіть економічна депресія 1930-х рр. На здійснення Польщею політики «пацифікації» за організацію штучного голоду в радянській Україні діаспора реагувала масовими демонстраціями. Загалом, якщо до Першої світової війни головні зусилля громади були зосереджені на формуванні в іммігрантів чіткої етнічної

ідентичності, то головною метою активності в міжвоєнний період було поширення відомостей про Україну в американському суспільстві, а також доведення українських проблем до уваги американського уряду.

1930-і роки позначені ще однією прикметною особливістю – входженням до активного політичного життя покоління українців, народжених уже в Америці. Це покоління по-своєму вирішувало неминучу для діаспори дилему подвійної лояльності – до України та до США. Якщо нечисленна, але політично активна міжвоєнна імміграція була цілком зорієнтована на Україну, то покоління українців, народжених в Америці, зберігаючи відданість ідеї незалежної Української держави, головні свої життєві цілі вбачало у включенні в основну течію політичного життя США. Відстоювали потреби цієї категорії українців нові організації (Ліга української молоді Північної Америки, Ліга української католицької молоді, Українське професійне товариство) та англомовні періодичні видання. Між 1930 і 1939 рр. з'являється близько десяти таких видань, найбільш відоме серед яких «Ukrainian Weekly» (Український тижневик), що виходить у Джерсі Сіті.

У перші роки після закінчення Другої світової війни вся увага української громади зосереджується на допомозі українцям, які опинилися в таборах для біженців та переміщених осіб у Західній Європі. Для цього в 1944 р. утворюється Злучений український американський допомогивий комітет (ЗУАДК). Першою його акцією стала організація кампанії проти насильницької репатріації українців із таборів для біженців та переміщених осіб до Радянського Союзу. Не в останню чергу під впливом цієї кампанії уряд США у 1948 р. ухвалив законодавчий акт, який, зокрема, дозволяв цій категорії осіб іммігрувати до США. Після цього ЗУАДК сприяє переселенню та облаштуванню в найбільших українських центрах – Нью-Йорку, Філадельфії, Чикаго, Детройті та Клівленді – понад 80 тис. нових українських іммігрантів. Останні були вихідцями з усіх українських земель, хоча, як і раніше, переважали емігранти із Західної України. На відміну від першої хвилі імміграції, яка на 99% складалася з селян, до післявоєнної входили переважно кваліфіковані робітники, службовці та спеціалісти: селяни в ній становили лише 45%.

Нові іммігранти частково вливалися в існуючі організації українських американців, часто формуючи в них свої окремі відділення. Але більшість відновила на Американському континенті організації, до яких вона належала в Україні або які були утворені в таборах для переміщених осіб.

Високий ступінь інтегрованості, соціальної та територіальної мобільності українських американців має одним зі своїх наслідків прискорення процесів мовної та етнічної асиміляції. Тільки 123 тис. або 16,8% з-понад 730 тис. американців, які назвали себе у 1980 р. українцями із походженням, спілкуються в колі сім'ї хоч інколи українською мовою. Проти 1970 р. їх кількість зменшилась удвічі.

Залежно від концентрації українців у певних місцевостях та від активності місцевого організованого українського життя частка тих, хто володіє українською мовою, суттєво відрізняється в різних штатах. Так, в Іллінойсі вона становила у 1980 р. 29,9% американців українського походження, Нью-Йорку – 21,2, Нью-Джерсі – 20,6, Коннектикуті – 19,6, Мінесоті – 18,7, Мічигані – 18,5, Огайо – 18,3, Мериленді – 15,1, Пенсильванії – 14,7, Массачусетсі – 11,7, Флориді – 11,2, Каліфорнії – 10%.

Звичайно, мовна асиміляція не обов'язково веде до втрати української ідентичності, про що свідчить хоча б те, що українцями визнали себе в кілька разів більше американців, ніж кількість тих, хто розмовляє вдома українською мовою. Проте мовна асиміляція нерідко є першим кроком до етнічної.

Незаперечним є те, що важлива роль у збереженні етнічної ідентичності та культурної самобутності американців українського походження належить розгалуженій системі освіти. В Америці можна вважати себе українцем і не обов'язково при цьому говорити українською. Але оскільки, крім історичної пам'яті, лише мова об'єднує всіх українських американців і забезпечує їхнє самозбереження як окремої етнічної спільноти, вивчення української мови стало одним із головних завдань української громади в галузі освіти.

За даними дослідників, перша українська школа у США була відкрита ще у 1893 р. в містечку Шамокін у штаті Пенсильванія. У наступні роки такі школи виникли і в інших місцях поселення українських іммігрантів. Діти відвідували ці школи після денного навчання в загально американських шкільних закладах. Перші українські цілоденні школи з'явилися в 1920-х рр. при українських католицьких церквах. Незабаром вони увійшли до американської освітньої системи. Навчання в цих школах здійснювалося українською та англійською мовами. З 1953 р. функціонує Шкільна рада – громадська організація, яка опікується освітою дітей українського походження.

Нині в США діють українські школи двох основних типів: цілоденні (початкові й середні) та суботні й недільні («школи українознавства»). Всі початкові й середні українські школи утримуються Українською греко-католицькою церквою. В середині 1970-х рр. працювали 26 початкових, 4 середні школи, коледж і 2 семінарії. Пік відвідуваності припадає на 1966-1967 рр., коли в цих школах навчалось

9840 учнів. У 1990 р. діяло 20 початкових шкіл, в яких навчалося 2762 учні, та 5 середніх шкіл із 598 учнями. Всі українські школи здійснюють навчання за державною програмою з додатковими предметами українознавчого спрямування, включаючи мову, літературу, історію та географію. Основною мовою навчання в цих школах є англійська.

Суботні школи або школи українознавства виникли ще наприкінці XIX ст. У цих школах набувають знань з української мови, історії, літератури, культури, географії та національних традицій. У 1965 р. діяло 104 такі школи, в яких навчалося понад 11 тис. учнів. На початок 1970-х рр. внаслідок зменшення народжуваності серед українських американців, їх розселення з місць компактного проживання по території країни та асиміляційних процесів чисельність суботніх шкіл зменшилася до 50, а кількість учнів у них – до 4000. У наступні десятиліття ситуація у цій сфері стабілізувалася. Так, у 1990 р. в 56 таких школах навчалося до 4 тис. учнів. Для відповідного методичного забезпечення навчального процесу Шкільна рада, утворена Українським конгресовим комітетом Америки, видає журнал «Рідна школа», а також періодичну сторінку «Мова про мову» в тижневику «Свобода» (Джерсі Сіті).

Слід зазначити, що українські освітні заклади відвідує лише частина українських американців шкільного віку. Незважаючи на те, що кількість цілоденних і суботніх українських шкіл у зв'язку із вказаними причинами зменшується, потреба в них не зникає. Це доводять тисячі українських американців, які проїжджають багато миль, щоб дати своїм дітям можливість відвідувати ці школи.

Знання української мови можна вдосконалити в системі вищої освіти США, де в низці університетів існують кафедри української мови. Федеральною підтримкою користується вивчення української мови в Гарвардському (Кембрідж), Пенсильванському (Філадельфія) університетах та університеті штату Пенсильванія (Юніверсіті Парк). Без федеральної підтримки вивчалась українська мова в Каліфорнійському (Берклі), Колумбійському (Нью-Йорк), Іллінойському (Урбана) університетах. Водночас українська мова, література та історія викладалась у 20 коледжах країни. У 1977 р. відновив свою діяльність заснований на початку 1950-х рр. інститут української мови в Лінден Хілл Стейш (штат Нью-Йорк).

Особливе місце тут належить Українському науковому інституту Гарвардського університету на чолі з професором Дж.Грабовичем. Цей науковий центр, який відкрився в 1968р., підготував і видав десятки книжок з історії України, має власну аспірантуру, де готуються відповідні фахівці. Крім проведення наукових досліджень, тут здійснюються навчальні програми. Зокрема щороку діють літні курси української мови (в цілому в США при різних наукових закладах та університетах діє 40 курсів українознавства). Інститут видає наукові журнали «Українські студії Гарварда», «Український історик» та інформаційно-політичний журнал «Український кварталник».

Подібну до американської проводили імміграційну політику й канадські англосакси. Прагнучи освоїти безлюдні території, підняти економіку країни та покращити демографічну ситуацію, уряд Канади з кінця 80-х рр. XIX ст. за допомогою агентів пароплавних, залізничних та інших компаній, зокрема «Канадієн Пасифік Рейвей» та «Австро-Американа», розгорнув шалену агітаційну кампанію на європейському континенті з метою організації масового виїзду емігрантів за океан. З різних причин (економічних, соціальних, релігійних, рідше – політичних) сотні тисяч європейців вирушили до країни кленового листка. Завдяки цьому на початку минулого століття канадське суспільство формувалося як багатонаціональне. Найбільшими етнічними групами в ньому були англійці, французи, німці, італійці, українці, поляки, румуни, росіяни, чехи і ін.

Українці за чисельністю перебували на п'ятому місці. Але, як слушно зауважують дослідники, дані про національний склад населення цієї країни, як, до речі, і США, досить умовні і неточні, позаяк чимало поселенців записувалися за громадянською приналежністю до тих країн, з яких прибули.

Підкреслимо, що Канада, за прикладом південного сусіда, також запровадила у другій половині XIX ст. обов'язкову елементарну освіту для дітей шкільного віку, метою якої теж стала акультурація іммігрантів. Однак особливістю канадської дійсності була наявність чисельної французької спільноти, яка, як і англосакси, вважала себе першовікривачем Канади, фундатором канадської нації і тому намагалася урівноважити свої права з британцями. Перший крок у цьому напрямку вдалося зробити в освіті: у 1897 р. парламент Канади прийняв шкільний акт Д. Лоріє (поправку до конституції), згідно якої французька мова зрівнювалася в правах як мова навчання в публічних школах з англійською, тобто, було проголошено, по суті, двомовність початкової освіти. Цим актом скористалися представники інших етнічних груп, зокрема й українці, і почали відкривати в місцях компактного проживання державні двомовні школи.

Однак даний процес з різних причин мав складний, суперечливий, іноді навіть трагічний характер (трапився випадок, коли українці побили англійського вчителя, який не знав їх мови і знущався з учнів).

Тому поселенці з Галичини, Буковини, Закарпаття, які склали більшість емігрантів з українських земель, стали організовувати приватні (рідні) школи, а для налагодження громадського життя й освіти дорослих – церкви, читальні, народні доми, кооперативи, а також створювати культурно-освітні товариства за зразком тих, що діяли в старому краї.

Умови, в яких починалося духовне життя іммігрантів, були досить складними. За свідченнями піонерів-поселенців, « вони збиралися по хатах, читали, що тільки змогли дістати; письменні вечорами навчали грамоті неписьменних; збирались гуртками й проводили співи як церковні, так і народної пісні; пізніше постало питання мати своє приміщення для культурно-освітньої роботи – почали будувати т. зв. «галі», де й збиралися щовечора для культурної праці та культурних розваг» [1, с.5].

На початку XX ст. цей процес набрав більш організованого характеру і набув поширення в західних провінціях Канади, куди й далі (аж до початку Першої світової війни) масово прибували іммігранти. Для даного періоду імміграційного життя українців характерна така тенденція: кількість культурно-освітніх закладів і чисельність громадських товариств та об'єднань перебувала в прямій залежності від числа емігрантів, їх складу, освітнього рівня та національної свідомості. Загалом же в цей час українська еміграція в Канаді розвивалася по висхідній і характеризувалася такими даними (див. табл.1)

Таблиця 1.

Роки	Кількість іммігрантів	Роки	Кількість іммігрантів	Роки	Кількість іммігрантів
1891	2	1899	6806	1907	17746
1892	52	1900	6737	1908	8887
1893	44	1901	4014	1909	4072
1894	452	1902	8377	1910	6808
1895	3421	1903	10451	1911	13466
1896	616	1904	87014	1912	20292
1897	3966	1905	8103	1913	22413
1898	4728	1906	7717	1914	6732
Всього:		171517			

[10, с.501-502]

Аналіз джерельної бази засвідчує, що на канадських землях, заселених українцями, в довоєнний період уже діяла ціла мережа культурно-просвітницьких товариств, релігійних громад, які через різні форми діяльності задовольняли духовні запити поселенців, сприяли їх національному вихованню, а заодно й поширенню української мови, що була основним засобом спілкування іммігрантів у місцях їх компактного проживання. Особливо активно формувалися в цей період церковні громади та культурно-просвітницькі товариства і їх читальні.

Перша читальня «Просвіти» заснована в поселенні Една Стар (провінція Альберта) на початку 1898р. Цей важливий факт духовного життя українців зафіксувала газета «Свобода», що виходила у США таким повідомленням: «О(тець) П.Тимкевич заложив між нами читальню, привезли нам до 80 книжок з Львова від товариства «Просвіти» і радо члени беруться до науки... будемо писати до краю, щоби нам прислали книжок і газет. Читальня наша заведена в Олександра Капця».

Наступного 1899р. перша українська читальня була організована і в місті. Нею стала «Міжнародна читальня» у Вінніпегу (її ще називали «Читальня ім. Шевченка»). Членами читальні, крім українців, могли бути представники й інших етнічних груп.

Внаслідок високої активності українців у Вінніпегу розгорнулося жваве релігійне, культурне й політичне життя їх народної громади.

Тут діяли, зокрема, «Читальня Шевченка», читальня «Просвіти» (1905), «Наукове товариство ім. Тараса Шевченка» (1906), читальня «Українська зоря» (1907), «Українська Народна Бібліотека ім. Івана Франка» (у 1905р. мала вже 450 книг і 10 часописів), 3 церковні організації, 3 парафії св. Отця Миколая (1901), «Братство св. Тройці» (1908), «Драматичне товариство ім. М.Кропивницького» (1908), «Драматичне Товариство Відродження», організація «Запорозька Січ» (1910), «Вільна Школа», «Товариство Бесіда», «Товариство Милосердя Івана Милостивого» (1911), «Студентський Кружок Самообразовання», Комітет допомоги Рідної Школи (1912) та інші. Вони представляли різні релігійні і політичні течії, але, як засвідчує аналіз, співпрацювали у вирішенні загальноукраїнських проблем.

За прикладом Вінніпегу культурно-освітні організації створювалися по всіх провінціях у тих колоніях, де масово проживали українці (у 1912р. їх уже було 41), а також у провінціях Альберта, Саскачеван, а пізніше в Британській Колумбії, Онтаріо й інших.

У провінції Альберта, яка заселялася разом з Мані тобою, першу читальню «Просвіти ім. Т.Шевченка» засновано 1901р. в Едмонтоні. 1904 року тут організувалося Русько-робітничє товариство «Рівність», при якому діяла читальня «Поступ». Згодом було засновано товариство ім. Івана Франка і ще одну читальню «Просвіти» та «Допомогове товариство Петра і Павла» (1907). Зростання національної самосвідомості переселенців засвідчило створення музично-драматичного товариства «Боян», члени якого з 1912 по 1918 рр. влаштували 85 вистав та 6 концертів. Зібрані ними кошти використано на будівництво народного дому, що пізніше став важливим центром національно-культурного життя української громади в Едмонтоні, зрештою, і в цілій провінції.

У провінції Саскачеван організоване громадське життя українців почалося в 1906 р. із заснуванням читальні «Просвіти» ім. Івана Сандуляка у Скалаті.

У 1907 р. створено осередки товариства й читальні «Канадійська Русь» (Бівер Гибс) та ім. Тараса Шевченка (Бон Мадон). Наступного року відкрито читальні «Просвіти» в Менофілді, Гефорді, Бюкеняні, КвілЛейку, Старлягу та інших українських поселеннях. Відрадно, що напередодні першої світової війни в Саскачевані працювало 20 читалень «Просвіти». Вони були справжніми джерелами духовного оновлення й національного єднання українських поселенців на канадській землі. Значне пожвавлення суспільного життя в провінції викликало створення в колонії Дана жіночого товариства «Труд» (1917 р.), яке звернулося до всього жіноцтва в Канаді з відозвою «Українські жінки організуйтеся».

Важливим чинником, який сприяв піднесенню культурно-освітнього рівня українських поселенців на північноамериканському континенті, формуванню їх етнічної свідомості, стала рідномовна преса. Перша українська газета «Свобода енд Геральд», яку видав А.Гончаренко, появилася тут у 1865 р. Однак проіснувала вона недовго: через матеріальні труднощі і відсутність передплатників редактор припинив її видання. І лише в 1893 р. вийшов у Джерзі Ситі перший номер українського часопису «Свобода», який і понині виконує свої функції.

Характерною ознакою часопису був не локальний, місцевий, а загально-континентальний характер: тут вмішувалися інформації, кореспонденції, статті про життя українців в еміграції і на рідній землі, широко висвітлювалися різні аспекти їх багатогранної діяльності в культурній, освітній, суспільній, а згодом і політичній сфері.

Завдяки такій цілеспрямованій діяльності «Свобода» зіграла роль своєрідного каталізатора етнокультурного життя української еміграції, формування її як громадянської спільноти, передусім у США й Канаді, сприяла утвердженню і розвитку української мови на північноамериканському континенті.

За прикладом американських українців заснували на початку ХХ ст. свої часописи й українці в Канаді. Зважаючи на великий вплив іммігрантів і прагнучи жорсткіше реагувати цей процес, федеральний уряд Канади в 1906р. приймає новий імміграційний закон, згідно якого визначалися громадянські права іммігрантів. Водночас стаття третя містила перелік так би мовити небажаних, тобто тих, кому заборонявся в'їзд до країни. З-поміж інших (психічно хворі, каліки, карні злочинці, повії, алкоголіки, анархісти і ін.) значилися й анальфабети, тобто особи, які не вміють читати жодною мовою або діалектом[11, с.162].

Як бачимо, уряд Канади піклувався не тільки про економічний розвиток країни, а й про моральний та освітній рівень її громадян. Вимоги до особистісних якостей іммігрантів, їх здоров'я, фізичного стану та матеріальних можливостей підвищувалися і в наступні роки. І все ж Канада і надалі лишалася найбільш привабливою країною для емігрантів з українських земель. У міжвоєнний період тут поселилося майже 70 тисяч українців. У перше повоєнне десятиліття сюди прибуло приблизно 40 тисяч українців. А всього в Канаді за даними останнього перепису населення проживає понад один мільйон осіб українського походження.

Отже, імміграційна політика урядів США й Канади загалом позитивно впливала на життєдіяльність української діаспори в цих країнах. Створена поселенцями система культурно-просвітницьких організацій і товариств, рідномовного шкільництва, допомогла їм зберегти свою етнокультурну ідентичність, українську мову, культуру, як найвищі духовні цінності, які забезпечують їм майбутнє і в умовах сучасних глобалізаційних процесів. Вважаємо, що саме вони і заслуговують подальшого дослідження.

1. Килимник С. Історія українського шкільництва в Канаді // Учительське слово. – 1956. – Ч. 10 (11). – С.3-10.
2. Толопко Л. Трудові українці США. Кн.1 (1890 – 1920 рр.). – Нью – Йорк, 1984. – 199с.
3. Wloszczewski S. Polonia Amerykanska. – Warszawa, 1971. – 265s.].
4. Mazurkiewicz R. Polskie wychodźstwo i osadnictwo w Kanadzie. - Warszawa, 1930. - s.3.
5. Undesirable Immigrants // The Winnipeg Daily Nor'Wester. – 1896. – 23. December.

6. Smith A.E. Ai My Zife. – Toronto, 1949. – 128 h.](p.27).
7. Gordon M. Assimilation in American Zife. – New Jork, 1964. – 235s..
8. Gongs M.A. American immigration. – Chicago, 1960. – 368s.](268).
9. Praszalowicz D. Przemiany oswiaty polonijnej w Stanach Zjed czonych Ameryki // Polonia Amerykanska. Przeszosc wspoczesnosc. – Warszawa: PAN «Ossolineum», 1988. – 848с.
10. A. Statistical Compendium the Ukrainian in Canada. 1891-1976. – Ottawa. - p. 501-502.
11. Reczynska A. Emigracja z Polski do Kanady w okresie miedzy wojennym. - Warszawa: Ossolineum, 1986. – 225с.

In the article the emigrant processes of Ukrainians are analysed on a north-american continent, in particular in the USA and Canada, as factor of distribution of their mother tongue. The role of in a civilized manner-elucidative organizations opens in claim of Ukrainian in a western diaspora.

УДК 37.034
ББК 74.2

Іван Руснак

ВИКЛИКИ СЬОГОДЕННЯ ДЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УКРАЇНІ

Аналізуються трансформаційні процеси в системі початкової системи України з початку ХХІ століття, висвітлюються сучасні підходи до формування її змісту.

Ключові слова: початкова освіта, початкова школа, Державний стандарт початкової освіти, зміст, програми, освітні галузі.

Прикметною ознакою розвитку освіти в умовах сьогодення є надзвичайна увага провідних держав світу до цього процесу, оскільки вони розглядають її як шлях до економічного процвітання, необхідну передумову існування культурного розмаїття, джерело соціального прогресу та інструмент самореалізації особистості. В останні десятиріччя практично кожна європейська держава, виходячи з нових соціально-політичних та економічних реалій (стрімкий розвиток інформаційних та комунікаційних технологій, кардинальні політичні й демографічні зміни, еволюція ринків праці, відкритість сучасних суспільств і взаємопроникнення культур, розпочала й активно продовжує реформування шкільної освіти. Йдеться про збільшення тривалості навчання, трансформацію змісту освіти з метою її гуманізації, виявлення ефективності механізмів забезпечення якості навчання. Такі перетворення торкнулися повною мірою й діяльності початкової школи України як складової загальноосвітньої середньої школи, яка покликана забезпечити «всебічний розвиток та виховання особистості через формування в учнів бажання і вміння вчитися, повноцінних мовленнєвих, читацьких, обчислювальних умінь і навичок, здорового способу життя», допомогти їм «набути достатній особистий досвід культури спілкування і співпраці у різних видах діяльності, самовираження у творчих видах завдань». На сучасному етапі мета школи полягає у формуванні конкурентоспроможної особистості. А перші кроки для досягнення цієї мети закладаються в молодшому шкільному віці, тому випускник 4 класу повинен мати внутрішню спрямованість «Я можу вчитися» та мотивацію «Я хочу вчитися». Це необхідні умови для продовження освіти в середній ланці.

Щоб забезпечити перехід початкової школи України до реалізації означених завдань і функцій, на загальнодержавному рівні з кінця 90-х років минулого століття розгорнуто масштабну різнопланову діяльність, яка охоплювала законодавчі, концептуально-методологічні, управлінські, наукові та методичні аспекти модернізації школи першого ступеня, що спричинено її відповідним статусом.

Глибинний смисл самої назви «початкова школа», «школа першого ступеня» зумовлює особливу роль цієї ланки і особливу відповідальність педагогів за якість її результатів. Це зумовлено кількома причинами.

По-перше, у цьому віці поступово із надр ігрової діяльності визріває і формується навчальна діяльність як новоутворення цього віку, яким дитина обов'язково повинна оволодіти. Підкреслимо, що тільки у програмах початкової школи є окремий розділ «Формування загальнонавчальних умінь і навичок», які на міжпредметному рівні має сформувати вчитель.

По-друге, цей вік, як ніякий інший етап шкільної освіти, багатий своїми ресурсами, що їх треба вчасно виявити і розвинути. Цьому сприяють висока пластичність психіки молодших школярів, їхня готовність сприймати і наслідувати, випробовувати себе, довіра до батьків, учителя, надзвичайна природна допитливість, емоційність. Все це створює унікальні можливості для повноцінного виховання, навчання і розвитку дітей даного віку, які треба використати повною мірою.

По-третє, виникли нові підходи в оцінюванні навчальних результатів. З метою їх реалізації розроблено методичні рекомендації «Контроль та оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи» (2002 р.), у яких утверджується принцип позитивного поступу всіх дітей у навчальних

досягненнях. Як показала практика роботи за 12-бальною системою оцінювання, виникла суперечність між метою початкової освіти – навчити всіх на достатньому рівні читати, рахувати, писати – і реальними можливостями йти усім учням «вперед».

Зміни, що торкнулися діяльності початкової ланки освіти, на законодавчому рівні окреслені у низці статей Закону України «Про загальну середню освіту» (1999 р.). Зокрема, про нові цілі школи (ст. 3), визначення тривалості початкової школи – тільки 4 роки (ст. 12), початок навчання дітей, як правило, з 6 років (ст. 20), фіксовану кількість навчальних годин (1-2 кл. – 700 год; 3-4 кл. – 790 год) (ст. 15); зменшення тривалості уроків (35 і 40 хв).

Пріоритетними у початкових класах є загальнонавчальні, розвивальні, виховні й оздоровчі функції. Характерними для початкової школи є практична спрямованість змісту, інтеграція знань, що дає змогу краще врахувати визначальну особливість молодших школярів – цілісність сприймання і освоєння навколишньої дійсності.

Суттєві зміни відбулися і в змісті початкової освіти. Відповідно до Державної національної програми «Освіта» (Україна ХХІ ст.), прийнятої у 1993 р., зміст шкільної освіти, навіть у початковій школі, не може бути вузьким. Він має жититися різними джерелами, серед них найголовніші – природа, наука, виробничі технології, краєзнавство, людинознавство, педагогічні й психологічні знання тощо.

Зміст освіти не повинен зазнавати впливу будь-яких політичних партій і класового підходу у доборі навчального матеріалу, в оцінці тих чи інших явищ, подій тощо. Водночас він забезпечує соціалізацію дитини, тобто входження її у світ цінностей, зафіксованих Конституцією України, законами нашої держави, закріплених традиціями і звичаями народу.

Головні законодавчі засади цього процесу визначені у Конституції України таким чином:

«Державною мовою в Україні є українська мова. Держава забезпечує всебічний розвиток і функціонування української мови в усіх сферах суспільного життя на всій території України. В Україні гарантується вільний розвиток, використання і захист російської, інших мов національних меншин України. Держава сприяє вивченню мов міжнародного спілкування. Застосування мов в Україні гарантується Конституцією України та визначається законом» (ст. 10).

«Держава сприяє консолідації та розвитку української нації, її історичної свідомості, традицій і культури, а також розвитку етнічної, культурної, мовної та релігійної самобутності всіх корінних народів і національних меншин України» (ст. 11).

Загальнолюдське і національне у змісті освіти співвідноситься як ціле і частина. Адже особистість індивідуально проходить основними етапами духовного розвитку людства. Призначення системи освіти, як відомо, зорієнтувати особистість в усій різноманітності духовної скарбниці людства і насамперед національної.

А тому вивчення рідної мови, природи, історії, прилучення до найвищих досягнень духовної і матеріальної культури народу, його традицій, звичаїв, обрядів, народних ремесел є не лише джерелом знань, а й незамінним засобом формування національної самосвідомості. Національна самобутність школи в сучасних умовах забезпечується не лише змістом навчання, а й дизайном навчального закладу, позакласною роботою, зв'язками з етнічним середовищем.

За результатами апробації і моніторингових досліджень до чинного Державного стандарту початкової загальної освіти були внесені важливі зміни, які затверджено рішенням колегії МОН України 06.01.2005 р.

Зокрема, уточнено кількість годин Базового навчального плану, дещо розвантажено обсяг змісту освітніх галузей «Людина і світ», «Мистецтво», «Технологія», усунуто дублювання окремих вимог у змісті освітньої галузі «Мови і літератури» та надмірну конкретизацію у змісті освітніх галузей «Математика», «Здоров'я та фізична культура»; уточнено вимоги щодо рівнів загальноосвітньої підготовки учнів. Відповідно до цих змін доопрацьовано навчальні програми, у яких особлива увага була приділена конкретизації державних вимог до рівнів загальноосвітньої підготовки.

З 2006-2007 н. р. набули чинності нові *Типові навчальні плани* початкової школи з навчанням українською мовою та мовами національних меншин, у яких відбувся певний перерозподіл навчального часу (збільшення часу вивчення математики у 1 класі на одну годину та іноземної мови у 2 класі), збільшено кількість годин на варіативну складову змісту, для якої за вибором ЗНЗ використовуються різні курси. Зміни, що відбувалися у Державному стандарті і Типових навчальних планах, зумовили суттєве доопрацювання чинних програм для 1-4 класів, лейтмотивом якого було чітке структурування результативної частини програми на засадах компетентнісного підходу. За цими програмами, які затверджені наказом МОН України (20 червня 2006 р.), продовжує працювати сучасна початкова школа.

За вимогами удосконалених стандартів і програм внесено суттєві зміни у методику контрольно-оцінювальної діяльності вчителів з урахуванням компетентнісного підходу. Зокрема, розроблено нові «Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи», у яких визначено об'єкти, функції і види контролю і оцінювання навчальних досягнень учнів початкових класів (затверджено наказом МОН України 20.08.2008 р.).

Пріоритетна роль у гуманітаризації школи належить мовній, літературній, історичній, естетичній освіті, людинознавчим курсам, завдяки яким діти краще пізнають свою національну самобутність і світ, людей, суспільство, вчаться самоорганізації і саморегуляції поведінки. Це сприяє розвитку гуманітарного мислення, утвердженню самоцінності кожної особистості.

Українська мова як державна вивчається в початкових школах усіх типів так, щоб діти вільно володіли нею, усвідомлювали, відчували через мову ментальність українського народу. Змістове і часове співвідношення її вивчення з вивченням інших мов визначається їх близькістю. Мета вивчення нерідких мов – передусім опанування умінь та навичок спілкування. Початкова школа повинна бути багатомовною, адже сприйнятливості молодших учнів до засвоєння мов – науково доведений факт. Інша справа, що сучасна методика досі не визначилася, на якому етапі вивчення рідної мови оптимально вводити другу – слов'янську, третю – англійську або арабську мови тощо.

У визначенні змісту освіти початкової школи важливу роль відіграє диференційований підхід як обов'язковий принцип її функціонування.

Крім зовнішньої диференціації (на рівні змісту предметів і різних способів організації його засвоєння), у початковій ланці широко застосовується і внутрішня. Вона передбачає диференціювання змісту навчального матеріалу для учнів з різною підготовкою у межах теми чи окремого уроку, що дає змогу дати сильнішим дітям матеріал, який стимулює їхній розвиток, а слабшим – полегшити засвоєння програмного мінімуму.

У формуванні змісту початкової освіти враховується і така особливість сучасної науки як інтеграція знань про розвиток навколишнього світу і суспільства. Інтегровані курси можуть будуватися на основі злиття двох-трьох предметів в один або об'єднання знань з окремих проблем в інтегровані блоки.

У Законі України, «Про освіту» (ст.5) визначено актуальність розробки державних стандартів змісту і оцінки навченості дітей.

Державні стандарти освіти розробляються окремо з кожного освітньо-кваліфікаційного рівня і затверджуються Кабінетом міністрів України. Вони підлягають перегляду та Perezatverdzenню не рідше як один раз на 10 років.

Державний стандарт загальної середньої освіти як комплексний нормативний документ включає:

- базовий навчальний план середньої школи;
- освітні стандарти галузей знань (навчальних предметів) як змістова конкретизація цілей загальноосвітньої підготовки учня середньої школи;
- державні вимоги до мінімального рівня засвоєння змісту загальної середньої освіти за ступенями навчання (початкова, основна і старша школа).

Відповідно до загальнодержавних цілей початкового навчання в змісті освіти відображаються чотири основних елементи:

- система знань (уявлень, понять, фактів, зв'язків, залежностей) про природу, людину, суспільство, техніку тощо;
- система загальних способів навчальної діяльності;
- досвід індивідуальної творчої діяльності;
- досвід емоційно-вольового, морального, естетичного ставлення людини до навколишньої дійсності, вміння користуватися системою цінностей суспільства.

У зв'язку з цим у доборі змісту враховують:

- його наступність і перспективність;
- потенційні можливості для взаємозв'язку навчання, виховання і розвитку;
- можливість достатнього за тривалістю і частотністю впливу на кінцеві результати навчання;
- об'єктивні передумови для організації навчальної діяльності різних рівнів складності.

Сучасний зміст початкової освіти визначається, як правило, у формі предметів. Перед дидактами і методистами постала нова проблема з формування змісту освіти: як доцільніше його визначити – за окремими предметами чи інтегрованими курсами? Зміст освіти в початковій школі, як відомо, тривалий час формувався під впливом вимог середньої ланки, що й зумовило відповідний набір предметів у навчальному плані. Мова і математика у ньому посідали панівне місце, вони вважалися і вважаються

досі головними предметами, а всі інші – другорядними. Щоб забезпечити базові потреби дитячого організму в інтенсивній рухливості, грі, малюванні, імпровізації, ручній праці, треба піднести роль й інших предметів, збільшити час на їх викладання.

Водночас учені переглядають форму подання змісту і набір предметів для початкової ланки, визначають їх питому вагу з урахуванням психологічних особливостей дитини і нової ситуації розвитку суспільства (йдеться про вплив неформального, некерованого інформаційного потоку на учнів через НІТ, субкультуру молоді тощо). Є ряд практичних проблем змісту освіти, які дидакти досліджують разом з учителями-експериментаторами.

Зокрема, як поєднувати предметну основу початкового навчання з його інтеграцією та диференціацією? Яким чином, деполітизуючи освіту, забезпечити належний рівень соціального розвитку і громадянського виховання дітей? Як оптимально поєднати українознавчий компонент зі змістом освіти у школах національних меншин? Скільки мов вивчати в початковій школі, коли розпочинати засвоєння іноземних мов? Як поєднати необхідність введення державних стандартів зі створенням умов для розвитку обдарованих дітей, орієнтацією на індивідуалізацію навчання?

Зазначимо, що нині початкова школа в Україні працює за вдосконаленням, новою редакцією Державного стандарту початкової загальної освіти, який враховує процеси і зміни, що проходять у суспільстві і в самій системі освіти. В його основу прокладено системний підхід, який має сприяти досягненню в масовій школі *необхідного і достатнього рівня*, а не *мінімального* початкової освіти. Ця вимога зумовлена тим, що лише на цьому рівні об'єктом цілеспрямованого формування є базові загальнонавчальні уміння і навички.

Нова ситуація розвитку шкільництва характеризується загостренням уваги до проблем *якості освіти*, яка знаходиться зараз в епіцентрі уваги управлінців, учителів, батьків, суспільства. Це відображає зміну цілей освіти загалом і шкільної зокрема, а отже, зумовлює нові підходи до розуміння, якою має бути сучасна освіта, які чинники визначають її якість і як вимірювати її результативність.

Досягнення в усіх регіонах країни *більш якісної і доступної для всіх дітей початкової освіти* є гострою потребою часу. У цьому процесі наша школа відчуває суперечливий вплив як зовнішніх, так і внутрішніх тисків, що виявляються у нестабільності розвитку, хронічному недофінансуванні, відкритому чи прихованому недооцінюванні унікальної ролі початкової освіти тощо.

Якість початкової освіти є інтегрованим результатом, що визначається взаємодією багатьох чинників: повним і своєчасним охопленням навчанням усіх дітей молодшого шкільного віку, різнобічним використанням досягнень дошкільного періоду, окультуренням, осучасненням, оздоровленням освітнього середовища, впровадженням методик особистісно зорієнтованого навчання, виховання і розвитку молодших учнів, технологічністю методик, моніторинговим супроводом, адекватною підготовкою педагогічних кадрів.

Системоутворювальним чинником якості початкової освіти є якість її змісту. Від того, якими є мета і теорія відбору змісту в цілому, критерії структурування за освітніми галузями і у межах окремої галузі за предметами, наскільки точно він співвідноситься з можливостями віку і потребами подальшої освіти дітей, значною мірою залежить загальна якість початкового навчання, його внесок у систему неперервної освіти.

Упровадження оновленого Державного стандарту на загальнонавчальному рівні повинно супроводжуватись прийняттям державних вимог до умов його реалізації і пакетом державних вимог до контролю і оцінювання навчальних досягнень учнів.

Найголовнішим завданням школи першого ступеня і надалі залишається забезпечення повноцінної початкової освіти, збереження фізичного і психічного здоров'я наймолодших членів українського суспільства, виховання справжніх громадян-патріотів.

1. Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова освіта. – 2006. – № 2. – с.23-46.

Analysis of transformation processes in the initial system of Ukraine since the beginning of the XXI century, highlights modern approaches to its content.

Key words: primary education, primary school and state standards in primary education, content, programs, educational field.

УДК 373.4
ББК 66.4

Олександра Шпак, Катерина Гоцуляк,

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ

У статті розкривається питання профільного навчання, обґрунтовується його мета. Проаналізовано основні принципи організації і сучасні тенденції розвитку старшої профільної школи.

Ключові слова: профільне навчання, варіативність, багатoproфільність, диференціація, навчальна діяльність.

На території нашої держави відбувається вже десята спроба профілізації шкільної освіти. Першу спробу можна віднести до 1864 року, коли за ініціативою тодішнього міністра освіти Російської імперії О.В.Головнина було створено три типи середніх загальноосвітніх навчальних закладів: класичні з двома древніми мовами; класичні з латинською мовою; реальні училища. Вихованців двох перших готували до продовження навчання у вищих закладах освіти, а третього – до вступу в спеціалізовані навчальні заклади.

У 1917-1918 роках українські освітянські діячі також висловлювали думки щодо створення профільної школи. Ще на II Всеукраїнському вчительському з'їзді в грудні 1917 року було прийнято резолюцію про те, що загальноосвітньою школа може бути лише впродовж семи років навчання, а потім “курс останніх трьох років потрібно приладнати до вищих шкіл”.

У другій половині 30-х років система освіти уніфікується, і профшколи реорганізують у середні спеціальні навчальні заклади. Відкриваються профільні школи – фабрично-заводського учнівства (ФЗУ) і школи сільської молоді (ШСМ) для підлітків. Пізніше, намагаючись максимально уніфікувати школу, більшовицька партія прийняла рішення про запровадження єдиних для всієї країни навчальних планів і програм. Про “профілі” у старшій школі не говорили аж до середини 50-х років, коли АПН РРФСР запропонували в старших класах загальноосвітніх шкіл три напрями навчання: фізико-математичний і технічний; біолого-агрономічний; соціально-економічний і гуманітарний.

У 1960-1980-х роках існували спеціалізовані загальноосвітні школи, класи та факультативи з поглибленим вивченням окремих предметів.

Факультативні заняття організовувалися “за вибором учнів для поглиблення їхніх знань з основ наук та розвитку інтересів і здібностей”. Для факультативних занять розроблялися програми двох типів: “додаткові матеріали до систематичних курсів, які мають вивчатися паралельно із заняттями за основним навчальним планом”, і “спеціальні курси, що розширюють і доповнюють систематичні курси основ наук, предмети естетичного виховання, трудові й політехнічні практикуми”. Ця діяльність із партійною наполегливістю була розгорнута в школах УРСР. У 1968-1969 навчальному році в Україні діяла 51 школа з поглибленим вивченням окремих предметів.

У той самий період особлива увага приділялася діяльності навчально-виробничих комбінатів (НВК), які стали центрами трудового й професійного навчання. У 1985 році був розроблений і затверджений Тимчасовий перелік професій, за якими проводиться підготовка учнів у міжшкільних НВК. З 1987 року в школах для учнів 7-8 класів було введено навчальний предмет “Основи виробництва. Вибір професії”. Метою цього курсу була допомога учням у виборі профілю професійної підготовки. Наприкінці 80-х – на початку 90-х років в Україні з'являються нові типи освітніх закладів (гімназії, ліцеї, коледжі), які зосереджують зусилля учнів на поглибленому вивченні окремих предметів, котрі потрібні їм для подальшого навчання у вищих навчальних закладах.

Розвиток світового й, зокрема, європейського освітнього простору об'єктивно потребує від української школи відповідної реакції на процеси реформування загальної середньої школи, що відбуваються в провідних країнах світу. Загальною тенденцією розвитку старшої профільної школи є її орієнтація на широку диференціацію, варіативність, багатoproфільність, інтеграцію загальної і допрофесійної освіти.

Диференціація – одна з ключових проблем організації сучасної школи. Вона є об'єктом гострої полеміки серед педагогів у багатьох країнах світу. Різні погляди на ідею диференційованого навчання відображають дві протилежні тенденції в розвитку сучасної освіти. Одна з них – інтеграція, яка зумовлена взаємозв'язком різних наукових дисциплін, що потребує від кваліфікованого працівника широкої загальної культури й обізнаності в багатьох суміжних галузях.

Водночас існує й інша тенденція. Важливою умовою досягнення успіху в будь-якій діяльності вважається спеціалізація працівника. Послідовники цієї тенденції справедливо вважають, що спеціалізація не тільки сприяє розвитку науки, культури, а й відповідає різноманітності задатків людини, її індивідуальним нахилам до того чи іншого виду діяльності.

Більшість педагогів світу є прихильниками саме цієї тенденції, про що свідчить той факт, що диференціація навчання є одним з основних організаційних принципів середньої загальноосвітньої

школи зарубіжжя впродовж багатьох десятиліть. У Франції вона існує півтора століття, нагромаджено величезний досвід упровадження її в шкільну практику.

Початковий етап диференціації починається в старших класах неповної середньої школи, де вона має попередній, орієнтовний характер. На старшому ступені середньої школи в більшості країн світу здійснюється профільна диференціація навчання. Учні вчаться в спеціалізованих секціях, відділеннях і серіях, які можна вважати аналогами профілів. Уся їх багатоманітність зводиться до двох напрямів – академічного (загальноосвітнього) і практичного (технологічного, допрофесійного).

Кількість обов'язкових предметів на старшому ступені середньої школи набагато менша, ніж в основній школі. Профільна диференціація навчання здійснюється за рахунок поглибленого вивчення навчальних дисциплін певного профілю. Учні академічних потоків керуються вимогами вищих навчальних закладів, навчальний план яких складається з традиційних загальноосвітніх дисциплін, що не виключає вибір нових навчальних курсів. Учні, які не орієнтуються на вступ до вищих навчальних закладів, обирають переважно навчальні курси практичного циклу, що в багатьох випадках не обмежує можливості продовження навчання.

У цілому, в старшій зарубіжній школі спостерігається стійка тенденція до скорочення кількості профілів і навчальних курсів за рахунок збільшення в навчальному плані обов'язкових предметів і курсів.

Концепцією профільного навчання в Росії визначено номенклатуру основних напрямів профілізації: природничо-математичний, соціально-економічний, гуманітарний, технологічний, універсальний. При цьому приблизне співвідношення обсягів базових загальноосвітніх, профільних загальноосвітніх предметів й елективних курсів у російській школі визначається пропорцією 50:30:20.

Осмилення продуктивних тенденцій вітчизняного й зарубіжного шляхів профілізації старшої школи свідчить про необхідність широкого врахування як суспільного контексту функціонування школи, так й індивідуальних потреб і здібностей учнів.

Питання впровадження профільного навчання врегульовано Законом України “Про загальну середню освіту”, постановами Кабінету Міністрів України від 16.11.2000 № 1717 “Про перехід загальноосвітніх навчальних закладів на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання”, від 13.04.2007 № 620 “Про внесення зміни до п.1 постанови Кабінету Міністрів України від 16 листопада 2000 р. № 1717”, Концепцією загальної середньої освіти (12-річна школа), Концепцією профільного навчання. Документами передбачалося здійснити у 2010 році перехід старшої школи загальноосвітніх навчальних закладів на профільне навчання.

Нині триває розроблення програмно-методичного забезпечення профільного навчання: створені навчальні плани, які дають змогу комплектувати старші класи за напрямками диференціації: природничо-математичним, філологічним, суспільно-гуманітарним, художньо-естетичним, технологічним, спортивним.

Напрями конкретизуються в окремі профілі навчання. У кожному з профілів співвідношення між базовими, профільними та предметами за вибором є різним; кількість же часу на базові предмети в кожному з них становить приблизно 55 відсотків.

Профільне навчання – вид диференційованого навчання, який передбачає врахування освітніх потреб, нахилів та здібностей учнів і створення умов для навчання старшокласників відповідно до їхнього професійного самовизначення, що забезпечується за рахунок змін у цілях, змісті та структурі організації навчання. Профільне навчання повинно забезпечувати загальноосвітню підготовку учнів, глибоку їх допрофесійну готовність із формуванням стійкої орієнтації на продовження навчання. Професійну ж підготовку отримує невелика кількість випускників шкіл, які навчаються за окремими спеціальностями в міжшкільному навчально-виробничому комбінаті, професійному ліцеї чи окремих школах. Зміст профільної освіти й методи навчання обумовлені цілями, а цілі – якостями особистості випускника, його моделлю, яка, у свою чергу детермінується змінами соціально-економічних умов життя суспільства. Отже, зміст профільної освіти прямо пов'язаний з формуванням стійкої системи соціально значущих якостей особистості. Мета профільного навчання – забезпечити можливості для рівного доступу учнівської молоді до здобуття загальноосвітньої профільної та початкової допрофесійної підготовки, неперервної освіти впродовж усього життя, виховання особистості, здатної до самореалізації, професійного зростання й мобільності в умовах реформування сучасного суспільства. Профільне навчання спрямоване на набуття старшокласниками навичок самостійної науково-практичної, дослідницько-пошукової діяльності, розвиток їхніх інтелектуальних, психічних, творчих, моральних, фізичних, соціальних якостей, прагнення до саморозвитку та самоосвіти

У класах з профільним навчанням учні мають право й можливість обирати різні профілі навчання з урахуванням їх індивідуальних інтересів, нахилів і здібностей. Це дозволяє їм зосереджувати головну увагу на поглибленому вивченні теоретичних основ обраного профілю в блоці відповідних дисциплін.

Крім того, профілізація освіти передбачає посилення підготовки старшокласників в галузі прикладних знань за обраним профілем, формування в них первинних елементів професійно-важливих якостей. Така форма освіти старшокласників дозволяє їм отримати за обраним профілем більш глибокі, різносторонні теоретичні й прикладні знання, уміння і міцні практичні навички дослідницького характеру, підготувати себе до успішного продовження освіти в середньому (вищому) професійному навчальному закладі відповідного напрямку чи до праці у сфері матеріального виробництва. Цьому сприяє також і те, що профільна диференціація освіти учнів на старшому етапі являє собою логічне продовження рівневої диференціації освіти учнів, здійснюваної на середньому ступені, у V-IX класах, у формі професійної орієнтації та інших видів допрофільної підготовки. З вищесказаного випливає, що профільна освіта за своїми цілями й змістом займає проміжне положення між загальною середньою та професійною освітою.

1. Національна доктрина розвитку освіти: Затв. Указом Президента України від 17 квіт. 2002 р. № 347/2002 // Освіта. – 2002. – 24 квіт. – 1 трав. (№ 26). – С. 2–4; Освіта України. – 2002. – 23 квіт. (№ 33). – С. 4–6;

2. [Рекомендації] Міністерства освіти і науки України 28.11.02 № 1/9 [щодо забезпечення профільного навчання учнів старшої школи] // Інформ. зб. М-ва освіти і науки України. – 2003. – № 1. – С. 13–15.

3. Концепція профільного навчання в старшій школі: Затв. рішенням колегії М-ва освіти і науки України від 25.09.03 № 10/12-2 / АПН України. Ін-т педагогіки; Уклад.: Л. Березівська, Н. Бібік, М. Бурда та ін. // Інформ. зб. М-ва освіти і науки України. – 2003. – № 24. – С. 3–15. – Додаток: Структура профільного навчання. – С. 15; Завуч. – 2004. – Черв. (№ 16). – С. 3–13. – Спецвипуск; Освіта України. – 2003. – 25 листоп. (№ 88). – С. 4–5.

4. Аніскіна Н. О. Організація профільного навчання в сучасній школі / Н. О. Аніскіна. – Х.: Видави, група “Основа”, 2003. – 176 с. – (Сер. Б-ка журн. “Управління школою”; Вип. 8/9). – Бібліогр.: С. 172–173 (24 назви).

5. Бібік Н. М. Профільна школа: проблеми наукового супроводження / Н. М. Бібік // Зміст і технології шкільної освіти: Матеріали звіт. наук. конф., 30–31 берез. 2004 р.: У 2 ч. / АПН України. Ін-т педагогіки. – К., 2004. – Ч. 1.

6. Бурда М. Нові підходи до організації освіти у старшій школі: Концепція профіл. навчання у старшій школі / Михайло Бурда // Директор шк., ліцею, гімназії. – 2004. – № 1. – С. 72–77.

The article emphasizes that the high profile school of studying is the most actively carried out. It is analyzed the main principals of organization and modern tendencies of development in high profile school/

Key words: profile education, variation, multiprofilisation, differentiation, educational activity.

УДК: 378.147.001.76.:378.661
ББК 74.580.25

Чайковський Ю., Ільченко О., Козицька Т., Храпай О.

ПЕРСПЕКТИВНІ НАПРЯМКИ ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ У ВИЩИХ МЕДИЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

У статті розкривається поняття «інноваційні освітні технології» та розглядаються основні методичні вимоги, яким повинна відповідати така педагогічна технологія. Обговорюються питання застосування інноваційних технологій у навчальному процесі у вищих медичних навчальних закладах.

Ключові слова: інноваційні освітні технології, медична освіта, дистанційне навчання.

Світовий процес переходу від індустріального до інформаційного суспільства, а також соціально-економічні зміни, що відбуваються в Україні, потребують суттєвих змін у багатьох сферах діяльності держави, і насамперед в освіті.

Нині широко використовують концепцію «суспільства знань» [1, 2, 3, 4]. Як відомо, вона є наступним етапом еволюції суспільних інформаційних відносин, більш оптимальної та стратегічно важливої для людства моделі входження у глобальне інформаційне співтовариство.

Саме тому до актуальних напрямків науково-педагогічних досліджень належать різноманітні інноваційні процеси. Сучасна освіта «базується на підготовці людини до вирішення повсякденних проблем і призначена для існуючого способу життя та діяльності людини. Однак в освіті розвивається тенденція, пов'язана з переходом на інший тип навчання – інноваційний, що передбачає орієнтацію людини не на минулий і сучасний досвід, а на далеке майбутнє» [5]. Упровадження та розвиток педагогічних інновацій вимагають їхнього теоретичного обґрунтування та тривалої апробації. Одним зі шляхів реалізації нового підходу до навчання є впровадження інноваційних педагогічних проектів (ІПП).

У відповідності з Концепцією педагогічної освіти в Україні, схваленої колегією Міносвіти України 23 грудня 1998 р. інноваційність належить до одного з основних принципів освіти в нашій

державі. Термін «інновація» увійшов до вжитку в 40-х роках ХХ ст., закріплюючи одну з найважливіших рис вияву науково-технічної революції в суспільстві.

Слово інновація має латинське походження і в перекладі означає оновлення, зміну, введення нового. У педагогічній інтерпретації інновація означає нововведення, що поліпшує хід і результати навчально-виховного процесу [6]. Інновацію можна розглядати як процес (масштабну або часткову зміну системи і відповідну діяльність) і продукт (результат) цієї діяльності. Таким чином, інноваційні педагогічні технології як процес - це «цілеспрямоване, систематичне й послідовне впровадження в практику оригінальних, новаторських способів, прийомів педагогічних дій і засобів, що охоплюють цілісний навчальний процес від визначення його мети до очікуваних результатів» (І. Дичківська). У значенні продукту діяльності визначимо інновацію як оригінальні, новаторські способи та прийоми педагогічних дій і засоби.

Цілий ряд авторів вважають, що будь-яка педагогічна технологія повинна відповідати деяким основним методологічним вимогам (критеріям технологічності) [7]: **концептуальність** - кожній педагогічній технології повинна бути притаманна опора на певну наукову концепцію, що містить філософське, психологічне, дидактичне та соціально-педагогічне обґрунтування досягнення освітньої мети; **системність**: педагогічній технології мають бути притаманні всі ознаки системи: логіка процесу, взаємозв'язок всіх його частин, цілісність; **можливість управління** - передбачає можливість діагностичного цілепокладання, планування, проектування процесу навчання, поетапну діагностику, варіювання засобами та методами з метою корекції результатів; **ефективність** - сучасні педагогічні технології існують в конкурентних умовах і повинні бути ефективними за результатами й оптимальними за витратами, гарантувати досягнення певного стандарту освіти; **відтворюваність** - можливість використання (повторення, відтворення) педагогічної технології в інших ідентичних освітніх закладах, іншими суб'єктами; **візуалізація** (характерна для окремих технологій) - передбачає використання аудіовізуальної та електронно-обчислювальної техніки, а також конструювання та застосування різноманітних дидактичних матеріалів і оригінальних наочних посібників.

Інноваційний навчально-виховний процес у вищому навчальному закладі орієнтований на самостійну діяльність щодо здобуття знань. Для такого процесу характерним є самостійна робота студента, з наданням йому права доступу до інформації, передбаченої навчальною програмою, а також високий рівень мотивації на навчання і активна позиція щодо оволодіння знаннями. У процесі навчання студент, будучи активно налаштованим на пізнання, спрямовує свої зусилля на здобуття і конструювання знань, а не на просте їх відтворення.

На підтримку конструктивних зусиль студента у формуванні власних знань і навичок при такій організації навчального процесу спрямовано функціонування у вищих навчальних закладах платформ дистанційного навчання, запровадження яких передбачено Концепцією розвитку дистанційної освіти в Україні [8]. Дистанційне навчання – це форма отримання освіти, при якій в навчально-виховному процесі використовуються кращі інноваційні засоби та форми навчання, основані на комп'ютерних і телекомунікаційних технологіях.

Організація навчально-виховного процесу за допомогою систем дистанційного навчання передбачає вирішення наступних стратегічно важливих завдань його інноваційного розвитку: надання можливостей здобування вищої освіти незалежно від віддаленості від освітніх центрів, задоволення потреб громадян в якісних освітніх послугах, вдосконалення системи вищої освіти в контексті технологічних підстав, що змінюються, на базі яких функціонує дистанційне навчання, інтеграція вищого навчального закладу в світовий освітній процес.

Дистанційне навчання закликає вирішувати специфічні завдання, які відносяться до розвитку інноваційної складової освіти і недосяжні в традиційній формі, а саме: посилення активної ролі студента у власній освіті, збільшення обсягу доступних освітніх масивів, досягнень людства, спілкування з педагогами-професіоналами, консультування у спеціалістів високого рівня незалежно від їх територіального розташування, збільшення евристичної складової навчально-виховного процесу за рахунок застосування інтерактивних форм занять, мультимедійних освітніх програм,.

Платформа дистанційного навчання вищого навчального закладу дозволяє студентам, як учасникам інноваційного навчально-виховного процесу: підвищувати рівень професійних компетентностей, а також компетентностей в області інформаційно-комунікативних технологій через доступ до відповідних ресурсів, інтерактивних сервісів (синхронних та асинхронних) і тематичних курсів, одержувати необхідні знання з дисциплін, представлених в навчальному плані вузу, контролювати отримані знання (інтерактивні тести, тренажери і лабораторні практикуми, домашні завдання і т.п.), спілкуватися з викладачами, тьюторами, психологами, батьками і іншими учнями (форуми, чати, електронна пошта).

В свою чергу, реалізація такого підходу передбачає отримання учнем знань у процесі розв'язання змістовних завдань, попередньо розроблених викладачем (тьютором) і під його безпосереднім керівництвом з використанням програмно-педагогічних засобів, що надаються шляхом організації мережевого доступу до серверних ресурсів навчального закладу. Саме тут і проявляється професійна компетентність викладачів як учасників інноваційного навчально-виховного процесу.

Зрозуміло, що реформування освіти стосується й медицини. Необхідність зміни системи медичної освіти додатково продиктована двома чинниками: винятковим збільшенням обсягів медичних знань і швидкої зміни самого розуміння подій, фактів, явищ.

Щодо першого чинника, то слід зазначити, що за останні декілька років людство отримало стільки нових медичних знань, скільки не отримувало впродовж усієї довгої історії свого розвитку. Тому створення теорії образного інтелектуального мислення необхідне, що дозволяє вирішувати складні питання прийняття рішень при діагностиці, прогнозуванні та виборі методу лікування.

Другий чинник ніби продовжує дію попереднього. Дійсно, аналіз обсягу діагностичних і лікувальних даних, що постійно зростає, зумовлює швидку зміну концепцій, уявлень і навіть стандартів. Слід розуміти, що інформаційний освітній простір, у свою чергу, зумовлює необхідність підтримки нових вимог. Серед них виділяють розвинений дидактичний супровід, високу економічність і ергономічність, створення віртуального навчального середовища тощо. Очевидно, що особливого значення набуває інформаційна децентралізація освіти. Вона сприяє актуальному вирішенню проблем щодо забезпечення соціальної рівності, а саме створення рівних можливостей для отримання медичної допомоги та медичної освіти незалежно від місця проживання, а також стану здоров'я і соціального статусу [9].

Враховуючи постійно зростаючі вимоги до навчання, а також запровадження новітніх світових технологій в учбовий процес у вищі, у тому числі, медичні навчальні заклади, кафедри біології і гістології та ембріології активно включаються в інноваційний процес, а саме: постійно підвищується наукова та педагогічна кваліфікація викладачів. Викладачі мають відкритий доступ до електронних варіантів статей багатьох закордонних наукових журналів через систему HINARI, що дозволяє постійно поповнювати знання предмету сучасними експериментальними даними. Працює «Школа молодого асистента», у рамках якої досвідчені викладачі консультують молодих спеціалістів; належна увага приділяється самостійній роботі студентів. У даному випадку студентам пропонується не лише список рекомендованої літератури, а й електронні варіанти посібників, атласів, лекцій тощо; запроваджуються дистанційні засоби навчання. У якості експерименту було створено персональний сайт викладача гістології. Активно використовуються можливості мережі Інтернет для підвищення якості навчання.

Перспективним, на нашу думку, є використання у навчальному процесі опорної графіки та технологій майндмеппінгу. З огляду на вище зазначене співробітники кафедр розробляють навчально-методичні матеріали використовуючи програми Microsoft Power Point, Microsoft Word, Mind Map. Таким чином, забезпечення якості підготовки спеціалістів на рівні міжнародних стандартів можливе за умови зміни педагогічних методик та впровадження інноваційних технологій навчання.

4. Тихомиров В.П. Открытое образование - объективная парадигма XXI века / [В.П. Тихомиров, Ж.Н. Зайцева, Ю.Б. Рубин и др.] – М.: МЭСИ, 2000. – 178 с.

5. Тихомиров В.П. Дистанционное обучение: к виртуальным средам знаний (Ч. 1) / В.П. Тихомиров, В.И. Солдаткин, С.Л. Лобачев, О.Г. Ковальчук // Дистанционное образование. – 1999. – № 2. – С. 8-17.

6. Тихомиров В.П. Дистанционное обучение: к виртуальным средам знаний (Ч. 2) / В.П. Тихомиров, В.И. Солдаткин, С.Л. Лобачев, О.Г. Ковальчук // Дистанционное образование. – 1999. – № 3. – С. 8-16.

7. Тихомиров В.П. Дистанционное обучение: к виртуальным средам знаний (Ч. 3) / В.П. Тихомиров, В.И. Солдаткин, С.Л. Лобачев // Дистанционное образование. – 1999. – № 4. – С. 11-18.

8. Бордовская Н.В. Педагогика / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб: Питер, 2000. – 304 с.

9. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології / І.М. Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.

10. Ігнатенко М. Сучасні освітні технології / М. Ігнатенко // Математика в школі. – 2003. - № 4. – С. 2-6.

11. Сибірцев В. Професійна компетентність учасників інноваційного навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі / В. Сибірцев // Теорія та методика управління освітою. – 2010. - № 3. – С. 1-10.

12. Вороненко Ю. В. Реформування системи медичної освіти в світлі концепції «суспільство знань» / Ю. В. Вороненко, О. П. Міпцер // Український медичний часопис. – 2006. - № 1 (51). – С. 6-13.

In the article a concept «innovative educational technologies» opens up and the basic methodical requirements which such pedagogical technology must answer to are examined. The questions of application of innovative technologies come into question in an educational process in higher medical educational establishments.

Key words: innovative educational technologies, medical education, controlled from distance studies.

**СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОФІЛАКТИКА НАРКОМАНІЇ
СЕРЕД УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ**

Висвітлено проблему профілактичної роботи з підлітками, які схильні до вживання наркотиків, а також представлено концептуальні основи розвитку наркоманії у соціально-педагогічному аспекті. Зазначені підходи до запобігання проблеми наркоманії, представлені зміст, форми та методи проведення профілактики наркоманії.

Ключові слова: наркоманія; профілактика; девіантна поведінка; система виховання; учнівська молодь.

Проблема соціально-педагогічної профілактики наркоманії в наш час турбує не тільки педагогів, а й усе суспільство загалом у зв'язку з масштабністю поширення цього явища серед молоді. Ця проблема має глибокий зв'язок із важливими практичними завданнями сучасної педагогічної науки, які полягають у профілактиці девіантної поведінки підлітків з метою повноцінного розвитку сучасного суспільства, соціальної адаптації підлітків. Зростаюча соціальна значущість проблеми підліткової наркоманії переконує в потребі наукового обґрунтування педагогічних умов, що сприяють підвищенню ефективності профілактики цієї небезпечної хвороби, визначенню змісту, форм і методів запобігання вживанню учнівською та студентською молоддю наркотичних речовин у системі національної школи.

Помітний внесок у розробку соціально-педагогічних основ профілактики девіантної поведінки учнівської молоді зробили вітчизняні і зарубіжні вчені: В. Бітенський, О. Лічко, В. Оржеховська, І. Рущенко, Ю. Свеженцева та ін.; у плані пошуку ефективних шляхів профілактики наркоманії і пов'язаних із нею правопорушень підлітків є дослідження Л. Колесова, Н. Максимової, М. Окаринського, О. Панченка, О. Пилипенка, Т. Федорченко; потреба соціально-правового забезпечення профілактики схильності учнівської молоді до вживання наркотичних речовин досліджено В. Барком, О. Бовть, В. Оржеховською, Г. Пономаренко, В. Синьовим, М. Фіцулою та ін. [10].

Мета статті - висвітлити соціально-педагогічну профілактику наркоманії серед учнівської молоді.

Життя сучасних підлітків набуло дорослого забарвлення, наповнилося непритаманними їм проблемами. Корозія цінностей призвела до нівелювання правових, моральних, соціальних норм. Відсутність у частини учнівської молоді навичок конструктивного спілкування, загальних принципів розуміння сутності найпростіших соціальних процесів і явищ призводить до конфліктів, стресових ситуацій, неадекватної соціальної поведінки, а в результаті – до «втечі від реальності» в алкоголізм, наркоманію, віртуальний комп'ютерний світ. Серйозне занепокоєння суспільства викликає стан здоров'я дітей. Найбільш руйнівний вплив має поширення шкідливих звичок. Наркоманія поширюється в геометричній прогресії, поступово стає стилем життя підлітків, молоді, завдає шкоди близьким, оточуючим наркоманів, суспільству в цілому [2, с.2].

Дослідниця проблеми профілактики дитячої безоглядності Т. Тарасова звертає увагу на те, що в Щорічній доповіді (2010), за результатами соціологічного дослідження «Здоров'я та поведінкові орієнтації учнівської молоді», проведеного Українським інститутом соціологічних досліджень ім. О. Яременка в межах міжнародного проекту «НВSC», в Україні курять – 45,7 % юнаків і 35,5 % дівчат; вживають алкоголь – 68 % хлопців і 64 % дівчат. Найбільш поширеною наркотичною речовиною, з якою експериментують учні, є марихуана або гашиш (13,1 %). Серед учнівської молоді вживання інгалантив сягає 3,4 %, транквілізаторів, седативних речовин – 4,2 %. Поширеною наркотичною речовиною серед шкільної молоді є екстазі (3 %), що часто ще називають «дискотечним» наркотиком. Кожному другому учню віком 13-16 років хоча б раз був запропонований наркотик, а близько третини, на жаль, скористалися цією пропозицією [7, с.29].

За даними Державного комітету статистики України, у 2009 р. було скоєно 439,5 тис. злочинів, що на 12,6 % більше порівняно з 2008 р., з яких 6,1 % скоєно неповнолітніми [8, с.124].

Як уже наголошувалося, сьогодні спостерігається тенденція до збільшення проявів девіантної поведінки серед дітей і молоді, випадків ранніх сексуальних зв'язків, продовжує зростати кількість ранніх пологів: у 2009 р. цей показник збільшився на 15,6 % порівняно з 2005 р. Загалом частота ранніх пологів протягом останніх років становить 9,1-10,8 на 1000 відповідного населення, що значно перевищує цей показник у розвинутих європейських країнах (3,0-4,0). Якщо у 2005 р. частка позашлюбних народжень у матерів віком до 18 р. становила 39 %, то в 2009 р. вже понад 45 % [8, с.128].

Швидкими темпами в країні поширюється епідемія ВІЛ. Найбільш ураженою віковою категорією є молодь 15-29 років, до якої належить кожний другий ВІЛ-інфікований. У 2009 року понад 77% серед ВІЛ-інфікованих громадян України становили особи репродуктивного та працездатного віку – 15-49 років. Разом із тим, останніми роками зменшується частка випадків захворювань на ВІЛ-інфекцію у віковій групі 15-24 роки: у 2006 р. – 16%, у 2007 – 15%, у 2008 – 13%, у 2009 р. – 12% [5]. Це свідчить про певну стабілізацію епідемічної ситуації з ВІЛ-інфекції через зміну поведінки молоді на менш

ризиковану. Станом на січень 2010 р. за офіційною статистикою МОЗ в Україні зареєстровано 162 591 випадок ВІЛ-інфекції (з часів виявлення першого випадку інфікування в 1987 р.) [9].

Як стверджує керівник Центру соціально-політичних досліджень Державного інституту розвитку сім'ї та молоді Н. Тілікіна, одним з основних чинників епідемії ВІЛ/СНІДу залишається споживання ін'єкційних наркотиків – 63% від загальної кількості ВІЛ-інфікованих. Тому доступність профілактичних та лікувальних програм для цих представників населення є, на думку керівника Центру, визначальною з точки зору можливості контролю епідемії [9, с.42].

Безперечно, вживання наркотиків практично несумісне з якісним навчанням, із трудовою діяльністю, що призводить до деформації особистості, зниження загального інтелектуального потенціалу, поглиблює демографічну кризу в державі. Об'єктивне оцінювання реального стану виховання молодого покоління свідчить про те, що його рівень не відповідає вимогам сьогодення. На переконання доктора педагогічних наук, професора В. Оржеховської, проявам девіантної поведінки серед дітей і молоді сприяють: помилки сімейного виховання (низький рівень готовності батьків до реалізації виховної функції сім'ї); перекладення турбот про виховання дітей на школу; низький рівень педагогічної культури батьків; превалювання методів авторитарного спрямування; загострення суперечностей та конфліктів між батьками і дітьми [7, с.15]. Визначення наркоманії було сформульовано ще в 1952 році Всесвітньою організацією охорони здоров'я: "... наркоманією вважається стан періодичної або хронічної інтоксикації, шкідливої для людини і суспільства, викликаної неодноразовим вживанням наркотику" [5, с. 74].

Єдиною Конвенцією про наркотичні засоби було відзначено, що наркоманія – це зло, яке впливає як на окремих індивідів, так і на людство взагалі, становить соціальну та економічну небезпеку як для окремих держав, так і для міжнародного співтовариства. Наркоманія є негативним суспільним явищем, яке за сукупністю аморальних проявів, що суперечать загальноприйнятим нормам поведінки, є "фононим" явищем та тісно пов'язане зі злочинністю.

Серед підлітків-наркоманів часті такі правопорушення, як зберігання і поширення наркотиків, крадіжки, хуліганство. Низку правопорушень вони скоюють у стані наркотичного сп'яніння. Фактором, що активізує наркотизм і швидко поширює наркоманію, є відповідні патохарактерологічні властивості особистості. Схильність до вживання психоактивних речовин найлегше формується у підлітків з несталим характером. Зростає кількість злочинів у сфері обігу наркотичних засобів, вчинених неповнолітніми, зокрема, станом на 1 жовтня 2007 року на території України вчинено 55760 наркозлочинів, серед виявлених 31911 осіб, які вчинили злочини, пов'язані з наркотиками, 744 – особи віком від 14 до 17 років [1].

В Україні проблема боротьби з наркоманією набуває державної важливості. У правоохоронній системі функціонує Управління у справах боротьби з незаконним обігом наркотичних засобів, яке має підрозділи в усіх територіальних і транспортних підрозділах МВС України.

За даними МВС України, станом на 1 січня 2010 р. на профілактичних обліках дільничних інспекторів міліції перебувало 158,6 тис. наркозалежних (174,1 тис. у 2008 р.), а додатково на облік у 2009 р. було поставлено 26,2 тис. таких осіб (29,9 тис. у 2008 р.). За експертними оцінками, загальна кількість осіб з наркотичною залежністю та епізодичних споживачів наркотиків у 5-10 разів більша, ніж офіційно зареєстровано. Фахівці звертають увагу на те, що 80 % наркоманів – молоді люди, у тому числі 40 % – неповнолітні. Кількість споживачів наркотичних засобів та психотропних речовин збільшується. Вік наркозалежної молоді має тенденцію до омоложення. За останні 10 років частка хворих на наркоманію серед неповнолітніх збільшилася у 6-8 разів. Смертність серед осіб цієї групи зросла у 40 разів [8, 197].

Вітчизняними вченими-криміналістами запропоновано заходи попередження злочинів у сфері обігу наркотичних засобів, вчинюваних неповнолітніми, за наступними напрямками: 1) **організаційні:** формування при управліннях освіти державних адміністрацій спеціальних центрів "Запобігання „фонових” явищ серед неповнолітніх”, до діяльності яких залучити державні органи, підприємства, установи, організації, громадські та релігійні об'єднання у сфері попередження незаконного обігу наркотичних засобів та здійснення превентивних заходів на районному, обласному і державному рівнях; 2) **соціально-економічні:** проведення Міністерством охорони здоров'я України тендерів на розробку медикаментів щодо профілактики (лікування) наркозалежності, запровадження заходів реабілітації після проведення курсу лікування від наркоманії; 3) **виховні:** створення при школах клубів "Юні правоохоронці"; 4) **правові:** забезпечення розробки та прийняття Закону України "Про попередження наркоманії і токсикоманії неповнолітніх в Україні"; Закон України "Про психологічну чи психіатричну допомогу молоді"; розробка Міністерством освіти та науки України "Програми

профілактики наркоманії в навчальному закладі – в школах, гімназіях, ліцеях, профтехучилищах, вищих навчальних закладах” [1].

За умов реалізації та дієвого виконання запропонованих заходів щодо попередження злочинів у сфері обігу наркотичних засобів, що вчинюють неповнолітні, виявлення причин, механізмів та мотивації індивідуальної злочинної поведінки неповнолітніх слід очікувати мінімізації незаконного обігу наркотичних засобів у середовищі неповнолітніх, а це, у свою чергу, є однією із гарантій забезпечення розвитку здорової нації, соціально-економічного благополуччя населення, зменшення рівня злочинності у державі. Соціально-педагогічна профілактика наркоманії — вид соціальної діяльності, що спрямована на проведення освітньо-профілактичних заходів та реалізацію педагогічних моделей впливу на особистість з метою попередження вживання наркотичних засобів, алкогольних напоїв. Ґрунтується на своєчасному виявленні та виправленні негативних інформаційних, педагогічних, психологічних, організаційних факторів, що зумовлюють відхилення в психічному та соціальному розвитку дітей і молоді, у їхній поведінці, стані здоров'я, а також в організації життєдіяльності й дозвілля.

На підставі праць учених С. Максименко, В. Оржеховської, М. Супрун, Т. Тарасової, І. Шишової та ін., ми узагальнили теоретико-методичні основи соціально-педагогічної профілактики наркоманії серед учнівської молоді.

Зміст соціально-педагогічної профілактики наркоманії: формування установок (відношень, мотивів, моделей поведінки) на життя без наркотиків; поширення профілактичної інформації (друкована продукція, засоби масової інформації, міжособистісні стосунки, інші форми соціальної роботи); формування умінь і навичок здорового способу життя; застереження формування пронаркотичних моделей поведінки; ініціювання педагогічно-змістовної діяльності з профілактичної роботи; організація заходів щодо виконання програми нормальної поведінки; включення до міжнародних проектів питань з профілактики наркотизації, поширення передового міжнародного досвіду з зазначеної проблеми; превентивна робота з проблем пияцтва, алкоголізму, вживання тютюну серед неповнолітніх і молоді; пропагандистські заходи до міжнародних свят, Всесвітніх днів без тютюну, алкоголю, наркотиків.

Види та форми соціальної профілактики алкоголізму, наркоманії: наукова робота з визначення факторів, що впливають на характер процесу наркотизації, і розробка науково обґрунтованих рекомендацій щодо соціально-педагогічної профілактики; організаційно-педагогічні заходи щодо створення середовища, яке виховує, за місцем проживання дітей і молоді (робота консультативних пунктів профілактики наркотизації з проблем освіти, виховання, організації дозвілля, працевлаштування тощо); педагогічне втручання в ситуацію збоченого пронаркогенним, проалкогольним фоном розвитку окремої особистості і популяційної групи; соціально-педагогічний моніторинг, аналіз, надання рекомендацій, проведення заходів щодо реалізації державних, регіональних, галузевих програм з профілактики наркотизації; залучення різних соціальних інститутів у процес соціалізації дітей і молоді, створення в мережі соціальних служб умов для виявлення соціальних ініціатив, розвитку молодіжного руху та відродження традицій національного виховання (проведення масових профілактичних свят, конкурсів, спортивних змагань, театралізованих дій); організація соціально-педагогічної та освітньої роботи з дітьми з сімей групи ризику (індивідуальна та групова робота з батьками й дітьми, з різними категоріями молоді); сприяння установам освіти, комітетам у справах неповнолітніх, спорту, культури та іншим організаціям діяльності з профілактики негативних явищ серед молоді, в організації здорового способу життя неповнолітніх і молоді [6].

Профілактичні заходи повинні утримувати молодь від спокуси вживання наркотиків. Ефективність профілактичної роботи залежить від довіри населення, взаємодії з органами державної влади, освіти, охорони здоров'я, засобами масової інформації. Принципи ведення профілактичної роботи полягають в організації заходів із попередження наркоманії, що ґрунтуються на основі цільових програм, об'єднані спільною концепцією профілактичної роботи. Мета такої роботи – створення серед підлітків ситуації, що заважає зловживанню наркотиків і такої, що менше завдає шкоди від їх вживання.

На переконання доктора педагогічних наук, професора М. Супрун, можна сформулювати низку правил побудови профілактичної програми у школі: будь-яка робота у сфері антинаркотичної просвіти має проводитись тільки спеціально навченим персоналом серед співробітників школи в рамках комплексних програм на базі концепції профілактичної роботи; просвітницькі програми мають здійснюватись протягом усього періоду навчання дитини у школі, розпочинатись у молодших класах і продовжуватись до випуску; під час реалізації програми надається точна і достатня інформація про наркотики та їх вплив на психічне, психологічне, соціальне й економічне благополуччя людини.

Інформація має бути доречною та нести знання про наслідки зловживання наркотиками. Слід акцентувати на пропаганді здорового способу життя та формуванні життєвих навичок, обов'язкових для того, щоб протистояти бажанню спробувати наркотик або “наблизитись” до нього у момент стресу, ізоляції або життєвих негараздів. Інформація має надаватись з урахуванням особливостей аудиторії (статі, віку, переконань тощо). Батьки та інші дорослі, які відіграють важливу роль у житті дитини, мають залучатись до розроблення стратегії антинаркотичної просвіти.

Для оцінки ефективності будь-якої профілактичної програми потрібні регулярні психолого-педагогічні та соціологічні дослідження, що мають проводитись незалежними експертами.

Працюючи у сфері антинаркотичного просвітництва, не слід допускати: використання тактики залякування – неефективність такої тактики доведена самим життям; спотворення і перебільшення негативних наслідків зловживання наркотиками під час опису їхнього впливу; разового характеру дій, спрямованих на профілактику. Такий підхід не дає можливості підліткам розвивати навички протистояння наркотикам через несприйняття неправдивої інформації. Навіть після одноразової її подачі вся подальша інформація буде несприйнята підлітками, які нині досить добре поінформовані; згадки про культурні передумови вживання наркотиків; виправдання вживання наркотиків, які б не були причини. Отже, пріоритетним напрямом попередження наркоманії в Україні повинна бути широкомасштабна профілактична діяльність, яку потрібно розпочинати із початкових класів школи. На сьогодні особливого значення набуває профілактика розповсюдження і вживання наркотиків на місцевому, локальному рівні. Практика європейських країн свідчить, що такий підхід дозволяє більш конкретно вивчати ступінь враження підлітків і молоді наркоманією, виявити матеріальні, фінансові і людські ресурси для профілактичної роботи, вивчити рівень готовності державних, громадських структур і населення регіону вести скоординовану і систематичну роботу серед підлітків та молоді. На національному рівні тема шкоди від вживання наркотиків повинна частіше обговорюватися в засобах масової інформації, в школах, у сім'ях.

Реалізація державної політики, спрямованої проти зловживання наркотиками, є найбільш ефективною формою попередження. Необхідна узгоджена програма профілактики наркоманії з урахуванням стану наркотизації у кожному регіоні України, яка буде більш ефективною за умови комплексного застосування напрацьованих заходів з обов'язковим використанням зарубіжного досвіду.

Проведене дослідження не претендує на повне і всебічне розкриття порушеної багатоаспектної проблеми. Перспективу подальших наших досліджень вбачаємо у розробленні дієвої системи профілактичної діяльності різноманітних соціальних інститутів, церкви із учнівською та студентською молоддю, спрямованої на недопущення такої соціально небезпечної проблеми, як наркоманія.

1. Баклан І.В. Кримінологічна характеристика та попередження злочинів у сфері обігу наркотичних засобів, психотропних речовин, їх аналогів та прекурсорів, що вчиняються неповнолітніми // Автореф. дис. кан. юрид. наук: 12.00.08 / Інна Валентинівна Баклан. – Д., 2008. – 21с.
2. Максименко С. Д. Актуальні питання профілактики наркоманії / С. Д. Максименко // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – № 10. – С. 1-4.
3. Національний звіт з виконання рішень декларації про відданість боротьбі з ВІЛ/СНІДом / Україна. - К., 2010. - С. 144.
4. Оржеховська В., Ковганич Г. концептуальні підходи до виховання в умовах сьогодення // Вісник Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту. – 2010. - № 4. - С. 14-23.
5. Петрик О. Методичні аспекти профілактики й раннього виявлення шкідливих звичок у дітей та підлітків / О. Петрик, Р. Валецька // Педагогічний пошук. – 2008. – № 3. – С. 73-76.
6. Соціальна робота з дітьми та молоддю: проблеми, пошуки, перспективи // За заг.ред. Пінчук І.М., Толстоухової С.В.-К.: УДЦССМ, 2000р. Випуск 1. - 276 с.
7. Тарасова Т. Батьківська рада як суб'єкт профілактики дитячої бездоглядності // Вісник Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту. – 2010. - № 4. - С. 24-34.
8. Тарасова Т.В. Становлення та розвиток трудових об'єднань школярів: монографія / Т.В.Тарасова. – Тернопіль: Тернограф, 2010. – 420 с.
9. Тілікіна Н. Сексуальна поведінка та рівень знань молоді щодо ВІЛ/СНІДу // Вісник Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту. – 2010. - № 1-2.- С. 42-49.
10. Шишова І. О. Профілактика наркоманії серед підлітків у виховному процесі загальноосвітньої школи : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / І. О. Шишова. – Херсон : Херсонський держ. ун-т, 2004.

The problem of prophylactic work is reflected with teenagers which are apt to doing drug, and also conceptual bases of development of drug addiction are presented in a socialpedagogical aspect. Marked going near prevention of problem the drug addictions presented maintenance forms and methods of realization of effective prophylaxis of drug addiction are among young people.

Key words: drug addiction; prophylaxis; deviant behavior; system of education; student's young people.

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Білавич Галина. Формування мовленнєвої культури особистості у творчій спадщині Мирослава Стельмаховича.....	3
Борис Уляна. Дослідження представників наукової школи Богдана Ступарика та їх внесок у розвиток історії української педагогіки.....	5
Городиська Віолета. Національно-естетичне виховання учнівської молоді у творчому доробку західноукраїнських педагогів (II половина XIX – початок XX ст.).....	9
Джус Оксана. «Школа шляхетних українок» як осередок національно-громадянського становлення української молоді.....	12
Дідух Ірина. Михайло Горбовий як виховник пластового юнацтва.....	15
Осадча Ірина. Витоки концепції особистості вчителя в історії зарубіжної педагогічної думки.....	18
Пилип Галина. Методичні засади вивчення дисциплін клінічного циклу в медінститутах західних областей України в 40-90-х роках XX ст.....	21
Постевка Георгій. Культурно-освітній розвиток Буковини міжвоєнного періоду (1918-1940 рр.): історіографічні підходи українських і румунських дослідників.....	24
Потапенко Тетяна. Університетська освіта іноземних громадян у Великій Британії (II. пол. XX ст.).....	29
Рега Олексій. Мирослав Стельмахович – один із фундаторів нової педагогічної освіти в Україні.....	31
Салига Наталія. Естетичний потенціал вальдорфської педагогіки (до 150-річчя від дня народження Рудольфа Штайнера).....	34
Слободян Ольга. Становлення Марійки Підгірянки як народної вчительки та поетеси.....	36
Сторонська Оксана. Педагогічна спадщина М. Монтесорі в контексті розвитку сучасної німецької школи.....	39
Тичинська Наталія. М. Пирогов – попечитель Київського навчального округу.....	43
Чепіль Ореста. Пансофія Я. А. Коменського і німецькомовні наукові дослідження (II половина XX ст.).....	47
Юрченко Ірина. Велич і краса української родинної педагогіки у творчій спадщині Мирослава Стельмаховича.....	49

ВИЩА ШКОЛА

Ганна Бутенко. До питання про активізацію креативної компетенції студентів вищого навчального закладу.....	54
Васюк Оксана, Місяченко Ірина. Методичні засади оволодіння студентами курсу «Технологія роботи з ПЕОМ».....	57
Вишневський Михаїл. Методологические ориентиры социально-гуманитарного образования в контексте современного цивилизационного развития.....	66
Грицькова Наталія. Критерії та показники сформованості соціально-професійної мобільності майбутніх учителів.....	66
Дорошенко Тетяна. Проблема підготовки майбутнього вчителя початкових класів до самореалізації у музично-освітній діяльності.....	68
Доцевич Тамілія. Педагогічний артистизм як компонент професіограми сучасного викладача.....	72
Єрмакова Світлана. Феноменологія моніторингу професійної підготовки мабутніх викладачів вищих технічних навчальних закладів.....	76
Зеленська Людмила. Реалізація вченими радами університетів України громадсько-просвітницької функції: історико-педагогічний аспект.....	80
Іванчук Марія. Гармонізація педагогічної та психологічної підготовки сучасного вчителя.....	86
Каленський Андрій, Вовк Віталій. Застосування платформи Moodle для індивідуалізації самостійної роботи студентів у Національному університеті біоресурсів і природокористування України.....	89
Ків Олена. Відображення ідей студентського самоврядування в діяльності студентських об'єднань вищих навчальних закладів на українських землях XIX століття.....	92
Климчук Світлана. Структура професійного мовлення майбутніх соціальних педагогів.....	96
Коваленко Олександр. Структура методики формування економічних знань у майбутніх інженерів-педагогів як складової економічної культури.....	101
Козій Галина, Виговська Світлана. Теоретико-методичні аспекти формування дослідницьких умінь студентів вищих аграрних навчальних закладів I-II рівнів акредитації.....	103
Кондрашова Лидия. Технологический подход к организации обучения в высшей школе.....	107
Kula Ewa, Stroczyk Michał. Krajowe ramy kwalifikacji i ich znaczenie dla szkolnictwa wyższego w Polsce.....	110

Лазарєва Вікторія. Проблема формування творчої особистості у процесі фахової підготовки дільничих інспекторів міліції.....	114
Моргун Ірина. Реалізація творчого потенціалу майбутніх учителів у процесі навчання у ВНЗ.....	116
Моркотун Сергій. Класифікація педагогічних умов формування презентаційних умінь студентів магістратури у процесі професійної підготовки.....	120

ТЕОРІЯ ВИХОВАННЯ

Бай Ігор. Співпраця сім'ї та школи у формуванні образотворчих здібностей молодших школярів.....	124
Безносок Олександр. Структура і розвиток здібностей.....	126
Василик Марина. Родина як чинник національного виховання дітей і молоді в українській діаспорі США і Канади.....	129
Клепар Марія. Музично-дидактичні ігри як засіб виховання учнів молодшого шкільного віку.....	134
Клим Мар'яна. Розвиток поглядів на сімейне виховання у філософській думці Німеччини на зламі XIX - XX століть.....	138
Ковальчук Віра. Підготовка майбутніх учителів до виховної роботи з дітьми в дитячих закладах відпочинку та оздоровлення.....	142
Косило Михайло. Позашкільна туристсько-краєзнавча робота в Україні: ретроспективний аналіз.....	144
Невмержицька Олена. Цінності виховання у творчій спадщині Казимира Твардовського.....	147
Плугатор Ірина. До проблеми еволюції поняття «опіка».....	151

ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ

Благуна Наталія. Розвиток пізнавальної активності молодших школярів.....	155
Василевич Гафія. Науково-педагогічні основи засвоєння учнями словотвірних понять і термінів.....	158
Матвєєва Наталія. Український учитель: історико-педагогічний аспект.....	161
Мельничук Марія. Історія, значення і завдання профорієнтації.....	163
Рис Ірина. Внесок Степана Рудницького у розвиток географії як навчальної дисципліни.....	166
Романюк Світлана. Формування рідномовного ареалу українців у Західному світі.....	168
Руснак Іван. Виклики сьогодення для початкової школи в Україні.....	175
Шпак Олександра, Гоцуляк Катерина. Теоретичні основи профільного навчання в загальноосвітній школі.....	179
Чайковський Ю., Ільченко О., Козицька Т., Храпай О. Перспективні напрямки впровадження інноваційних освітніх технологій у вищих медичних навчальних закладах.....	181
Щербяк Юрій. Соціально-педагогічна профілактика наркоманії серед учнівської молоді.....	184

THE HISTORY OF PEDAGOGICS

Bilavych Galina. Formation linguistic culture of personality in creative legacy Myroslava Stelmahovycha.....	3
Borus Ulayna. Researches of representatives of scientific school of Bohdan Stuparyk and their contribution are to development of history of ukrainian pedagogics.....	5
Gorodyska Violetta. National and esthetic education of pupils in creative inheritance of West Ukrainian pedagogues (the second half of 19-th – the beginning of 20-th c.).....	9
Dzhus Oksana. “The school of noble Ukrainians” as the center of national and public formation of youth.....	12
Didukh Irina. Mykhailo Gorbovyi as instructor of plast youth.....	15
Osadcha Iryna. The source of the concept of teacher's personality in the history of foreign pedagogical thought.....	18
Pylyp Halyna. Methodical basis of learning the subjects of clinical course in medical institutes of Western regions of Ukraine (40-ies – 90-ies of the 20-ies c.).....	21
Postevka Georgij. Cultural and educational development of Bukovyna in interwar period (1918 – 1940) : historiographic approaches of Ukrainian and Rumanian scientists.....	24
Potapenko Tetiana. University education of foreign students in Great Britain (the second half of the 20-th c.).....	29
Salyga Natalia. Esthetic potential of Walfdorf pedagogic (to 150-th birthday anniversary of Rudolf Steiner).31	
Rega Oleksij. Myroslav Stelmahovych – one of founders of new pedagogical education in Ukraine.....	34
Slobodian Olga. Formation of Marijka Pidgirianka as a public teacher and poetess.....	36
Storonska Oksana. Pedagogical inheritance of M. Montessory in the context of the development of modern German school.....	39
Tychynska Natalia. M. Pyrogov – guardian of Kyiv educational district.....	43
Chepil Oresta. Pun Sophia of J.A.Komensky and German scientific research (the second half of the 20-th c.).....	47
Jurchenko Iryna. Glory and beauty of Ukrainian family pedagogic in creative inheritance of Myroslav Stelmahovych.....	49

THE HIGHER SCHOOL

Butenko Hanna. The activization of creative competence of the students at higher educational establishments.....	54
Vasiuk Oksana, Misiachenko Iryna. Methodical basis of learning the course of “Technology of work with PEOM” by the students.....	57
Vishnevskiy Mikhail. Methodological reference points of social and humanitarian education in the context of modern civilization development.....	62
Grytskova Natalia. The criteria and indicators of completeness of social and professional mobility of future teachers.....	66
Doroshenko Tetiana. The problem of training of future primary school teachers in self realization in music and educational activity.....	68
Dotsevych Tamilia. Pedagogical art as a component of professionalism of modern teacher.....	72
Jermakova Svitlana. Phenomenology of monitoring the professional training of future teachers at higher technical educational establishments.....	76
Zelenska Liudmyla. The realization of the public and educational function by the Ukrainian scientific soviets: historical and pedagogical aspect.....	80
Ivanchuk Maria. Harmonization of pedagogical and psychological training of modern teacher.....	86
Kalensky Andrij, Vovk Vitalij. Usage of Moodle platform in individualization of independent work of students at the NUBAN of Ukraine.....	89
Kin Olena. The reflection of the ideas of students' self governing in the activity of students' associations at the Ukrainian higher educational establishments in the 19-th century.....	92
Klymchuk Svitlana. The structure of the professional speech of future social pedagogues.....	96
Kovalenko Oleksandr. The structure of the methodology of formation of economy knowledge among future engineers-pedagogues as an integral part of economical culture.....	101
Koziy Halyna, Vyhovska Svitlana. Theoretical and methodical aspects of the formation of the research skills of the students at higher agricultural educational establishments of the 1-st – 2-nd levels of accreditation.....	103
Kondrashova Lidia. Technological approach to the organization of education in higher school.....	107
Kula Eva, Strocuk M. The National frames of qualification and their value for school higher business in Polandt.....	110

Lazarieva Viktoria. The problem of formation of the creative personality in the process of professional training of the district militia inspectors.....	114
Iryna Morhun. The realization of the creative potential of future teachers in the process of studies at higher educational establishments.....	116
Morkotun Sergiy. The classification of pedagogical conditions of the formation presentational skills of the magistracy students in the process of professional training.....	120

THE THEORY OF UPBRINGING

Bay Igor. A collaboration of monogynopaedium and school is in forming of graphic capabilities of junior schoolboys.....	124
Beznosiuk Oleksandr. The structure and the development of abilities.....	126
Vasylyk Maryna. Family as a factor of national upbringing of children and youth in Ukrainian Diaspora of the USA and Canada.....	129
Klepar Maria. Music and didactical games as a means of upbringing of junior pupils.....	134
Klym Mariana. The development of views on family education in the philosophical thought of Germany at the edge of 19-th – 20-th centuries.....	138
Kovalchuk Vira. Preparation of future teachers to an educate work with children in child's establishments of rest and making healthy.....	142
Kosylo Mykhailo. Out-of school tourist and country study work in Ukraine: retrospective analysis.....	144
Nevmerzyska Olena. Educational values in creative heritage of Kazymyr Tvardovsky.....	147
Plugator Iryna. To the problem of evolution of concept «guardianship».....	151

THE THEORY OF EDUCATION

Blagun Natalia. Development of cognitive activity of junior schoolboys.....	155
Vasylevych Hafija. The scientific and pedagogical basis of learning word-formative concepts and terms by the pupils.....	158
Matveeva Natalia. Ukrainian teacher: aspect of historical pedagogical.....	161
Melnichuk Maria. The histori of the meaning and the aim of the professional orientation.....	163
Rys Iryna. The role of S. Rudnytsky in the development of Geography as educational discipline.....	166
Romanyuk Svitlana. Forming of natural habitat of Ukrainians in the Western world.....	168
Rusnak Ivan. Modern challenge for primary school.....	175
Shpak Oleksandra, Hotsuliak Kateryna. Theoretical basis of profile education at school of general education.....	179
Chajkovsky J., Ichenko O., Kozytska T., Hrapaj O. Perspective directions of introduction of innovational technologies at higher medical educational establishments.....	181
Scherbyak Yuriy. A socialpedagogical prophylaxis of drug addiction is among student's young people.....	184

Вимоги

до подання статей у Вісниках Прикарпатського національного університету,
журналах, збірниках наукових праць, матеріалах конференцій

1. Обсяг оригінальної статті – 6–12 сторінок тексту, оглядових – до 12 сторінок, коротких повідомлень – до 3 сторінок.
2. Статті подаються у форматі Microsoft Word. Назва файлу латинськими буквами повинна відповідати прізвищу першого автора. Увесь матеріал статті повинен міститись в одному файлі.
3. Текст статті повинен бути набраним через 1,5 інтервалу, шрифт “Times New Roman Cyr”, кегль 14. Поля: верхнє, нижнє, ліве – 2,5 см, праве – 1,5 см (30 рядків по 60–64 символи).
4. Малюнки повинні подаватись в окремих файлах у форматі *.tif, *.eps, Corel Draw або Adobe Photo Shop.
5. Таблиці мають мати вертикальну орієнтацію і мають бути побудовані за допомогою майстра таблиць редактора Microsoft Word. Формули підготовлені в редакторі формул MS Equation. Статті, що містять значну кількість формул, подаються у форматі LaTeX.
6. Текст статті має бути оформлений відповідно до постанови ВАК № 7-05/1 від 15 січня 2003 року “Про підвищення вимог до фахових видань, внесених до переліків ВАК України” (див. Бюлетень ВАК України. – 2003. – № 1).

Статті пишуться за схемою:

- УДК і ББК (у лівому верхньому куті аркуша);
- автор(и) (ім'я, прізвище; жирним шрифтом, курсивом у правому куті);
- назва статті (заголовними буквами, жирним шрифтом);
- резюме й ключові слова українською мовою;
- постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями;
- аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми й на які спирається автор, виокремлення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується стаття;
- виклад основного матеріалу дослідження з новим обґрунтуванням подальших розвідок у цьому напрямі;
- список використаних джерел;
- резюме й ключові слова англійською мовою.

7. Стаття повинна бути написана українською мовою, вчитана й підписана автором (ами).
8. У цілому до “Вісника” необхідно подати дві рецензії провідних учених у даній галузі.

**ВІСНИК
Прикарпатського університету**

ПЕДАГОГІКА

Випуск XL
Частина 3

Видається з 1995 р.

В авторській редакції

За зміст і достовірність фактів, цитат, власних імен
та інших відомостей відповідають автори



Головний редактор: *Головчак В.М.*
Комп'ютерна правка: *Джус О.В., Прокопів Л.М., Стражнікова І.В.*
Комп'ютерна верстка: *Прокопів Л.М.*

Друкується українською мовою. Реєстраційне свідоцтво КВ № 435

Підп. до друку 21.06.2011. Формат 60x84/8. Папір ксероксний.
Гарнітура “Times New Roman”. Ум. друк. арк. 22,3.
Наклад 100 пр. Зам. № 91.

Видавець і виготовлювач
Видавництво Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника
76000, м. Івано-Франківськ, вул. Бандери 1, тел. 71-56-22
E-mail: vdvcit@pu.if.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК №2718 від 12.12.2006.