

74

B-53

# ВІСНИК ПРИКАРПАТСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ



**Педагогіка**  
**Випуск VIII**

Івано-Франківськ  
2003

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ВІСНИК  
ПРИКАРПАТСЬКОГО  
УНІВЕРСИТЕТУ

ПЕДАГОГІКА  
ВИПУСК VIII



НБ ПНУС



745468

ІВАНО-ФРАНКІВСЬК  
"ПЛАЙ"  
2003

745468

23 D

**Вісник Прикарпатського університету.  
Педагогіка. 2003. Вип. VIII.**

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

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

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

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

Друкується за ухвалою Вченої ради Прикарпатського університету імені Василя Стефаника.

**Редакційна рада:** д-р філол. наук, проф. В.В.Грещук (*голова ради*), д-р філос. наук, проф. С.М.Возняк, д-р філол. наук, проф. В.І.Кононенко, д-р істор. наук, проф. М.В.Кугутяк, д-р юрид. наук, проф. В.В.Луць, д-р філол. наук, проф. В.І.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. А.В.Вихрущ, канд. пед. наук, проф. Б.А.Гришок, д-р пед. наук, проф. В.В.Кемінь, д-р пед. наук, проф. В.К.Майборода, канд. пед. наук, доц. Г.В.Білавич (*відповідальний секретар*), д-р пед. наук, проф. А.С.Нісімчук, канд. пед. наук, проф. І.П.Скулівський, канд. пед. наук, проф. В.Д.Хрущ.

Видастись 02125266  
**НАУКОВА ВІБЛІОТЕКА**

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

Прикарпатського університету імені Василя Стефаника.  
Видавництво "Плаї" Прикарпатського університету, 2003.  
Тел.: 59-60-51.

**ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ**

*Оксана Кіліченко*

**СПОСОБИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО  
ПРОЦЕСУ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ**

Важливою проблемою сучасної педагогічної науки є визначення оптимального способу організації навчально-виховного процесу в початковій школі і значення вчителя як суб'єкта його організації.

Аналіз педагогічної літератури, історичних і художніх джерел свідчить про те, що нерідко педагогічний процес розглядається як передача знань, умінь і навичок, коли учитель подає, пояснює, а учні – засвоюють, відтворюють, виконують, тобто відбувається вплив педагога на учня. Педагогічний процес виступає як безперервний диктат. Школярам диктується все: і знання, і моральність, і оцінка діяльності, і переконання. Їм залишається тільки сприймати вчительські настанови. Але оскільки на сприйнятність учня неможливо повністю розраховувати, то в розпорядженні вчителя залишаються різноманітні засоби і засоби для покарання.

Виникає проблема, що ж є основою організації педагогічного процесу: вплив учителя, дії вчителя, взаємодія вчителя з учнями, взаємовідносини вчителя і учнів?

Педагогічний процес, як відомо, – це сукупність послідовних педагогічних дій, спрямованих на досягнення освітньої навчально-виховної мети.

Результат педагогічного процесу залежить від способу організації діяльності вчителя.

Ще в Уставі Львівської братської школи в 1568 році говорилося: "А дидаскал, взявши вручену йому дитину, повинен її вчити оволодівати корисними науками, за непослух карати, не по-товариськи, а по-вчительськи, не тільки по-народному, але й вище народного, щоби через власне недбалство, заздрість чи підступність не залишитися винним бодай за одного учня ні перед Богом, ні перед рідними, ні перед самою дитиною, якщо би забрав у неї час чи відірвав від роботи" [1, с.80].

Серед сучасних досліджень способів організації навчально-виховного процесу переважають три напрями:

1. Спосіб організації через вплив учителя на учня.
2. Спосіб організації через співробітництво вчителя з учнями.
3. Спосіб організації через взаємодію вчителя з учнями.

Вплив учителя на учня, як теоретичну проблему, на нашу думку, започатковував ще Я.А.Коменський, який писав: "... звичайно, кожний учитель бере учня таким, яким він його знаходить і зразу починає піддавати його

обробці, виточує його, кує, розчісує, тче, пристосовує до свого зразка” [2, с.40].

Серед сучасних дослідників, які дотримуються думки, що навчально-виховний процес організовується через вплив учителя на учня, варто виділити Л.І.Божович, І.І.Дубова, Н.В.Кухарева, А.В.Мудрика. Вони вважають, що вихователю постійно доводиться проєктувати поведінку учнів, розвивати потрібні якості й риси характеру, долати недоліки. У цих випадках вихователі використовують різні прийоми педагогічного впливу.

Деякі дослідники слово “вплив” вважають неблагозвучним, оскільки воно асоціюється з примушуванням. Навчально-виховний процес трактують як керівництво (управління) розвитком особистості учня.

Варто відзначити, що дійсно більшість учителів організовують навчально-виховний процес через педагогічний вплив на учнів.

Педагогічний вплив на школярів носить двоякий характер: а) це вплив учителя як особистості; б) вплив через діяння учителя.

У ході педагогічного процесу вчитель по-різному впливає на школярів. Результат впливу багато у чому залежить від знання індивідуальних особливостей школярів. Педагог повинен бути впевненим, що вихованець розуміє його вимоги саме так, як розуміє їх він сам. Однак інколи учень розцінює вимоги і покарання як упереджене ставлення до себе з боку педагога, і тоді в дитини виникають негативні емоції, внутрішній супротив, а іноді й ексцеси у поведінці. Виникає так званий “смісловий бар’єр” у стосунках вчителя і учня (учнів). Виховний вплив учителя також визначається тими стосунками, які склалися між педагогом і вихованцями: в одних учителів учні “розкриті” для педагогічної дії, правильно реагують на зауваження, готові виконати вказівку вчителя, радяться з ним, а в інших спостерігаються конфлікти, зауваження викликають заперечення учнів, вчитель незадоволений дітьми, жаліється на них іншим вчителям, батькам, але стосунки від цього не кращають.

Щоб цього не сталося під час організації навчання й виховання, слід брати до уваги не тільки систему впливів, але й позицію учнів з точки зору їх потреб, інтересів, установок, здібностей, можливостей.

Не можна стверджувати, що вплив учителя є визначальним у формуванні особистості дитини. Учень включений у сферу міжособистісного спілкування, куди входить не тільки вплив вчителя, але й вплив його батьків, товаришів, засобів комунікації.

Тому практично неможливо передбачити результати педагогічного впливу.

Педагогічний вплив може бути цілеспрямований і неспрямований. У першому випадку перед педагогом стоїть конкретна мета. Прикладів навести можна

багато. Наприклад, учитель у першому класі вчить учнів вставати і сідати, вітатися.

Цілеспрямований вплив не обов’язково є прямий, він може бути і опосередкований (непрямий). У випадку прямого впливу вчитель безпосередньо звертається до учнів, пропонуючи їм чи заставляючи їх діяти і мислити певним чином, але такий вплив не завжди ефективний. Відчуваючи, що на нього чинять тиск, учень найчастіше чинить опір. Це відбувається навіть тоді, коли у нього немає негативного ставлення до суті вимоги. Тому більш доцільно використовувати непрямий вплив, спрямований безпосередньо не на даний об’єкт, а на навколишнє середовище (тобто на сферу спілкування).

Неспрямований вплив найчастіше неусвідомлюється ні вчителем, ні учнями.

Педагогічний вплив може бути позитивний і негативний. Причому одна й та ж ситуація, один і той же результат можуть оцінюватися вчителями і учнями по-різному.

Але який би це не був вплив – спрямований чи неспрямований, прямий чи непрямий, усвідомлений чи неусвідомлений – він завжди є передачею інформації, тобто проходить у формі спілкування і виникає внаслідок стосунків чи взаємостосунків між учителем і учнями.

Отже, педагогічний вплив відображає зовнішню сторону педагогічного процесу, а саме – діяльність педагога. Тому, на нашу думку, він є ефектом педагогічної взаємодії, внутрішньою стороною.

Ще одним напрямком у психолого-педагогічних дослідженнях способу організації є розгляд педагогічного процесу як “співробітництва педагога з дітьми, коли вчитель допомагає учневі перебороти труднощі” [3, с.72]. Дослідником і популяризатором цього напрямку є Ш.О.Амонашвілі. Він конкретизує терміни “співробітництво”, “співтворчість”, “гуманна педагогіка”.

Зокрема, Ш.О.Амонашвілі пише: “Гуманна педагогіка – це та, яка спроможна залучити дітей до створення самих себе” [3, с.58]. Основою цієї педагогіки є дитина з її особливостями, бажаннями, мотивами. Він пише: “Примушувати вчитися не можна. Живий процес осягнення повністю залежить від установлення на уроці духу співробітництва і тих, знайдених учителем методичних прийомів, які допомагають йому доторкнутися одночасно і до розуму, і до серця кожної дитини” [3, с.76].

Ми вважаємо, що педагогічне співробітництво вчителя з учнями – це не спосіб, а його внутрішня сторона.

На нашу думку, оптимальним способом організації навчально-виховного процесу є педагогічна взаємодія вчителя з учнями.

Педагогічна взаємодія відображає взаємну активність та взаємозумовленість дій педагога і учнів, обов’язковий зворотний зв’язок і са-

мостійний взаємовплив суб'єктів, що виявляється у самовихованні та самоосвіті.

Педагогічна взаємодія не тільки обумовлює єдність всього шкільного колективу і цільність педагогічного процесу, але й виступає важливим джерелом їх розвитку. Їй характерний ряд особливостей, які відрізняють її від взаємодії інших соціальних систем. Найбільш істотною із них є нерівна позиція взаємодіючих сторін. Незважаючи на те, що в останніх психолого-педагогічних дослідженнях все частіше відзначається, що педагогічний процес – це процес “суб'єктно-суб'єктних відносин”, все-таки вчитель виступає суб'єктом”, а учні (учнівський колектив) – об'єктом і суб'єктом навчального процесу.

Сутність педагогічної взаємодії, тобто її внутрішня сторона, детермінована (визначається) спілкуванням, стосунками і впливом (діяннями).

У психолого-педагогічних дослідженнях відсутня єдність думок щодо розмежування понять “взаємодія” і “спілкування”.

Існують такі точки зору:

а) спілкування – це взаємодія двох чи більше людей, яка включає в себе обмін інформацією пізнавального чи афективно-оціночного характеру (В.С.Мухіна). Такої ж думки дотримуються М.І.Лисіна, К.К.Платонов, М.С.Каган;

б) спілкування – це специфічна система міжособистісних взаємодій і структур, динаміка яких не може бути доведена до послідовно змінюючих одна одну взаємодій (Б.В.Ломов, В.А.Кан-Калик);

в) спілкування – це специфічна форма взаємодії людей з іншими людьми (В.А.Козаков, О.О.Леонт'єв);

г) вид спілкування – це взаємодія двох людей, в якій розгортаються взаєморозуміння ними один одного, встановлюються ті чи інші взаємостосунки (О.О.Бодальов).

На нашу думку, взаємодія опосередкована спілкуванням. У її процесі відбувається взаємообмін уявленнями, установками, поведінкою. Спілкування ж сприяє передачі й обміну раціональної та емоційної інформації. У педагогічній роботі воно виступає як засіб вирішення навчальних задач, як система забезпечення навчально-виховного процесу і є важливою умовою встановлення взаємодії між вчителем і учнями.

Як вказує О.О.Леонт'єв, “...це професійне спілкування викладача з учнями на уроці і поза ним, яке має певні педагогічні функції і спрямоване (якщо воно повноцінне і оптимальне) на створення сприятливого психологічного клімату, а також на іншу психологічну оптимізацію навчальної діяльності і стосунки між педагогом і учнями та в середині учнівського колективу” [4, с.3].

Отже, педагогічне спілкування – це спосіб вираження педагогічної взаємодії, що складається з системи дій. Одна і та ж взаємодія може бути забезпечена спілкуванням різної спрямованості, різним за характером і об'ємом.

Спілкування може виражати такі категорії аналізу взаємодії (За Х.Й.Лейметсом):

1. Мовчання: а) продуктивне; б) непродуктивне.

2. Похвала: а) коротка, одним словом; б) раціональна, з поясненням.

3. Акцентування думки учнів: а) з повторенням думки учнів; б) з висновками і узагальненнями.

4. Запитання учнів: а) запитання, які вимагають короткої відповіді (запитуються факти, слова і т.п.); б) запитання, які вимагають розгорнутої відповіді; в) запитання з метою виправлення чи доповнення відповіді іншого учня; г) повторення запитання чи повторення в іншому словесному оформленні.

5. Подача інформації.

6. Розпорядження.

7. Критика (осудження): коротка, одним словом; раціональна, з поясненням.

8. Відповіді на запитання вчителя: а) на запитання, яке вимагає короткої відповіді (назвати слово, факт, пояснення, висловлювання і т.д.); б) на запитання, яке вимагає розгорнутої відповіді (наприклад, оповідання); в) виправлення чи доповнення іншого учня.

9. Учень відповідає за власною ініціативою (з місця, підняв руку).

Педагогічне спілкування під час взаємодії вчителя з учнями буде оптимальним, яскравішим і конкретним, якщо вчитель володітиме системою комунікативних умінь і навичок.

Низька культура спілкування, психологічна невідповідність, невміння використовувати засоби спілкування є серйозною перешкодою у встановленні повноцінних стосунків. Про це неодноразово підкреслювали В.О.Сухомлинський, А.С.Макаренко.

Стосунки – в широкому розумінні цього слова – виникають у результаті порівняння двох об'єктів за певною основою. У вузькому – це позиція особистості стосовно того, що знаходиться навколо неї, а також до самої себе. Відношення людини в розгорнутому вигляді є системою індивідуальних, вибіркових, свідомих зв'язків.

Педагогічні взаємини – це стосунки, що виникають у результаті педагогічного спілкування у процесі педагогічної взаємодії між учителем і учнями. Для них характерні такі особливості: а) педагог є визначальним у встановленні стосунків; б) педагогу потрібно завжди прагнути до встановлення з вихованцями позитивних стосунків, які б сприяли педагогічному контакту з

ними; в) стосунки, що виникають внаслідок педагогічного спілкування, не повинні носити шаблонний характер і мають ґрунтуватися не на жорстких регламентаціях, а в різних ситуаціях утворювати багатосторонній спектр педагогічних дій.

Стосунки, що виникають під час педагогічної взаємодії, також залежать від особистісних якостей педагога, від стилю його діяльності. Виникаючи як наслідок, результат педагогічного спілкування, вони на наступних етапах педагогічної взаємодії самі впливають на неї. Однак, одна і та ж педагогічна взаємодія може мати різний результат, а отже сприяти формуванню різних стосунків.

Це відбувається тому, що:

– вчителі у зв'язку з особливостями свого характеру, темпераменту, неоднаковою сформованістю педагогічних умінь по-різному розв'язують одну й ту ж педагогічну ситуацію;

– учні також по-різному реагують на взаємодію: це залежить від характеру, темпераменту, норм, цінностей, яких вони дотримуються;

– на розвиток впливають й умови, в яких проходить педагогічна взаємодія.

Вони можуть бути сприятливі, несприятливі та нейтральні. У педагогічній практиці до несприятливих умов належать ті, які в кінцевому результаті приводять до конфлікту. Характерною особливістю нейтральних умов є те, що вони можуть переходити у категорію сприятливих і несприятливих умов.

Стосунки "рідко виступають у спілкуванні у чистому вигляді" [4, с.5]. Вони як, підкреслює О.О.Леонтьєв, ніби пропускаються через особистість людини, набуваючи суб'єктивної форми і певної самостійності, тобто виступають у ролі взаємостосунків.

Взаємостосунки – це взаємна позиція однієї особистості стосовно іншої, позиція особистості стосовно громадськості. Від того, які будуть взаємостосунки, залежить вся система спілкування людини.

Розвиток і вдосконалення взаємостосунків у педагогічному процесі є важливим фактором формування особистості як вихованця, так і педагога. Адже вони є своєрідним оцінюванням особистостями один одного.

Відображенням "педагогічної взаємодії", "педагогічного спілкування", "педагогічних стосунків" у навчально-виховному процесі є прямий і зворотний зв'язок.

Адже педагогічна взаємодія, як і будь-яка взаємодія, складається із структурних одиниць – певних комунікативних актів. Якщо, розглядаючи педагогічне спілкування, ми можемо використовувати терміни теорії управління, виділити у ньому пряме ("суб'єкт" – "об'єкт": педагог – вихованець) і зворотне ("об'єкт" – "суб'єкт": вихованець – педагог), то педагогічна взаємодія

знаходиться на вищому шаблі, оскільки в ній і педагог, і вихованець виступають у ролі одночасно і суб'єкта, і об'єкта педагогічного процесу. Педагог пояснює, розповідає, вивчає свого вихованця, намагається викликати зворотний зв'язок – комунікативний акт, який спрямований від вихованця до нього. Зворотний зв'язок виникає із ініціативи вихованців і відображає підвищений рівень їх активності, самодіяльності, зацікавленості у спілкуванні, потребі чимось поділитись, що-небудь розповісти, про що-небудь дізнатися. Це один аспект педагогічної взаємодії. Другий полягає у тому, що у ході і під впливом педагогічного спілкування можуть відбуватися зміни як в особистості учнів, так і особистості вчителя. Аналіз зворотного зв'язку дає можливість учителяві правильно будувати свою взаємодію із школярами, змінювати характер спілкування з ними, включати їх у різні види колективної діяльності.

Специфіка навчально-виховного процесу визначається суттю, змістовною стороною педагогічної праці, яка включає у себе взаємодію, вплив, співробітництво вчителя та учнів. Діалектика їх полягає в тому, що вплив і співробітництво вчителя й учнів є ефектом педагогічної взаємодії, внутрішньою стороною.

Істотною особливістю педагогічної взаємодії є те, що вона опосередкована спілкуванням і її результатом є стосунки, що виникають між учнями; між учителем, учнями і ситуаціями.

1. Антология педагогической мысли Украинской ССР / Сост. И.П.Каличенко. – М.: Педагогика, 1988. – 640 с.
2. Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие / Сост. В.М.Кларин, А.Н.Джурицкий. – М.: Педагогика, 1987. – 416 с.
3. Амонашвили Ш.А. Психологические основы педагогического сотрудничества. – К.: Освіта, 1991. – 111 с.
4. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. – К.: Знание, 1979. – 24 с.

Oksana Kilichenko

#### A WAYS OF ORGANIZATION THE TRAINING-EDUCATIONAL PROCESS IN A PRIMARU SCHOOL

The different ways of the pedagogical process organization in the junior school are deeply analyzed in this article. The author considers the pedagogical interaction to be optimal way and grounds such a conclusion.



Валентин Лагетко

## СУЧАСНИЙ СТАН ФІЛОСОФСЬКОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ, АБО НАД РУІНАМИ МАРКСИСТСЬКО-ЛЕНІНСЬКОЇ ФІЛОСОФІЇ

Сумнозвісна (а для марксистсько-ленінської філософії – знаменита) одинадцята теза Маркса з твору “Тези про Фейербаха” привела цю галузку світової філософії (на мою думку) в глухий кут, у своїх розумуваннях поставивши людину з ніг на голову, бо ж “філософи лише намагалися пояснити світ, а справа полягає в тому, щоб перетворити його”. І ось активна заповзятливість у “перетворенні” світу поставила людство на грань екологічної катастрофи.

Ленін у творі “Філософські зошити”, в річищі цих розумувань, записав, що “світ не влаштовує людину, і людина своєю дією вирішує змінити його”. Свого часу зміна світу на території Радянської імперії відбулася, і ця “зміна” вписала багато трагічних сторінок в історію України.

Можна було б сказати, що це Гегель наштотхнув Леніна на подібні міркування і дії. Ні! Гегель – ідеаліст, і від Леніна він у парі з Кантом дочекався лише лайки “філософська наволоч”, а не адекватного розуміння думок останнього. Для Гегеля дійсністю володіє лише Абсолютна ідея, оскільки вона – ідея і оскільки вона первинна. Природа (ширше – матерія) – це лише “інобуття”, тобто власне тілесне, несправжнє для ідеї існування. Тому світ як це “інобуття” є для Гегеля і суб’єкта взагалі недійсним, але не в розумінні зміни його. Іншим світ не може бути, бо світ, повторимо, – це “інобуття” ідеї, а ідея така, яка вона є, а вона Абсолютна, тобто незмінна. А раз це так, то суб’єкту (як самокерованому індивіду) залишається пристосуватися до цього світу у виключно соціальних формах свого існування. Для цього потрібно підняти пізнання світу таким, яким він є (тому вже Арістотель говорив, що “наука філософа пізнає суще як таке взагалі”) [1], щоб потім вже зробити висновок, що і як у цьому світі може задовольнити потреби людей. Тому сьогодні, як і колись, предметом філософії є не “людина і світ”, як довідуємося з усіх підручників з філософії, що вийшли друком в Україні, а світ як такий не в залежності від господарських потреб людини.

Повторюється та ж думка, що, на відміну від тварини, яка пристосовується до оточуючого світу, людина перетворює, змінює світ у відповідності до своїх потреб. Те, що це пряме перекинування, доводить “Червона книга”, в якій вже записані тисячі рослинних і тваринних організмів, що відмерли у зв’язку із порушенням людиною біологічної рівноваги в світі. В дійсності ж тварина приходить у світ пристосованою до нього. Наприклад, лошатко народилося, обсохло, і... побігло. Людське ж дитинча своєю появою розпочинає тривалий шлях пристосування (соціалізації) до оточуючого світу. Звідси у нього потреби

в одягу, житлі, харчах, засобах пересування, комунікації тощо, а це все неможливе без підняття і розвитку матеріального виробництва. Тому природа спромоглася дати саме людині свідомість як засіб виживання (строго кажучи, дає можливість свідомості у вигляді людського мозку, бо за змістом вона є набутком історії, суспільства). Саме тому людина виявилася останньою ланкою в еволюції живого, саме в цьому і значення людини для природи, що через людину як свою частку вона себе усвідомила. І усвідомила, очевидно, не для того, щоб на кожному перехресті спеціальних наук чути лише про “помилки” природи. Чи беруть це слово в лапки, чи ні, від того ступінь розуміння стану речей не змінюється. Щоб не бути голослівним, звернемося до підручника: Подольська Є.А., Парафійник Н.І. Філософія: підручник для студентів фармацевтичних вузів і факультетів. – Х.: Основа, 1997., в якому читаємо: “...Саме у забезпеченні... перетворення (підкреслення наше. – В. Л.) світу з урахуванням інтересів людини і суспільства і полягає... історична необхідність виникнення і розвитку свідомості” [2].

Криху рівновагу в природі треба поцінувати як її непорушний закон, який треба сповідувати на рівні Божого провидіння і намагатися не порушувати його, а фактично на практиці – беру, що хочу, а не що можна. Складається враження, що основна мета людей – якомога більше нашкодити природі. Звідси теза про те, що люди – господарі природи! Прикра помилка, але ж звідси – нескінченні розмови про необхідність в появі “нових людей”. Забувають, що поява людини із своєю незмінною тілесною будовою, яка викликала саме таку її психологію, а не іншу, вже було новим для природи і останнім в біологічному ланцюгу її творення. Свідомість як засіб виживання має свою специфіку у її, свідомості, ідеальності. Ідеальність свідомості викликала у людей появу духовних потреб, а також виявилася джерелом постійної ідеалізації, коли бажане сприймають за дійсне, замість того, щоб привчити себе до відповідальності за все, що відбувається на землі.

Світ змінюється за порами року, за етапами становлення організмів і це все – у певних межах, перейти які не дано. І з цим треба погодитись. Що ж є джерелом цієї зміни? Природа підказує: рівновага, нехай подекуди і крихка, але саме рівновага! Гегель робить висновок, що світ, як єдність протилежностей (про яку вже говорили перші з давньогрецьких філософів), яку називає суперечністю, може існувати лише у примиренні цих протилежностей, цієї суперечності, тобто вирішення суперечності у примиренні протилежностей. Наприклад, лише у парі (примиренні) чоловіче і жіноче може виконати свою одвічну функцію продовження роду. А чоловіче і жіноче – це не що інше, як протилежності, які є самими собою лише у стосунку одне до одного.

Це найбільше, що не відповідало у гегелівській діалектиці класикам марксизму-ленінізму. І до роботи береться Енгельс. Співвідношення розроблених Гегелем категорій діалектики “якості і кількості”, “подвійного

заперечення”, “єдності протилежностей” формулює як основні закони діалектики, що не викликало б заперечення, якби не перекручення єдності протилежностей у їх примиренні на “єдність і боротьбу протилежностей”. Аякже! Адже пролетаріат неминуче мусить знищити буржуазію, щоб “кухарка керувала країною” (Ленін), інакше комунізму не збудуєш! А в такому разі про яке примирення може бути мова?! І це позначилося на тому, що світ продовжував котитися своєю стежкою. Ще один приклад. Життєздатність будь-якого організму забезпечує наявність асиміляційних і дисиміляційних процесів у ньому, функціонування яких і забезпечує життєвість організму. Тому, про яку “боротьбу” з обов’язковою перемогою однієї з цих протилежностей може бути мова? Але марксистсько-ленінська філософія пішла “єдино правильним шляхом”.

Сучасні підручники з філософії також повторюють і це ідеологічне перекручення. А оскільки вони, як і колись, пишуться незрозумілою мовою, то є об’єктом нарікань студентів. Що значить незрозумілою мовою? Кожна наука (ніколи не погоджуйся з тим, що філософія – це не наука, а тільки знання) має свій науковий апарат (термінологію), користування яким для початківців через не володіння ним є просто неможливим. Тому “найпростіша логіка” якою є здоровий глузд, підказує, що спочатку треба вивчити теорію філософії, опанувати її термінологію, а тоді вже братися до її історії, оскільки вона і сьогодні, як і колись, пишеться філософською мовою. Але будь-який підручник починається з історичного блоку, орієнтуючи тим самим на таку послідовність у вивченні філософії.

Підсумовуючи, скажу, що у філософській освіті змін на краще (якщо не видавати бажане за дійсне) не відбулося. Писати підручник українською мовою – це дуже добре. Не добре, коли і українською повторюють зади філософії, якою є її мертворождена частина – марксистсько-ленінська, тим самим відмовляючи філософії у її практичній значущості. А практична значущість філософії для спеціальних наук полягає в тому, що вона наverts їх на сприйняття світу як єдності протилежностей. Негативне для людини – не помилка для природи, а її закон стихійного розвитку, неперервність цього процесу як неминучості стихійності. І ця неперервність забезпечується наявністю проміжних ланок (саме які часто вважають за “помилки”), роль яких виконують ті форми, що поєднують у собі властивості як однієї, так і другої протилежності. Для прикладу. Електрон – це не просто одна з елементарних часток, а проміжна ланка між протилежними видами матерії, якими є речовина і поле. Електрон у собі поєднує речовинність як масу руху і таку характеристику поля, як хвиля. Або вірус – не лише переносник інфекцій, але і проміжна ланка між неживою і живою природою (Джон Холдейн, 1929).

Просте, здавалося б, питання: чому народжуються сліпі? Щоб народжувалися зрячі як їхня протилежність. Чому народжуються позбавлені розуму? Щоб народжувалися із можливістю розуму тощо. І треба дякувати Богу, що при цьому, в кількісному відношенні природа не вимагає відсоткової рівності – fifty-fifty. Інакше людство і увесь тваринний світ, який є пробним каменем для людини, оскільки її генотип містить усю матеріальну інформацію як неживої, так і живої природи, загинули б...

На жаль, сьогодні так філософію не поцінують. Бачать в ній лише її культурологічний елемент (для загального розвитку!). До болю мало! Скарги з приводу фінансової скрути (мовляв, тому змушені саме ось так формувати систему філософської освіти) навіть не пояснюють такий status quo. До речі, на XX Всесвітньому філософському конгресі, який відбувся у Бостоні (США) у серпні 1998 року, звернули увагу на хиби в системі освіти і виховання в цілому світі [3].

Отже, проблема є і проблема серйозна. Те, що сьогодні робиться в плані покращення філософської освіти, нагадує швидше косметичний ремонт. Ремонт потрібний, але ремонт – капітальний.

1. Аристотель. Метафізика. – Соч.: в 4-х т. – М.: Мысль, 1976. – Т.1. – С.276.

2. Подольська Є.А., Парафійник Н.І. Філософія: Підручник для студентів фармацевтичних вузів і факультетів. – Х.: Основа, 1997. – С.370.

3. Вопросы философии – 1999. – №5. – С.32.

Valentin Lahetko

#### MODERN CONDITION OF THE PHILOSOPHICAL EDUCATION IN UKRAINE, OR OVER THE RESTS OF MARXISM-LENINISM PHILOSOPHY

Philosophical education in Ukraine is in a difficult situation, as education generally. The main reason – modern philosophy is proved on Marxism-Leninism ideology, which was denied by our unfortunate history. So it will be impossible to make better the condition in the branch of philosophical education without creating of the new manual on philosophy.

*Богдан Скоморовський, Бланка Єржабкова*

#### ПЕДАГОГІЧНІ ІДЕЇ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ШКОЛЯРІВ У ТВОРЧІЙ СПАДЩИНІ СЕЛЕСТЕНА ФРЕНЕ

З кінця XIX століття практично в усіх країнах світу почався рух педагогів, центром зацікавлення яких були взаємини дорослого й дитини. Спільними зусиллями заклали основи того, що називаємо новою педагогікою, Марія Монтесорі в Італії, Джон Дьюї в Сполучених Штатах Америки, Овід Декролі в Бельгії. Рудольф Штейнер та Петер Петерсен у Німеччині, Януш Корчак у Польщі, Поль Робен та Селестен Френе у Франції та ін.



Головна мета, яка об'єднує цих педагогів та мислителів, полягає в розробці проблеми мотивації навчальної діяльності учнів, створення такої педагогічної концепції, що була б протиставленням традиційній педагогіці [1, с.75].

Заслужують на увагу педагогічні ідеї Селестена Френе, видатного французького педагога, ініціатора руху “нової школи”, представника “прогресивної педагогіки”, яка базується на творчій активності дітей і співпраці з ними. Він належав до числа педагогів, які упродовж усього життя розробляли ефективні методи, що сприяли б кращому розвитку здібностей та обдарувань школярів. “Глибока увага до особливостей психології дитини, оригінальне вирішення проблем організації шкільного життя, різноманітні експерименти з активізації навчального процесу і подолання недоліків книжно-вербального навчання, інтенсивні пошуки нових методів виховної діяльності школи – все це обумовило його широке визнання не тільки у Франції, але й в інших країнах” [6, с.5].

Незважаючи на те, що ім'я С.Френе в Україні в педагогічних колах є відомим, вважаємо корисним розширити знання про його педагогічні ідеї, форми, методи та дидактичні прийоми у навчально-виховній роботі з учнями, особливо початкової школи.

### Життя та творчість С.Френе

Селестен Френе народився у сім'ї бідного селянина у 1896 році в Грасі, в малому селі Провенці, що знаходиться на півдні Франції. Життя Френе можна поділити на три етапи:

1. Період дитинства та незакінчених студій (1896-1914 рр.).
2. Період першої та другої педагогічної діяльності вчителя у Бар-Сюр-Лу, Сант-Паулі та у Венце (1920-1940 рр.).
3. Період керування рухом “Міжнародної федерації прихильників нової школи” у Франції та публіцистична діяльність (1945-1966 рр.) [16, с.20].

### 1. Роки навчання

Селестен Френе мав неабиякі здібності до навчання. Відмінно закінчивши сільську початкову школу, продовжував навчання у неповній середній у містечку Грас. У 1913 р. поступив у нормальну школу в Ніцці, яка готувала вчителів початкового навчання. Батьки Селестена були раді за сина, оскільки він отримав можливість не лише мати “інтелігентну” професію, а й знаходився на повному державному забезпеченні, що було немаловажним для бідної сільської сім'ї.

Проте закінчити нормальну школу Френе не вдалося. Розпочалася Перша світова війна, юнака покликано до армії. В боях під Верденом був тяжко поранений, став інвалідом. Ця подія сильно вплинула на його життя з фізичного і психічного боку, проте Френе і надалі наполегливо здійснює своє життєве призначення – стати вчителем. Одночасно із оздоровленням багато подорожував, відвідував “вільні школи” та освітні інституції у Німеччині.

### 2. Вплив середовища на педагогічну діяльність Френе

Багато біографів відомих діячів пояснюють вплив їхнього дитинства на життя та творчість. Щодо Френе, то у його творчості не знайдемо таких послань. Проте треба потвердити, що деякі педагогічні принципи Френе формувались від його глибокого розуміння дитини, її місця у світі, що пояснюються впливом його селянського життя. Френе був переконаний, що основою успішного сільського життя є уміння добре прислухатися та спостерігати і вміти з розумінням ставитися як до радості, так і до болю інших. Ритм життя та всіх сільських подій головним чином визначає природа, все відбувається відповідно до пір року, у циклі життя рослин і тварин. Дитина в селі, з точки зору Френе, не знаходиться у відокремленні від “справжнього” життя дорослих, а є його часткою. Селянська дитина набагато скоріше від міської виконує повноцінну продуктивну працю. Френе також підкреслює необхідність таких *життєвих вартостей*, як: визнання біоритму, автономія особистості, пов'язаної з потребою співпраці тощо. З вищенаведеного Френе можна вважати романтиком, який з ностальгічного спомину про дитинство створив основу своєї педагогіки.

### 3. Період учительської праці

Після Першої світової війни, у 1920 році, Френе починає працювати як учитель молодших класів у м. Бар-Сюр-Лу. Вже на початку своєї вчительської кар'єри все більше відмовляється від традиційних методів навчання, “дресування та тренування” пам'яті. Френе зацікавився мотивацією навчальної діяльності школяра. Він здійснює з учнями часті прогулянки на природу, до села, які надають дітям можливість спостерігати за тваринами, рослинами і людьми під час роботи. Одночасно збільшується розрив між навчанням на підставі традиційних підручників та випробуваних і перевірених навчальних норм і тим, що потребує сільське життя. Френе з першого дня свого вчителювання скасовує подіум для вчителя, він наближається до дітей, щоб бути серед них [9].

*Критика С.Френе традиційної школи*, відкидання існуючих шкільних методів не були пов'язані із особистим негативним досвідом свого навчання, бо він як учень і студент не мав проблем у школі, вчився дуже легко і з відмінним результатом поступив до педагогічного закладу. Френе переконаний, що традиційна школа не виконує свого завдання. Відповідальність за її деформуючий вплив несуть як батьки, так і суспільство в цілому. Їхні цілі не є тотожні з інтересами дітей, розвивальні можливості учнів не є для батьків на першому плані. Батьки у традиційних школах задоволені менш-більш добрими оцінками своїх дітей та здобуттям дипломів. Френе відмовляється від тодішнього розуміння педагогічної роботи, він переконаний, що школа відіграла важливу

роль у підготовці людей до війни, тому критикує педагогічний догматизм і висловлює протест проти авторитаризму.

В особі С. Френе узагальнено погляди майже всіх прихильників “нового виховання”. Виступаючи проти традиційної педагогіки, вони висували проти неї такі звинувачення:

– “нерозуміння значення дитинства як найяскравішого і виключно важливого для розвитку особистості періоду життя, оцінка його лише як підготовчого етапу до майбутнього “справжнього” життя дорослого;

– ігнорування своєрідності і самобутності дитячої психіки, пригнічення органічних творчих імпульсів дитини;

– стандартизовано-догматична концепція освіти і культури, шаблонні методи навчання і виховання, авторитарна роль учителя.

Представники “нового виховання” завжди виходили з переконання, що їхня теорія здійснила “коперниківський переворот” в педагогіці, вперше визначивши справжній центр, навколо якого повинна обертатися вся система навчання та виховання; цей центр – дитина” [6, с. 7].

Таких поглядів дотримувався і Селестен Френе.

**Запровадження друкарської машини.** Френе прийшов інтуїтивно до законів процесу пізнання дитини. На його думку, вона накопичує власний досвід шляхом спроб і помилок. Цей підхід особливо цінний тим, що Френе розробив новаторську педагогічну методику на основі нового тоді засобу інформації – друкарства. Друкована сторінка, за його переконанням, є джерелом письмової практики, якщо її готувати самостійно, практики читання, нових знахідок. На початку запровадження друкарства виявилось багато перешкод. Друкарські цехи, до яких Френе вперше звернувся, відраджували його вдаватися до такої “авантюри”. Проте Френе відстоював свою ідею педагогічного пошуку і незабаром сам придбав друкарську машинку (на яку витратив усі свої заощадження і навіть взяв гроші у борг) на підставі рекламного оголошення. Вже протягом декількох днів учні відкрили для себе “магічні” властивості олов’яних літер, друкарських форм і першого віддрукованого аркуша. Проблему паперу вирішили винахідливо: друкували на зворотному боці бюлетенів для голосування з попередніх виборів, на уживаних квитках судноплавної компанії тощо. З огляду використання друкарні виникають нові взаємини між учителем та учнями [8].

Швидко створюються **нові технічні засоби**: оригінальні антології дитячих текстів, запровадження і виготовлення односторінкової газети класу, яка виходила друком один раз на місяць і до якої діти спільно готували тексти. Газета стала ланцюжком, що урізноманітнює довготривалу роботу в класі. Вона підносила цінність як усієї групи, так і особистих здібностей, надавала інформацію як про

життя в класі, так і поза школою, про дитячі радості й злигодні. Якість текстів визначали всі учні – кращих із них вибирали голосуванням. Френе з цього приводу писав: “Через вільну письмову творчість і через газету ми підводимо наших дітей до критичного ставлення до друкованого слова, до сприймання цієї кригики і її дослідження. Завдяки віднайденому здоровому глузду вони виявляють віднині, за тріскотінням деяких сторінок, невинний факт марнослів’я й так званої “літератури”. Через досвід вони вчаться оцінювати запропоновані їм твори і здатні швидко виявити за імпозантними заголовками газет фальш і суперечливість” [1, с. 66].

Паралельно розвивалося і **спілкування між учителями**, які обмінювалися досвідом на сторінках журналу “Друкарня у класі”. Варто ще додати, що у 1926 році почали поширюватися і фільми, створені дітьми.

Спочатку вдалося вирішувати всі проблеми власними зусиллями, з часом виявилася необхідність **асоціації** (школа вже не мала фінансової змоги забезпечувати, наприклад, папером), і таким чином почали утворюватися кооперації [12, с. 27].

Френе переконався, що **перетворювати школи** неможливо лише через освітні інформації та поради. Слід ініціювати пропозиції конкретних альтернативних технік роботи, які необхідно використовувати в процесі діяльності. Він рекомендує зробити все заради того, щоб зміни відбувалися поступово: “Не треба раптово й насильно змінювати шкільну техніку, бо це означатиме йти наманя, ризикуючи припуститися багатьох помилок. Краще впроваджувати наші матеріали і нашу практику послідовно. Ми маємо, наприклад, намір зненацька скасувати підручники. Бо якщо ви не опанували методику їм на зміну, це призведе до безладдя у вашому класі, від якого ніхто не матиме користі ... Бажана революція відбудеться так, щоб учень і школа жодною мірою не постраждали від цих змін. Навпаки” [1, с. 78].

**Співпраця педагогів.** Френе вже досить рано розпочинає листування і обмін думками з колегами: у 1925 році – з двома школами, у 1926 – шістьма (в тому числі одна у Бельгії і одна у Швейцарії). У 1927 році обмін педагогічною інформацією здійснювався вже із 40, а через рік – із 80-а школами. Це спричинювало, з одного боку, технічні проблеми (вимоги великого тиражу, закладання архіву матеріалів тощо), з іншого боку – можливість спілкування між вчителями, дискусії, обмін досвідом з вирішення проблем. Виникає потреба утворити спілку вчителів, які мали б бажання співпрацювати та розвивати нову техніку роботи. Френе стає засновником і керівником руху “нового виховання” (тобто французького відділу Міжнародної федерації прихильників “нової школи”, заснованого у 1929 році) безпартійну узагальнену інформацію вивести на конференції та семінари.

**Будівництво і заснування нової школи.** Френе усвідомлює соціальне і політичне значення педагогіки. У зв’язку з цим він прагне до новаторськими

заходами виникають конфлікти з традиціоналістами. Він звинувачений, з одного боку, у поширюванні більшовицьких ідей, з іншого, його вважають прихильником буржуазної педагогіки. Зіткнення поглядів Френе зі шкільним та міським управлінням стало наслідком його звільнення зі школи у Сант-Паулі.

Відповіддю Френе є заснування своєї приватної школи у Венце. З дружиною Елізе (маляр і педагог) купує земельну ділянку і разом із приятелями протягом одного року будує школу з надвірними спорудами, майстернею, садом, водосховищем тощо. У складі навчального закладу був також інтернат, який надав притулок соціально слабким сім'ям та дітям іспанських емігрантів.

Важливо, що це будівництво репрезентує злам у уявленні про школу як навчальну інституцію і подальший прогрес техніки педагогічної праці. Таким чином, вищенаведені несприятливі передумови остаточно допомогли Френе пристосувати будівництво школи до своєї педагогічної концепції [10].

**Розвиток нових методів та технологій.** У 30-х роках Френе розвиває подальші методи та техніку своєї “сучасної школи”, наприклад: стінні газети, тижневий план роботи, який включав також індивідуальні плани, запровадження шкільної ради (шкільні конференції) тощо. Педагог намагається надати великий простір індивідуальності, розвитку учнівської особистості.

#### 4. Писемна творчість

Розвиток цілого руху “нової педагогіки” перервала Друга світова війна, коли Френе був арештований і опісля опинився на засланні. Довгий період педагогічної бездіяльності і неспроможність продовжувати активну вчительську роботу за станом здоров'я уможливило удосконалення педагогічної концепції, яку він нарешті публікує. Виходять у світ його твори *“Поради батькам”*, *“Сучасна французька школа”*, *“Моральне і громадянське виховання”*, *“Формування особистості дитини і підлітка”*, *“Педагогічні інваріанти”* та ін. [15, с.30].

Френе розробив методику, яка називається *“Техніка”*, складається з власних дидактичних компонентів (вільні тексти) і з нових форм групового виховання. “Вільні тексти” були задумані як розповіді учнів про своє життя і навчання [4, с.215].

#### Педагогічна теорія Френе: принципи та методи

**Метою** виховного зусилля Френе було бажання максимального розвитку особистості дитини у раціональному суспільстві. Запропоноване гасло Френе звучить: “школа людей і для людей”.

**Основним педагогічним принципом** педагогіки Френе є **активність**. Мова не йде про будь-яку активність, а про робочу активність, тобто діяльний підхід. Робота у навчанні має задовільняти природні потреби учнів: уміти висловлюватися, спілкуватися та творчо діяти.

Поруч з активністю Френе надає важливої ролі **самостійності** учнів у навчальному процесі. Якщо виховання має бути вільним, то необхідним є надати учням можливість свою діяльність вибирати – **свобода самовияву**. Обрану діяльність учень виконує на підставі своїх намірів, за своїми робочими методами та в особистому темпі. Для реалізації своїх принципів Френе створив різноманітну шкалу відповідних засобів. Зокрема, багато роздумував над тим, яким чином викликати і розвивати вільні висловлювання дітей. Щоб індивідуальний вислів учнів не був самоцілним, необхідне спілкування з іншими дітьми. Таким чином, народилася думка про міжшкільну кореспонденцію – на підставі упорядкування текстів у шкільній газеті.

У центрі навчання Френе була **шкільна друкарня**. У 1924 році у його школі з'явилася **друкарська машинка** як перший технічний засіб, який має узагальнити творчі здобутки дітей, підвищити їх до рівня справжніх текстів, які існують у світі дорослих. Френе радіє з того, що виникають видруки, подібні до книг, листів і повідомлень дорослих, які зовсім не схожі на традиційні шкільні підручники. Одночасно дитина позбувається страху писати, бо вона випробувала, як народжується писана річ, творцем якої сама може стати. Таким чином, головною формою самодіяльності є вільний виклад учнями своїх вражень і думок, спочатку усний, потім письмовий. Молодші учні вчилися на друкарських верстатах самі набирати і друкувати навчальні матеріали [9]. З вільних текстів поступово утворюється “книга життя” школи. Крім того, Френе організував анкети, конференції, творчу діяльність, верстатні і технічні гуртки, колекціонерство, шкільний словник, аудіовізуальну техніку.

Важливе місце у своїй педагогіці Френе відводить **технології індивідуалізації**. Замість традиційних підручників використовуються картотеки завдань, інформації і контролю. Учень використовує для нього спеціально зібрану бібліотеку. Виконавши завдання і засвоївши уміння, він виконує тест перевірки [5, с.166]. Кожний учень знав, скільки йому треба написати “вільних текстів”, скільки завдань треба виконати за картками, а також завдань, пов'язаних з трудовою діяльністю [11].

**Пізнання через практичний досвід.** Френе надав у своїй педагогічній концепції окреме місце практичному досвіду. Він формував в учнів навички самостійної роботи, радість і естетичне задоволення від виконаної праці.

**Атмосфера школи.** Вчителі часто неспроможні створювати відповідне навчальне середовище. Справжня ціль виховання може здійснюватися лише у радісній та творчій атмосфері, школа повинна бути місцем задоволення з праці та її результатом. Діяльність дітей орієнтується на індивідуальність, але повинна нести до кооперації, яка допомагає утворювати шкільне суспільство.

**Дисципліна** не має бути результатом тиску, а впливати з робочого режиму. У школі було створено дитячий орган самоврядування – кооператив. В уп-

равлінні навчальним закладом брали участь всі учні та вчителі. Кожний з них міг вільно висловлювати свою думку, в тому числі в шкільній газеті, а рішення приймалось на загальних зборах.

**Вплив визначних педагогів на педагогічну систему Френе.** Френе багато читав про методи інших педагогів, зокрема, на нього мали великий вплив методи М.Монтессорі, А.Ферр'єре, О.Декролі та ін. Він осмислює, у доброму значенні цього слова, досвід керівників Міжнародної ліги "нового виховання" А.Ферр'єре, Е.Клапареда, Р.Кузіне, випробувавши його насамперед у приватній школі, однак постійно шукає свій, оригінальний шлях підвищення ефективності навчально-пізнавального розвитку учнів [16, с.33].

### Значення педагогічної спадщини С. Френе

Селестен Френе помер 8 жовтня 1966 року у Венсі. Його постійний приятель А.Ферр'єре у спогадах про нього написав так: "Йому вдалося здійснити всі перспективні мрії великих педагогів".

Френе надав здійсненню своїх педагогічних ідей багато зусиль. Одне з них увінчалось запровадженням шкільної картотеки – фрагментами документації, уривків з літератури, інших дидактичних матеріалів до найрізноманітніших тем. У 1932 році з таких шкільних картотек створилися робочі бібліотеки, які існують по сьогодні.

У кінці 30-х років рух Френе став безперечно найдинамічнішою інноваційною силою французької школи. Зацікавлення його способом праці було великим. Крім регулярних конгресів вчителів, він організував, зокрема, літні педагогічні стажування, які стали зародком літніх університетів [16, с.30].

Вплив інноваційних педагогічних засобів Френе перетнув межі країни і пропагувався також за кордоном через мережу "Об'єднання сучасної школи", в створенні якої в Канні брав участь сам Френе. Численні учасники цього міжнародного руху переживали справжнє і нечуване піднесення. Це можна ілюструвати одним прикладом. 20 серпня 1937 року, в період громадянської війни в Іспанії, кілька вчителів сповіщають Френе наступне: "Ми зараз тут, на Ангольському фронті, в боротьбі з фашистськими ворогами – група товаришів – вчителів, послідовників великого винаходу, яким стала для школи Друкарня. Ми належимо до групи, яка заснувала іспанське об'єднання техніки Френе і ми впроваджували цю техніку в наших школах. Запевняємо, що відколи фашизм буде переможений, всю нашу увагу ми зосередимо на школі, щоб у повній безпеці працювати заради шкільної творчості, якою є наша техніка. Ми переконані, що Друкарня в школі є унікальним революційним методом, бо це єдиний спосіб реалізувати школу активної праці" [1, с.77].

2. Гончаренко С. Український педагогічний словник – К.: Либідь, 1997. – 374 с.
3. Джурицкий А.И. История педагогики.: Учеб. пособие для студ. педвузов. – М., 1999. – 432 с.
4. Кравець В. Зарубіжна школа і педагогіка ХХ століття. – Навч. посібн. для студ. пед. навч. закл. – Тернопіль, 1996. – 288 с.
5. Сікорський П. Теоретико-методологічні основи диференційованого навчання. – Львів: Каменяр, 1998.
6. Френе С. Избранные педагогические сочинения: Пер. с франц. / сост., общ. ред. и вступ. ст. Б.Л.Вульфсона – М.: Прогресс, 1990. – 304 с.
7. Френе С. Нравственное и гражданское воспитание // Избр. пед. соч. / пер. с франц. / сост., общ. ред. и вступ. ст. Б.Л.Вульфсона. – М.: Прогресс, 1990. – 304 с.
8. Cipro M., Vytvoj a problemy francouzské školy a pedagogiky. Praha, 1985.
9. Freinet C., Die Druckerei in der Schule. Ludwigsburg, 1995.
10. Freinet C., Die moderne französische Schule. Paderborn, 1965.
11. Freinet C., Methoden der Emantipation und Techniken des Unterrichts. Frankfurt am Main, 1999.
12. Freinet C., Praxis der Freinet-Pädagogik. Paderborn, 1981.
13. Juva V., Stručne dejiny pedagogiky. Brno, 1997.
14. Rydl K., Reformní práce v současných školských systémech. Praha, 1989.
15. Singule F., Rydl K., Pedagogické proudy I. poloviny 20. století. Praha, 1988.
16. Stech Stanislav, Škola stále nová. Universita Karlova Praha, 1992.

Bohdan Skomorovsky, Blanka Yezabkova

### THE CONCEPTION OF THE DEVELOPMENT OF PUPILS PERSONALITY IN THE WORKS OF SELESTIN FREINET

The article deals with pedagogical ideas of S.Freinet, an outstanding French pedagogue. The representative of the "new school" movement. Analyzing the main principles and methods of his pedagogical system the authors point out such component as taking into consideration the unique qualities of every individual? The development of pupil's skills and creation of the effective school self-government system.

Роман Скульський

### ІДЕЙНЕ БАГАТСТВО УКРАЇНСЬКОЇ ЕТНОПЕДАГОГІКИ І ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛЯ

Демократизація та гуманізація національної освіти й виховання підрастаючих поколінь істотно змінили не тільки принципи організації навчально-виховної та науково-методичної роботи вчителя, але й умови його працевлаштування. Конкуренція на ринку праці, про яку ще зовсім недавно й не думали педагоги-практики, в наш час торкнулася й освітньої сфери. І хоч за теперішніх кризових умов рейтинг учительської професії дещо знизився, попит на неї зберігся до наших днів, про що свідчать конкурси у педагогічних навчальних закладах. Очевидно, що здійснювані державою заходи, спрямовані на поліпшення матеріального становища та умов праці вчителя, включаючи



цьогорічне підвищення заробітної плати вчителям (травень – липень 2003 р.), дає підставу для оптимістичних прогнозів на перспективу. Як би там не було, а працевлаштування вчителів на конкурсних засадах, за трудовою угодою (контрактом) та відповідними принципами й правилами поступово стає звичним явищем їх професійного життя.

Цілком зрозуміло, що успішне вирішення завдань навчання й виховання школярів потребує від учителя неперервного особистісного та професійно-фахового самовдосконалення, постійного оволодіння найновішими здобутками людинознавчих наук, передусім, психолого-педагогічних, кращим досвідом їх творчого використання у повсякденній навчально-виховній та науково-методичній роботі.

Проте обсяги науково-педагогічної продукції (книг, журналів, газет тощо), порівняно з тим, якими вони були в минулому, значно зменшились. Педагогічна література подорожчала. Її у потрібній кількості не можуть придбати не тільки вчителі, але й шкільні бібліотеки, особливо в сільській місцевості. Поки що для вчителів залишається малодоступним (або й недоступним) таке сучасне джерело інформації, як інтернет. Не рясніють передачами на педагогічну тематику радіо, телебачення, відеопродукція, кіно тощо. Можливо, що якраз у перелічених негативних явищах, що стосуються забезпечення вчителів потрібними джерелами інформації, приховується одна з найдієвіших спонукальних сил, що привертає їх увагу до невичерпних духовно-культурних джерел української етнопедагогіки.

В наш час цей безцінний пласт національної культури привернув до себе увагу не тільки шкільних вчителів, вихователів, працівників інших ланок освіти, але й науковців (педагогів, психологів, соціологів та ін.).

Зазначимо, що в минулому, коли в масовій практиці весь тягар виховання дітей припадав на їх батьків, найближчих родичів і частково на церковну громаду, котра у своїй “зрілій частині” складалася з тих самих батьків і родичів вихованців, сферою застосування народної педагогіки була виключно сім'я. Коли врахувати, що в селянських сім'ях, які свого часу складали переважну більшість населення нашої країни, книга чи інший засіб інформації (наприклад, газета) були надзвичайно рідкісним явищем, виняток складали хіба що молитовники або інші джерела релігійного змісту. Якщо до цього додати, що майже до початку 60-х років минулого століття у багатьох селянських сім'ях Галичини не було ні радіо, ні телевізора, то сфера спілкування дитини, як і її ігрова діяльність, праця і т. п., також “замикалися” на сім'ї. Тому у традиційній українській освітньо-виховній практиці за виховання дитини повністю відповідала сім'я.

Як видно з назви цієї статті, ми виходимо з того, що українська етнопедагогіка є дійсно невичерпним джерелом прогресивних педагогічних ідей. Її невичерпність зумовлена низкою факторів.

По-перше, предметом етнопедагогіки завжди було, є і надалі залишається **виховання** у найширшому значенні цього слова. Як суспільне явище воно виникло в глибоку давнину і разом із суспільством пройшло шлях свого розвитку до наших днів. Тому не випадково науковці називають його **вічною категорією**. Водночас із розвитком виховання формувались і розвивались уявлення та знання людей про нього, нагромаджувався досвід його практичного здійснення. Здобутки людства у справі виховання підростаючих поколінь стали **золотим фондом народної педагогіки**. Отже, один з найдієвіших чинників невичерпності ідейного багатства української етнопедагогіки є довговічність її існування та розвитку.

По-друге, **виховання** є масовим явищем у тому розумінні, що кожна людина, незалежно від власної волі, поєднує в собі **долю вихованця та вихователя**. І в силу цього, поза волею та свідомістю, вона є носієм певної частки педагогічної культури.

По-третє, в якісному вихованні підростаючих поколінь, з одного боку, зацікавлені всі люди, передусім, батьки й родичі дітей, вчителі тощо, а з іншого, – держава, суспільство в цілому. І в цьому – один із чинників популярності української етнопедагогіки.

По-четверте, українська етнопедагогіка, як і народна педагогіка будь-якої нації, завжди приваблювала своєю доступністю та багатством виховних засобів, рекомендованих нею для практичного використання у вихованні підростаючих поколінь (природа, праця, наука, мистецтво в усіх його жанрах і т. п.).

Ці та інші чинники зумовили ідейну невичерпність української етнопедагогіки.

Виховання та знання про нього складають об'ємний пласт **української національної культури**. Серед галузей наукових знань, спрямованих на її дослідження, чільне місце посідають дисципліни українознавчого змісту, зокрема, українська етнографія, етнологія, історія України, українське державознавство та ін. **Українська етнопедагогіка** входить до складу **національного народознавства**, об'єктом вивчення якого є розвиток національної культури, зокрема, народної. Поруч зі створеною народом медициною, метрологією, астрономією, ґрунтознавством, мораллю, етикою та іншими галузями знань педагогіка посідає досить скромне місце. У розділі під назвою “Народні знання” одного з найпопулярніших навчальних посібників нашого часу педагогіці відведено всього 9 сторінок [1, с.169-203].

Але скромний обсяг статті, присвяченої народній педагогіці, зовсім не є показником значущості цієї галузі знань в теперішньому українському суспільстві. Більше того, кожен пласт української національної культури, висвітлений в згаданій книзі, може бути ефективно використаний у навчально-виховній



роботи з дітьми та молоддю, передусім із школярами. Крім передмови й розділу методологічного змісту, в ній висвітлено такі проблеми, як походження українського народу та етнічна територія України, світоглядні уявлення та вірування, релігія в житті українського народу, звичаї та обряди, сім'я та сімейний побут, громада і громадський побут, традиційне хліборобство, тваринництво, промисли і ремесла, традиційний транспорт, сільські поселення та селянський двір, народна архітектура, українське національне вбрання, народна їжа, усна народна творчість, народний іконопис – словом, всі пласти культури українського народу.

Незважаючи на це, у теперішній шкільній практиці етнопедагогічні ідеї використовуються далеко не в повній мірі. Це негативне явище зумовлене дво-якого роду чинниками: з одного боку, – недооцінюванням етнопедагогічних вартостей, з іншого, – недостатнім розумінням етнопедагогічних ідей.

Щодо чинників першої групи, то етнопедагогіку найчастіше “звинувачують” в архаїзмі, емпіричному характері знань, надмірному практицизмі тощо.

До певної міри наявна критика небезпідставна. Справді, українська етнопедагогіка – це складова частина національного народознавства, яку суспільствознавці вважають галуззю історичної науки. За таких обставин виховання як соціальне явище набуває чинності предмета історичної науки, яка завжди більшою або меншою мірою спрямована у минуле (близьке або віддалене). Тому не дивно, що, наприклад, у розділі присвяченому житлу, етнографи, як правило, приводять опис та відповідні фотографії селянської хати 30-х років.

А між тим, сучасні підлітки і молодь відзначаються практицизмом. Будь-які народознавчі проблеми їх цікавлять не тільки в минулому, але й на сучасному етапі та у перспективі. Тому, скажімо, будівлею першої половини минулого століття сучасну молоду людину “заінтригувати” дуже важко, якщо не сказати – неможливо. Адже сучасна сільська молода людина, як правило, не проживала у хаті під солом'яною стріхою. Її, природно, більше хвилюють перспективи майбутнього житлобудування.

Враховуючи це, етнопедагогіка мала б подбати, аби народознавчий матеріал, який слугує засобами навчання та виховання, подати у практичній площині, незважаючи на те, що в своїй основі він є історико-педагогічним. Іншими словами, шкільне народознавство повинно бути не тільки предметом пізнання, але й містити своєрідні алгоритми практичної діяльності дітей та молоді в межах його предмета. За таких обставин народознавство в тій або іншій його частині стане привабливішим для школярів.

Узагальнюючи сказане, можна стверджувати, що традиційне українське народознавство, яке використовується як педагогічний засіб виховання та

навчання дітей і молоді, потребує “осучаснення” та посилення зв'язків з практикою.

А щодо емпіричного характеру етнопедагогічних знань, то в цьому немає жодної трагедії. Адже сучасні науково-педагогічні дослідження зовсім не виключають пошук емпіричних знань та їх використання при вирішенні актуальних педагогічних проблем. До того ж далеко не всі знання, які здобуває людина в процесі безпосередньої практичної діяльності, є хибними і, значить, “ненауковими”. Це переконливо показав відомий вітчизняний дидакт минулого століття М.М.Скаткін [2, с.81-82].

Як зазначалося вище, серед чинників, дія яких призводить до зниження попиту на етнопедагогічні знання, чільне місце посідає недостатньо глибоке розуміння цих знань, передусім у тих випадках, коли вони мають лаконічне вираження: у формі поговірок, приказок та ін. Це пояснюється тим, що подібні засоби, як правило, є узагальненнями вищого порядку. Так, коли розглянемо народну педагогічну мудрість, виражену словами “Яблуко від яблуні далеко не відкотиться”, то з неї можна вивести цілий ряд висновків, які мовою науки можуть бути означені як теоретичні узагальнення. Наприклад: “Одним із вагомих чинників розвитку особистості є спадковість”. Варте уваги й те, що навіть не надто освічені люди, як правило, вірно трактують цей вислів. Вони вказують на ознаки зовнішньої подібності між батьками та дітьми, на “передачу” дітям за спадковістю певних фізичних вад чи захворювань, рис характеру тощо. А людина, що володіє основами науково-біологічних знань, приведе детальнішу характеристику інших успадкованих дитиною від батьків якостей. Отже, в залежності від рівня освіти, розвитку освітянина, його життєвого й професійного досвіду приведена поговірка може бути інтерпретована величезним обсягом знань, які у своїй основі є науково-педагогічними.

Ми обмежилися лише одним прикладом того, як, здавалось би, у загальновідомій народній поговірці можливо виявити широкий спектр етнопедагогічних ідей, що можуть бути досить плідними для вирішення теоретичних і практичних питань навчання та виховання молоді. Оскільки національне народознавство безмежно багате на різноманітні жанри народного фольклору (казки, оповідання, легенди, приказки, поговірки, пісні тощо) і за кожним із них приховується безліч педагогічно значущих висновків, то маємо всі підстави вважати, що українська народна та професійна культура є дійсно невичерпним джерелом сучасних науково-педагогічних ідей.

Особливо важливими для нашого часу вважаємо такі ідеї української етнопедагогіки, як постійне коректування виховного ідеалу у відповідності з конкретно-історичними умовами розвитку українського суспільства; системно-комплексного підходу до вирішення виховних проблем; єдності навчання та

виховання, що виявляється у спільності змісту, методів та форм навчання й виховання.

З огляду на це, цілком правомірно поставити такі запитання: Чому у традиційній практиці виховання ті або інші цінності особистості намагаються сформувані автономно, а не в єдності з іншими (як наприклад, формування моральної, естетичної, трудової, екологічної, економічної, правової та інших культур в процесі навчальної праці)? Чому при підготовці до уроку вчитель більшою чи меншою мірою керується принципами дидактики, методами і формами навчання, але забуває чомусь про принципи, методи і форми виховання? Чому в реальній практиці навчання школярів стимулювання їх учіння не поєднується з методами їх поведінки в навчальному процесі? Чому, нарешті, навіть добре організована діяльність вчителя у навчальному процесі не розглядається як метод прикладу у вихованні? Та багато-багато інших. Повчальним явищем в українській етнопедагогіці є те, що означені вище елементи педагогічного процесу розглядаються в органічному поєднанні в той час, як у науковій педагогіці, незважаючи на умовність поділу її основних частин на дидактику і теорію виховання, означені вище питання вирішуються відособлено.

Пошук відповідей на ці та інші запитання, на наш погляд, сприятиме зростанню інтересу освітян до надбань української етнопедагогіки, її подальшого розвитку та широкого застосування у вирішенні проблем національного виховання підрастаючих поколінь.

1. Українське народознавство / За заг. ред. д. іст. н. С.П.Павлюка, к. іст. н. Г.Й.Гориня, д. філол. н. Р.Ф.Кирчіва. – Львів: Фенікс, 1994. – 608 с.
2. Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики, 2-е изд. – М.: Педагогика, 1984. – 96 с.

Roman Skulsky

#### VARIETY OF IDEAS OF THE UKRAINIAN ETHNOPEDAGOGY AND PROBLEMS OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A TEACHER

The author of the article gives the analysis of the importance of the ukrainian ethnopädagogy for the working out of theoretical and practical problems of education. The article throws the light upon the most significant ideas, which should be studied in detail and be widely used in the scientific educational activity.

#### НАУКОВІ ОСНОВИ ПЕДАГОГІЧНОГО КЕРІВНИЦТВА ПРОФЕСІЙНИМ САМОВДОСКОНАЛЕННЯМ ВЧИТЕЛІВ

Налагодження неперервного професійного самовдосконалення вчителя завжди було, є і надалі залишиться однією з найактуальніших проблем педагогічної науки та шкільної практики. Від її вирішення в практичному плані істотно залежить якість навчально-виховної роботи в школі, її рівень, характер і кінцеві результати.

Різні аспекти означеної проблеми були предметом досліджень у контексті наукового вирішення завдань післядипломної освіти педагогічних працівників, підвищення їх кваліфікації, організації методичної роботи, вивчення, узагальнення і практичного використання кращого педагогічного досвіду та ін. Отримані результати більшою або меншою мірою висвітлені на сторінках педагогічної та психологічної літератури. Це, зокрема, стосується психографічного аспекту досліджуваної проблеми (І.А.Зязюн, Н.В.Кузьміна, Н.Д.Левітов, М.М.Поташник, Г.С.Прозоров, Н.Г.Протасова, Р.П.Скульський, В.О.Сластенін, В.О.Сухомлинський, І.І.Чорнокозов), психологічного (Г.С.Костюк, Ю.М.Кулюткін, Г.С.Сухобська, Р.Х.Шакуров), діяльнісного (Ю.К.Бабанський, В.І.Бондар, Ю.З.Гільбух, Г.І.Горська, І.П.Жерносек, Є.С.Березняк, М.Ю.Красовицький, Н.В.Кузьміна, М.В.Кухар, В.І.Маслов, В.І.Пудов), діагностичного (О.І.Кочетов, Р.П.Скульський) та ін. А щодо проблеми професійного самовдосконалення вчителя та педагогічного керівництва цим процесом, то у минулому вона практично не досліджувалась, бо в умовах функціонування командно-адміністративної системи управління освітою ідея самостійної ініціативної індивідуальної роботи вчителя, спрямованої на підвищення його професійної та загальної культури, протиставлялася принципу колективізму і не отримувала схвалення, а педагогічне керівництво нею зводилось до адміністрування. Тому педагогічна наука орієнтувала організаторів освіти виключно на колективні форми професійного удосконалення вчителя (курси, методологічні семінари, педагогічні читання, конференції і т.п.), а індивідуальні – у кращому випадку декларувались. Про це свідчить хоч би той факт, що свого часу навіть “плани самоосвіти” для вчителів та керівників шкіл видавались централізовано, незважаючи на те, що будь-який аспект самовдосконалення педагога повинен здійснюватись на основі ретельного врахування його індивідуальних особливостей, передусім досягнутого ним рівня розвитку професійних та особистісних цінностей. Тому і самоосвіта, і самовиховання, і саморозвиток мають відповідати його особистим і професійним потребам.

Нехтування цією умовою призводило до “нівелювання” вчителів за рівнем професійно-фахової та загальної культури. Воно породжувало формалізм

у роботі, спрямованій на збагачення системи професійних і професійно значущих цінностей педагогів.

Тим не менше, деяка (хоч й незначна) частина учителів, долаючи перешкоди формалізму, плідно працювала над своїм професійним зростанням і досягала високих результатів. Їх досвід вартий ретельного вивчення та широкого використання в сучасній школі. Він дає підставу для висновку про доцільність поєднання колективних та індивідуальних форм професійного удосконалення вчителів.

На жаль, переважна більшість педагогів, передусім молодих, в організації самостійної індивідуальної роботи, спрямованої на професійне та загальне самовдосконалення, виявляє майже повну безпорадність. Значна їх частина не здатна критично оцінювати себе і свою працю, виявляти наявні негативні явища, знаходити їх причини та шляхи подолання. Як не дивно, але часто безпорадність виявляють й ті вчителі, котрі щиро бажають свого зростання у загальному та професійному аспектах і мають багаторічний досвід роботи.

Ми цілком розділяємо думку тих дослідників, котрі вважають, що головна причина безпорадності частини педагогів в організації професійного самовдосконалення – це недостатня підготовленість до нього. Вона, як переконливо довів Р.П.Скульський у своїх книжках “Вчитись бути вчителем” [1] та “Підготовка майбутніх учителів до педагогічної творчості” [2], особливо виразно виявляється під час навчання педагогів в установах післядипломної освіти, коли доводиться виконувати творчі навчальні завдання, особливо письмові роботи (готувати реферати, доповіді, рецензії, методичні розробки, комплексні випускні роботи тощо). Та й з опрацюванням наукової літератури, передусім з психології, не все гаразд. Більшість випускників педагогічних навчальних закладів не вміють як слід працювати з літературою та іншими джерелами інформації, не кажучи вже про такі, як, наприклад, Інтернет. Навіть, здавалось би, такий поширений вид письмової роботи, як конспектування, чимало учителів зводять до дослівного переписування певних, не завжди вдало підібраних, частин твору, який потрібно законспектувати. А часто й учителі з великим стажем роботи неохоче показують свої “конспекти”.

Та чи не найпереконливішим доводом безпорадності вчителів в організації творчої роботи з різними джерелами інформації є історія “запровадження” у шкільну практику однієї спеціальної міжпредметної програми формування та розвитку загальнонавчальних умінь і навичок школярів [3]. Її реалізація передбачала формування в учнів навчально-організаційних, навчально-інтелектуальних, навчально-інформаційних, навчально-комунікативних умінь і навичок, які для спрощення були об’єднані у три групи: 1) організація навчальної праці; 2) робота з книжкою та іншими джерелами навчальної інформації; 3) культура усного і писемного мовлення [3, с.1].

Згадана програма була свого часу предметом практичної апробації, яка показала, що здобуті учнями знання, уміння та навички мають неоціненне значення для їх подальшої неперервної освіти, незалежно від того, чи будуть вони у перспективі навчатися у вищій школі, чи знайдуть своє місце у виробничій сфері. В будь-якому разі вони зможуть займатися самоосвітою.

Але масове запровадження програми з питань формування та розвитку загальнонавчальної культури школярів так і не відбулося через недостатню підготовленість учителів до її практичної реалізації. Після цього запропонована програма була поділена на частини і окремі з них запроваджені у практику викладання деяких навчальних предметів, передусім гуманітарного циклу. А через декілька років проблема виховання культури самовдосконалення школярів “непомітно” зійшла зі сторінок педагогічної літератури, в тому числі й періодичних видань. Щоправда, деяка частка згаданої програми, розрахованої на 10 років (з першого до випускного класу), реалізується у початкових класах. Вона спрямована, головним чином, на формування елементів читацької культури учнів, зокрема, техніки читання. А у середніх і старших класах, тобто в основній школі (5-9 класи) і старшій (10-12 класи) робота вчителів, спрямована на підготовку учнів до самостійної творчої самоосвітньої діяльності, посідає надзвичайно скромне місце у навчально-виховному процесі. Тому не дивно, що значна частина учнів рідко вдається до підручників.

Вища школа, зокрема педагогічна, далеко не повністю долає цю прогалину в освіті молоді. Тому не дивно, що часто-густо до школи приходять молодий учитель, який не може не тільки належним чином готувати учнів до неперервної самоосвіти та самовиховання, але й налагодити власне професійне та загальне самовдосконалення. То ж виходить “замкнуте коло”: невідповідність вчителя до творчої самостійної роботи призводить до того, що в кінцевому рахунку до школи, за відносно рідкісними винятками, приходять нові покоління не підготовлених до самовдосконалення вчителів.

У теперішніх умовах вчителі більше, ніж будь-коли у минулому, зацікавлені у підвищенні властивої кожному загальної та професійної культури, бо, крім внутрішніх мотивів, які виявляються у прагненні досягти високого рівня педагогічної майстерності, на їх ставлення до власного професійного зростання мають істотний вплив деякі чинники, породжені орієнтацією на окремі явища ринкової економіки. Конкуренція у різних сферах суспільного життя не обминула й освіти. В умовах демократизації школи її кадрове забезпечення все масштабніше здійснюється на конкурсній основі. Робота за контрактом в наш час стає звичним явищем не тільки для організаторів освіти й особи керівників різних рівнів, але й для рядових трудівників. Маємо всі підстави сподіватися, що у перспективі конкуренція на ринку педагогічної праці

буде ще більш відчутнішою. Вона стане одним з найдієвіших стимулів професійного самовдосконалення вчителів. Далекоглядні вчителі вже тепер усвідомлюють це і виявляють психологічну готовність до роботи над своїм професійним зростанням. Але їм потрібна теоретико-методична допомога, надання якої ми вважаємо головною функцією педагогічного керівництва професійним самовдосконаленням вчителів. Її має здійснювати керівник школи та підпорядковані йому методичні служби. Враховуючи те, що сучасний директор школи “левоу долю” свого робочого часу витрачає на вирішення господарських проблем, функції наукового керівника професійним самовдосконаленням вчителів могли б виконувати його заступники з навчальної та виховної роботи, а також досвідчені вчителі, котрі досягли високого рівня педагогічної культури.

Найперше, вони повинні подбати про те, щоб кожен учитель оволодів бодай мінімумом знань про професійне самовдосконалення.

Осмыслиючи явище мотивації професійного самовиховання вчителя, С.Б.Єлканов переконливо доводить, що найдієвішою спонукальною силою цього процесу є усвідомлені педагогом потреби [4]. Йдеться не тільки про усвідомлення потреб, але й про емоційне переживання прагнення задовільнити їх.

Часто про професійні потреби вчителя судять за тими труднощами, з якими зустрічається він у повсякденній навчально-виховній роботі і відверто признається в цьому.

Проте визначення об’єктивних професійних потреб учителя не така вже проста справа, як може показатися з першого погляду. І ось чому.

Будь-які потреби людини – це явище суб’єктивне. Тому, як здається, для їх визначення достатньо провести відверту бесіду з учителем. Проте, як показують деякі дослідження, такої бесіди зовсім недостатньо. До того ж названі вчителем потреби далеко не завжди є показниками “прогалин” у його професійній культурі.

Ось один лише факт, який підтверджує цю думку.

Свого часу група дослідників проблеми професійної діагностики вчителів, що проводилась під керівництвом професора Скульського Р.П., організувала анкетування слухачів інституту післядипломної педагогічної освіти на предмет виявлення їх професійних потреб і запитів. Серед численних запитань запропонованої анкети були й такі: “Які професійні потреби вважаєте найбільш гострими? Які курси чи спецкурси хотіли б Ви послухати за час курсового навчання? З якими типовими труднощами найчастіше зустрічаєтесь у повсякденній роботі в школі?”

Крім цього, для оцінки якості навчально-виховної роботи та професійного вдосконалення окремих вчителів в умовах школи було використано

додаткову інформацію, здобуту зі звітів працівників методичних кабінетів, інспекторів та інших джерел.

Співставлення анкетних даних з інформацією, отриманою з інших джерел, привели дослідників до парадоксального висновку: чим більше і якісніше працює вчитель над собою, тим більше недоліків у своїй роботі усвідомлює він. Коло його труднощів і зумовлених ними професійних потреб досить масштабне. І навпаки: вчитель, який цілеспрямовано не працює над собою, не вказує жодних труднощів у роботі і жодних потреб. Йому, як правило, абсолютно байдуже, що читатимуть на курсах, чого навчатимуть, що будуть удосконалювати.

На основі отриманих даних було зроблено висновок, що у науковому керівництві професійним самовдосконаленням вчителя однієї лише самооцінки недостатньо. Тому доцільно використовувати інформацію, отриману від інших учасників педагогічного процесу в школі (її керівників, учителів, вихователів, а в деяких елементах – і від учнів, їх батьків та інших осіб, які добре знають учителів не тільки зі слів дітей, що навчаються в школі, а особисто знайомі і постійно спілкуються з ними, або поєднані спільною діяльністю у різних громадських об’єднаннях).

Досліджуючи проблему педагогічного керівництва професійним самовдосконаленням вчителя, ми виходили з таких головних положень:

– професійне самовдосконалення вчителя передбачає підвищення досягнутої ним загальної і професійної культури шляхом самоосвіти та самовиховання в їх органічному взаємозв’язку між собою та з різнобічним розвитком педагога як особистості, фахівця, сім’янина, громадського діяча, представника нації, громадянина;

– головна функція педагогічного керівництва професійним самовдосконаленням вчителя зусиллями керівників школи зводиться до надання йому дійової теоретико-методологічної та методичної допомоги, що відповідає його професійним потребам;

– головний спосіб визначення професійних потреб учителя – це вивчення ним навчального процесу з усіма властивими йому педагогічними функціями (формування знань, умінь, навичок, способів репродуктивної і творчої діяльності, різнобічне виховання та розвиток учнів у духовно-моральному, інтелектуальному, емоційно-вольовому та інших аспектах), доповненого позанавчальною самостійною роботою педагога. При цьому навчальний процес з властивими йому функціями (освітньою, виховною та розвитковою) розглядається як цілісна педагогічна система, у якій системотворчим елементом є педагогічна мета, що має трансформуватись на підсистему “вчитель – учні” та зумовлювати інші елементи системи: зміст навчальної та наукової інформації, що підлягає засвоєнню кожним із суб’єктів згаданої підсистеми, методи і форми навчання [6];



– в умовах демократизації школи педагогічне керівництво професійним самовдосконаленням вчителя виключає будь-які примусові заходи щодо вчителя чи авторитарні рішення. Воно розраховане на тих учителів, які широкі прагнуть до професійного росту, але наражаються на труднощі теоретико-методологічного та методичного характеру і потребують допомоги у їх подоланні;

– щоб досягти належних результатів професійного самовдосконалення, вчитель повинен мати досить ґрунтовне уявлення про професійний ідеал педагога в умовах демократичного суспільства, тобто знати, яким він має бути в ідеалі, які властиві вчителю професійні цінності задовольняють потреби його практичної діяльності, а які потребують удосконалення, і, нарешті, якими методами доцільно здійснювати це удосконалення [4];

– професійна діагностика вчителя, що слугує основою для визначення мети, завдань і змісту професійного самовдосконалення, складається з його самооцінки, доповненої об'єктивними і доброзичливими оцінками інших учасників навчального процесу, в тому числі й учнів.

В системі завдань педагогічного керівництва професійним самовдосконаленням вчителя найскладнішим є професійна діагностика.

Її здійснення при завищеній самооцінці вчителем власних досягнень часто зачіпає його самолюбство, що породжує “виробничі конфлікти”. Тому професійна діагностика потребує від суб'єкта педагогічного керівництва самовдосконаленням учителя виняткового такту.

Щоб оцінити рівень психологічної готовності вчителів до професійного самовдосконалення, на одному з етапів нашого дослідження було проведено спеціальне анкетування.

Анкета включала такі запитання:

1. Як Ви оцінюєте рівень Вашої загальнопедагогічної підготовки? (Підкресліть потрібне):

1) найвищий; 2) високий; 3) середній; 4) низький; 5) дуже низький.

2. З яких джерел найбільшою мірою черпаєте Ви педагогічні знання? Перелічіть їх, вкажіть назви.

3. Назвіть три педагогічні книги, які за останні 5 років Ви ґрунтовно опрацювали і постійно користуєтесь здобутими із них знаннями.

4. Назвіть галузі педагогічних знань та розділи, знання з яких Ви найчастіше використовуєте у своїй практичній роботі. Наприклад, “Теорія виховання”, розділ “Методи виховання”.

5. У яких аспектах професійної діяльності найбільшою мірою використовуєте педагогічні знання? Перелічіть їх за правилом зменшення масштабів використання.

6. Яких педагогічних знань найчастіше не вистачає Вам для успішної роботи? Наприклад: в самоосвіті, вивченні ефективності навчання і т.п.

7. Якими педагогічними знаннями користуєтесь для обґрунтування “сценарію” підготовленого Вами проекту заняття (уроку)?

8. Якою мірою задовольняє Вас організація науково-методичної роботи у навчальному закладі, в якому Ви працюєте?

9. Що, на Вашу думку, потрібно, щоб поліпшити методичну роботу у Вашому навчальному закладі?

10. Які форми підвищення професійно-педагогічної культури вважаєте найефективнішими? Перелічіть їх.

Анкетуванням було охоплено 55 осіб.

Характерно, що “екстремальні” самооцінки рівня професійної культури визнали лише двоє вчителів: один – “найвищий”, другий – “низький” (але не “дуже низький”). Понад 43% респондентів вважають досягнений ними рівень загальнопедагогічної культури “високим” і майже 30% – “середнім”.

Щоб оцінити, наскільки об'єктивні ці показники, розглянемо відповіді на інші запитання анкети, зокрема на запитання про найпопулярніші для вчителів джерела педагогічної інформації. Враховуючи те, що деякі учителі давали кілька відповідей, тут маємо такі показники: майже 82% респондентів найпопулярнішими назвали газети та журнали, 23,6% – методичні розробки, 20% – педагогічні книги, 9% – консультації методистів, 7,2% – кращий педагогічний досвід, 3,6% – Біблію, 1,8% – матеріали конференцій.

Як бачимо, переважна більшість опитаних обрали найдоступніші для опрацювання літературні “жанри”: газети та журнали. Характерно, що деякі учителі газетні публікації, навіть якщо у них висвітлено авторські роздуми, приймають за “наукові рекомендації”, хоч це далеко не завжди так. До того ж, як засвідчили вибіркові бесіди з учителями, рідко хто виписує тепер педагогічні газети та журнали. Це стосується багатьох шкіл. Отже, частина вчителів вдаються до газет і журналів педагогічного змісту епізодично. На рівні такої “самоосвіти” вчителі й здійснюють самооцінку власної професійно-педагогічної культури.

У списку педагогічних книг, які, за визнанням учителів, були предметом їх ґрунтовного опрацювання, а розкриті у них ідеї постійно застосовуються у повсякденній навчально-виховній практиці, названо праці В.О.Сухомлинського (76,3%), А.С.Макаренка (12,3%), твори Ю.К.Бабанського, М.Г.Стельмаховича та І.Є.Синиці (5,5%), твори ще трьох авторів (3,6%) та п'ятьох (1,8%). Характерно, що переважна більшість названих учителями педагогічних праць була видана у 60-70 роках минулого століття і тільки дві з них опубліковані у 90-х роках. Тому складається враження, що майже ніхто з опитаних учителів за останні 10-15 років не знайшов для себе корисної педагогічної книги, з чим важко погодитись.



Приведені дані анкетування переконливо показують, що самооцінка досягнутої кожним учителем педагогічної культури, а, значить, й кінцевих результатів їх професійного самовдосконалення, у більшості випадків не відповідає реальному стану проблеми. Вона істотно завищена, що підтвердили вибірково проведені з окремими респондентами індивідуальні бесіди.

Анкетування вчителів показало, що предметом найчастішого використання на практиці є для них знання про активні методи навчання (20%) та виховання (47,3%), в тому числі морального (18,2%), духовного (3,6%), а також знання про виховання підлітків (3,6%) і самовиховання (1,8%).

Як бачимо, лише один педагог з числа опитаних часто використовує знання про самовиховання школярів, хоч думку В.О.Сухомлинського про те, що найкраще виховання таке, яке забезпечує підготовку вихованця до самовиховання, розділяють усі респонденти. Цей факт є показовим з огляду на те, що професійне самовиховання вчителя є одним з найдієвіших аспектів його самовдосконалення.

У числі напрямів професійної діяльності вчителів, у реалізації яких вони найбільшою мірою використовують педагогічні знання, були названі такі: організація виховних заходів (56,3%), підготовка і проведення уроків та інших навчальних занять (49,1%), робота з батьками (38,2%), гурткова робота (5,5%). Привертає до себе увагу той факт, що, на думку вчителів, до використання науково-педагогічних знань виховна робота визначається більшою спонукальною силою, ніж навчальна.

Анкетування показало, що для успішного вирішення завдань навчально-виховної роботи вчителям найчастіше бракує знань з методики викладання фахових навчальних предметів (43,6%), новітніх освітніх технологій (16,4%), організації індивідуальної роботи з учнями (20%), психології (41,8%), комп'ютерної техніки (3,6%).

В системі наукових знань, необхідних для успішного вирішення навчально-виховних завдань школи, на думку респондентів, вагоме місце посідають знання з методики викладання навчальних предметів (94,5%).

В руслі стереотипів застарілого педагогічного мислення оцінили вчителі, охоплені анкетуванням, стан методичної роботи в школі: він не задовольняє лише одного з них (1,8%). Решта педагогів (98,2%), явно похибувавши істиною, висловили повне задоволення організацією цієї роботи, хоч висловили деякі пропозиції, як, наприклад, організувати: зустрічі з педагогами-новаторами (11%) і науковцями (5,5%); обласні семінари (14,5%); картотеку методичної літератури (12,7%); "обмін" досвідом (12,7%), під яким розуміють висвітлення власних здобутків тією особою, яка є "носієм" досвіду. Як бачимо, кожна пропозиція є не що інше, як постановка певного завдання

керівникам школи, методистам, працівникам управлінь освіти різних рівнів та іншим освітянам.

Найефективнішими формами підвищення професійної культури вчителів, на думку респондентів, є такі: курси підвищення кваліфікації (38,2%), науково-практичні семінари (41,8%), педчитання (20%), обмін досвідом (61,8%), робота в інтернеті (11%), самоосвіта (9,1%). Тут перевага залишається за колективними формами роботи. Але бодай частина вчителів усвідомлює неоціненну роль індивідуальної роботи.

В цілому результати анкетування, доповнені матеріалами вибірових індивідуальних бесід з окремими респондентами і здійснюваного у шкільній практиці контролю, дають підставу для таких висновків:

1. Переважна більшість учителів недостатньо глибоко усвідомлює роль самовдосконалення у розвитку їх загальної і професійної культури, підвищенні якості їх навчально-виховної роботи в школі чи іншому навчальному закладі. Віддаючи перевагу колективним формам роботи, спрямованої на професійний ріст, при застосуванні яких легко "загубитися в масі" і обмежитись пасивною присутністю чи слуханням інших, вони виявляють недостатню психологічну готовність до професійного самовдосконалення.

2. Вивчення змісту та характеру роботи вчителів "над собою" дає підставу констатувати факт недостатнього рівня їх теоретичної й практичної підготовки до самоосвіти і самовиховання, на яких ґрунтується професійне і загальне самовдосконалення людини. Особливі прогалини мають місце у психологічній підготовці вчителів. Тому часто навіть доброзичлива порада, висловлена мовою психологічної науки, може виявитись не зрозумілою для вчителя (наприклад: "Вам варто було подбати про ... гностичні чи перцептивні здібності, емпатію" і т.п.).

Це можна сказати й про теоретико-методологічні та методичні знання з професійного самовдосконалення.

3. Щоб налагодити професійне самовдосконалення, потрібно знати: 1) якими цінностями (моральними, інтелектуальними, емоційно-вольовими, когнітивними та іншими) повинен володіти вчитель; 2) які з них властиві педагогу, які потребують розвитку і якими потрібно оволодіти; 3) якими засобами і способами доцільно користуватися, щоб забезпечити доступне кожному наближення до професійного та особистісного ідеалу.

Вирішенню проблемних питань повинно сприяти педагогічне керівництво професійним самовдосконаленням вчителя, головну функцію якого вбачаємо у наданні йому потрібної допомоги.

4. Професійне самовдосконалення вчителя забезпечує отримання очікуваних результатів, якщо воно органічно поєднується з його повсякденною навчально-виховною роботою, мета і завдання якої стосуються не тільки прогресивних змін у розвитку кожного учня, але й педагога, тобто обох

суб'єктів педагогічної взаємодії у системі “вчитель–учні” (чи “викладач–студенти”).

Отримані результати дослідження проливають світло на зміст, методи і форми роботи суб'єкта професійного самовдосконалення.

1. Скульський Р.П. Учитесь быть учителем – М.: Педагогика, 1986 – 144 с.
2. Скульський Р.П. Підготовка майбутніх учителів до педагогічної творчості. – К.: Вища школа, 1992. – 136 с.
3. Рекомендації щодо розвитку загальних умінь і навичок школярів. – К., 1984. – 18 с.
4. Єлканов С.Б. Профессиональное самовоспитание учителя – М., 1986 – 144 с.
5. Скульський Р.П., Скоморовський Б.Г., Вільшук М.І. Професійна діагностика вчителів як фактор наукової організації підвищення їх кваліфікації. – Івано-Франківськ, 1990. – 30 с.
6. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М., 1989. – 192 с.

Sophia Tomenchuk

#### SCIENTIFIC BASES OF PEDAGOGICAL DIRECTION BY PROFESSIONAL SELF-IMPROVEMENT OF TEACHERS

The article explains the actuality of the questions under research, highlights the results of analyze of its state in practice and methodological perspectives of elaborating of the content, methods and forms of pedagogical direction by professional self-improvement of secondary school teachers.

*Наталія Куцела*

### ФОРМУВАННЯ ОСНОВ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Ознакою часу, в якому ми живемо, є лавинне нагромадження інформації і бурхливий розвиток мікроелектронної техніки. Нові інформаційні технології щораз ширше використовуються як суспільний продукт, який забезпечує інтенсифікацію всіх сфер економіки, прискорення науково-технічного прогресу, розвиток педагогічної науки, демократизацію суспільства. Отож дослідження ключових аспектів процесу інформатизації освіти та основних факторів впливу на результати формування інформаційної культури особистості є досить актуальними проблемами [1].

Комп'ютеризація шкільної освіти в Україні вже має свою, хоча й коротку історію. Використання комп'ютерів у навчально-виховному процесі початкової школи тільки започатковується. Аналіз вітчизняної психолого-педагогічної літератури, дисертаційних досліджень, що з'явилися останнім часом, свідчить про постійну увагу до питань впровадження новітніх інформаційних технологій в освітній процес початкової школи. Метою комп'ютеризації навчального процесу початкової школи ми розглядаємо:

– інтенсифікацію всіх рівнів навчально-виховного процесу, підвищення його ефективності та якості;

– розвиток творчого потенціалу учня, його здібностей до комунікативних дій;

– формування основ інформаційної культури молодших школярів, що включає в себе, насамперед, інтелектуальну активність, постійну потребу в новій інформації, її переробці та самостійному інтерпретуванні та підготовку (на початковому рівні) користувача засобів нових інформаційних технологій [2].

Дослідження зарубіжних і вітчизняних вчених (Т.Бабакова, І.В.Васильєва, Ю.М.Горвиц, Б.Хантер та ін.) свідчать, що використання комп'ютера в молодшому шкільному віці можливе і необхідне, воно сприяє розвитку розумових здібностей, пам'яті, просторової уяви, творчого нестандартного мислення у розв'язанні завдань, підвищенню інтересу до навчання, його ефективності, розвиває дитину всебічно.

Як свідчать дослідження, проведені у школах Канади, США, Франції, "... комп'ютер у початковій школі подвоює час довільної уваги в учнів (20 хвилин проти 10 хвилин на традиційному уроці), водночас ігровий аспект сприяє кращому сприйняттю моделі учнями, або осмисленню необхідності застосування алгоритму" [3].

Однією з важливих складових інформаційної культури розглядаємо здатність людини, що володіє необхідним інструментарієм, передбачати наслідки власних дій, підпорядковувати свої інтереси нормам поведінки, яких необхідно дотримуватись в інтересах суспільства, свідомо сприймати всі обмеження, що вироблені “колективним інтелектом”. Формування начал інформаційної культури молодших школярів можна розглядати як один з векторів розвивального навчання: уміння і бажання здобувати нові знання і на їх основі змінювати, удосконалювати свою діяльність, а це є не що інше, як інтелектуальний і творчий пошук.

Аналіз праць учених (М.І.Жалдака, Б.С.Гершунського, С.І.Машбиця, М.І.Шкіля та ін.) дозволяє припустити, що формування основ інформаційної культури молодших школярів можна реалізувати шляхом ознайомлення з основними поняттями інформатики та обчислювальної техніки, оволодіння практичними навичками роботи на комп'ютері, ознайомлення з можливостями використання комп'ютера в повсякденному житті, а також шляхом отримання комп'ютерної підтримки для засвоєння таких предметів, як українська та англійська мови, природознавство та ознайомлення з навколишнім світом, математика тощо.

Враховуючи, що гра – основний вид діяльності дітей вікової категорії 6-10 років, для підвищення зацікавленості школярів до роботи з комп'ютерами і мотивації навчання повинна застосовуватись комп'ютерна гра. Навчальні комп'ютерні програми для дошкільнят та учнів початкової школи мають великий потенціал для інтелектуального та емоційно-особистісного розвитку

дітей. Науково-дослідна група Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України доклала чимало зусиль для створення комп'ютерних ігор, спрямованих на розвиток пізнавальних властивостей молодших школярів. Розроблено серію ігор-методик для дітей різних вікових груп (від старших дошкільнят до учнів середньої школи), які націлені на розвиток оперативної пам'яті, довільної уваги школяра, для визначення їхнього рівня домагання і т.д. Проведені ними експерименти засвідчили високу ефективність запропонованих ігор, їх виховні та навчальні можливості, які допомагають дітям краще засвоювати знання, стимулюють опанування новими знаннями, виявляють прогалини в деяких видах колективної роботи, забезпечують досягнення учнями певного рівня інтелектуального розвитку, який необхідний для подальшої навчальної діяльності.

Характерним прикладом використання комп'ютера як засобу, що дозволяє засвоювати складні абстрактні теоретичні поняття, є так звані "комп'ютерні навчальні середовища", чи "мікросвіти", що представляють моделі галузей знань.

Американський педагог С.Пейперт – один з піонерів комп'ютеризації освіти, розробив низку ідей, які полягають в наступному: при засвоєнні абстрактного поняття дитина насамперед створює його модель, використовуючи як об'єкт для цієї моделі предмети, що оточують її, та вивчає внутрішні ознаки і зв'язки цього поняття на моделі. Молодший школяр може засвоїти досить складні абстрактні поняття, якщо запропонувати йому як модель деякий об'єкт із фізичної реальності, що оточує його, яким можна маніпулювати спочатку наочно-дієво, затим наочно-образно. Якщо такий об'єкт відсутній, його можна штучно створити.

С.Пейперт називає це "об'єктом, за допомогою якого думають". "Моя мета – придумати такі об'єкти, які діти могли б освоювати самі, перетворюючи їх у свої засоби осмислення світу" [3]. Як приклад одного з таких комп'ютерних об'єктів він розробив мікросвіт Черепашки LOGO. Її головний принцип – управління графічним об'єктом, що малює зображення різних предметів. Використовується найпростіший набір команд, доступний розумінню молодшого школяра: вперед, назад, вліво, вправо, в центр, очистити зображення. Численні дослідження, проведені С. Пейпертом, виявили, що за допомогою системи LOGO у дітей молодшого шкільного віку вдалося сформувати абстрактні поняття геометрії, механіки, математичного аналізу, програмування і навіть лінгвістики. Працюючи з Черепашкою, діти також засвоювали різні прийоми логічного мислення. Окрім цього, вчений акцентує увагу, що такі об'єкти повинні бути привабливими для дитини й відповідати її особистим смакам і пристрастям [4].

Ідеї С.Пейперта розробляються і модернізуються багатьма вченими (Ю.Горвиц, А.Горячов, А.Дуванов, Д.Зарецький, Б.Хантер та ін.).

Ситуації, в які потрапляє дитина під час комп'ютерної гри, – уявні, однак почуття, що вона переживає, – реальні. Отже, скеровуючи зміст гри, включаючи до її сюжету відповідні ролі, вчитель може програмувати її певні пізнавальні та емоційно-ціннісні властивості.

У навчальних комп'ютерних іграх молодші школярі виконують дослідницьку роботу, не задумуючись над їх змістом. Отож педагогам потрібно підтримувати такі навички дослідження, як-от:

- уміння отримувати інформацію;
- правильно її аналізувати й інтерпретувати;
- формулювати припущення і висновки;
- будувати експеримент;
- коректувати подальші дії.

Найкращим чином можна досягти в освітньому процесі очікуваних результатів, якщо вчитель обізнаний з проблемами дитини, яка грає. Для ефективного і правильного застосування ігрових програм з метою виховання, навчання і розвитку учнів початкових класів Н.В.Лисенко, Н.Р.Кирста та ін. подають педагогам низку рекомендацій:

- вибирати жанр гри відповідно до темпераменту та нахилів учня;
- дозволяти грати в ігри з дослідницьким змістом, а не зі змістом розваг;
- тривалість гри вибирається дотично до віку дитини і характеру гри;
- не рекомендується переривати гру учня до завершення епізоду – залишати комп'ютер слід з усвідомленням успішно виконаної роботи;
- звертати увагу на систему управління (керування) грою і вимоги, які відносяться до процесора, оперативної пам'яті, відеокарти;
- у дітей 6-10 років наочно-образне мислення, отож основний спосіб взаємодії з технікою відбувається засобами ігрової діяльності [5].

Рівень технологічного розвитку комп'ютерних ігор набагато перевищує розвиток навіть телевізійних програм чи відеофільмів. Таке швидке зростання запиту на комп'ютерні ігри свідчить про те, що діти щораз більше підпадають під вплив комп'ютерних технологій. Однак велика кількість комп'ютерних ігор з психолого-педагогічної точки зору є неспроможною для вирішення освітніх завдань. Умовно всю палітру ігор можна розбити на декілька основних груп: розвивальні, навчальні, ігри-експерименти, діагностуючі, ігри-забави та ін.

Найрозповсюдженішими серед ігор-забав – 3D Action ("гонки"), "стрілялки") та Logic ("аркади", "стратегії"). На перший погляд, ці ігри мають чудовий дизайн, цікаві малюнки, захоплюючий сюжет, різноманітні рівні складності, вони відкривають новий світ, в якому дитина відчуває себе великим полководцем, космічним воїном, гонщиком. Граючи в ці ігри, дитина вчиться спритності, мудрості, але не реальної, а штучної. У повсякденному житті, зустрівшись

з труднощами, їй не вдається їх подолати тими ж способами, що в іграх. Як наслідок, виникає замкнутість у своєму віртуальному світі. Якщо придивитися уважно до сюжету таких ігор, виявляється, що здебільшого їх головне завдання – якомога швидше натискати на клавіші, щоб домогтися очікуваного результату, тобто вони тренують швидкість реакції, темпи натискання на клавіші, однак не стимулюють мислення.

З точки зору розвитку пізнавальних здібностей такі ігри дають небагато: лише розвиток сенсомоторики та деяких параметрів уваги. Для зменшення впливу ігрової “комп’ютероманії” на дітей школа повинна запропонувати якісні, ефективні, цікаві для певної вікової категорії, навчальні програми [2].

Також це свідчить про необхідність формування інформаційної культури учнів молодших класів; що включає не лише оволодіння комп’ютерною грамотністю, а й набуття етичної, естетичної та інтелектуальної чуйності та виховання користувача, готового до культурного, здорового використання комп’ютерної техніки. Те, що учні молодшого шкільного віку можуть з легкістю оволодіти способами роботи, комп’ютерними новинками, не викликає сумніву, при цьому важливо, щоб вони не попадали у залежність від “комп’ютерного друга”, а цінували і прагнули до живого, емоційного людського спілкування [5]. Це свідчить про доцільність подальшого дослідження особливостей формування в молодших школярів культури ставлення до комп’ютера, спілкування з ним та культури взаємодії людей в інформаційному просторі. Важливо, щоб, відкривши дитині віртуальні світи, створені за допомогою комп’ютера, ми не позбавили її реального відчуття земного світу, світу людей, природи, суспільства.

1. Фіцула М.М. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. – К.: Видавничий центр “Академія”, 2002. – 528 с.
2. Освітні технології: Навч. – метод. посіб. / За заг. ред. О.М.Пехоти. – К.: А.С.К., 2001. – 256 с.
3. Козленко О. Перше ознайомлення з курсом “Комп’ютерна азбука” // Початкова школа. – 2002. – №5 – С.48-50.
4. Пейперт С. Переворот в сознании: Дети, компьютеры и плодотворные идеи: Пер. с англ. – М.: Педагогика, 1989. – 224 с.
5. Лисенко Н.В., Кирста Н.Р. Педагогіка українського дошкільця: Навчально-методичний посібник – Івано-Франківськ.: Плай, 2003. – 331 с.

Natalia Kutsela

#### THE FORMATION OF INFORMATIONAL CULTURE JUNIOR PUPILS'

The article deals with the problem of the formation of informational culture of younger school-boys in the process of education. The informational culture is given as a: students possession by skills and experience of user PC, presence of formed skills of new informational technologies in education.

Олена Нікулочкіна

#### ОРГАНІЗАЦІЙНО-ДИДАКТИЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ ДО ШКОЛИ ДІТЕЙ, ЯКІ НЕ ВІДВІДУЮТЬ ДОШКІЛЬНІ НАВЧАЛЬНІ ЗАКЛАДИ

В Законі “Про дошкільну освіту”, Національній доктрині розвитку освіти в Україні як один із напрямів модернізації освіти зазначено неперервність освітнього процесу як необхідну умову повноцінного розвитку й формування особистості.

Проблема підготовки дітей старшого дошкільного віку до навчання у школі залишається актуальною і, разом із тим, досить складною і багатоаспектною, адже початок систематичного шкільного навчання вимагає від дітей міцного фізичного та психічного здоров’я, здатності до складної аналітико-синтетичної діяльності, високого рівня сформованості пізнавальної активності, розвиненості морально-вольових якостей, працездатності, а також певного обсягу конкретних знань, умінь і навичок у різних галузях, починаючи від математики до суспільствознавства.

Так, К.Л.Крутій зазначає, що для особистості дитини старшого дошкільного віку характерне формування нових якостей: почуття справедливості, адекватне переживання удачі або невдачі, здатність регулювати спільну діяльність, колективізм, дисциплінованість, стриманість, відповідальність. У цей віковий період у дитини яскраво виражена потреба у спілкуванні з ровесниками, зростає прагнення до участі в якій-небудь справі з іншими, виникають спільноти дітей, що займаються однією діяльністю, грою; виявляються елементарні форми групової солідарності; формуються етичні еталони поведінки [1, с.16]. У спілкуванні з дорослими й однолітками дитина вдосконалює дотеоретичні знання мови та володіння мовленням, що є своєрідним тлом, яке веде до розвитку мовленнєвих навичок, умінь слухати й думати.

На жаль, цього позбавлені діти, які не відвідують дошкільні навчальні заклади. Такі малюки найбільш гостро переживають кризу сьомого (шостого) року життя, яка виникає на зламі дошкільного й молодшого шкільного віку.

В нашій країні функцію передшкільної освіти традиційно виконує дошкільний навчальний заклад. Фактична не обов’язковість дошкільної освіти спричинила виникнення паралельного навчання, хоч теоретично державою забезпечено неперервне здобуття освіти, починаючи із дошкільної ланки. Насправді ж батьки мають можливість вибору: віддавати дитину в дитячий садок, виховувати її самостійно або звертатися до послуг кваліфікованих фахівців дошкільної або початкової освіти, які будуть працювати з дитиною індивідуально.



Постійне скорочення кількості дітей, які одержують повноцінну дошкільну освіту, незаперечно свідчить про наближення того моменту, коли вирішення цієї проблеми може стати спонтанним, некерованим, уривчастим, фрагментарним процесом.

Помітною є тенденція створення недержавних форм підготовки до школи. Газетні шпальти рясніють оголошеннями про надання освітніх послуг; школи й дошкільні заклади запрошують на підготовчі курси; активізувалися приватні освітні центри. Істотної різниці між ними немає, хоча експериментів у їх діяльності не бракує. Всі обіцяють за декілька місяців (а деякі – навіть тижнів!) зробити з п'яти-шестилітньої дитини вундеркінда. Проте ніхто не гарантує безкоштовного вступу до престижного навчального закладу, який раніше називали просто школою.

Наслідком такого розмаїття є добре підготовлені в інтелектуальному плані, але дезадаптовані, розгублені, першокласники, які значною часткою своєї свідомості чинять опір насильству з боку дорослих і щосили прагнуть залишатися дітьми. До моменту вступу до школи діти, які одержали таке псевдонавчання, вже стомлюються вчитися – не хочуть читати, вирішувати задачі, відчують огиду до прописів. Зазначимо, що особистісного розвитку дитини виявляється недостатньо, щоб і в I класі зусиллям волі виконувати майже те ж саме, що й до школи. Виникає абсурдна ситуація: до початку навчання у школі малюка навчають того, чого будуть учити в I класі (читати, писати, рахувати). Батьки ж, побоюючись великих вимог, які висуває школа, і не маючи психологічних знань про закономірності дитячого розвитку, часто намагаються прищеплювати ці навички самостійно.

Як показують спостереження та аналіз проведеного нами опитування, серед батьків майбутніх першокласників побутує узвичаєна думка, що чим більше буде різноманітних форм підготовки до школи, тим краще для дитини. Ось чому 42% респондентів відзначають, що для своїх дітей вибрали одночасно й відвідування підготовчих курсів при школі або дошкільному закладі, й індивідуальні заняття із вчителем початкової ланки чи вихователем ДНЗ, крім того, здійснювали підготовку дитини самостійно. Головним батьки вважають інтенсивне опанування основ наук, які, на їх думку, знадобляться дитині в перший рік навчання у школі.

Спробуємо окреслити варіативні форми підготовки до школи дітей, які не відвідують дошкільні навчальні заклади (Таблиця 1).

Як засвідчує таблиця 1, пріоритет у підготовці майбутніх першокласників належить навчанню читання, письма, рахунку. Позитивно, що педагоги дошкільних навчальних закладів й освітніх центрів, крім окресленого кола знань, приділяють увагу формуванню понять про довкілля, проводять певну

роботу щодо естетичного виховання, соціального розвитку. Безумовно, приватні освітні центри (де педагоги – фахівці дошкільної освіти) більш ретельно вирішують означену проблему. В таких закладах є можливість здійснювати індивідуальний підхід до кожної дитини, залучаючи до співробітництва психологів, логопедів – дефектологів, медиків. Це – елітарна дошкільна освіта, яку, на жаль, може дозволити собі дуже нечисленний прошарок суспільства.

Інша річ – підготовчі курси при школі. Вчителі початкової ланки (не-фахівці дошкільної освіти), працюючи з п'ятилітками, в основному обмежуються формуванням у дітей найістотніших, на їх погляд, умінь і навичок: як правило, це виконання чинної "Програми для середньої загальноосвітньої школи I клас" (незалежно від терміну курсів – скільки встигнуть) із предметів навчання грамоти і математики. Для школи ці курси – можливість раннього відбору дошкільників до перших класів, для вчителів – додатковий, хоч і мізерний, заробіток. Ефективність такої підготовки – сумнівна, проте ця форма користується суттєвим попитом у батьків: близько 50% вибирають для своїх дітей відвідування суботніх (недільних) шкіл (причому, відвідують їх паралельно з дошкільним навчальним закладом і діти, охоплені дошкільним суспільним вихованням). Це пояснюється тим, що "абітурієнти-першокласники", які навчалися на підготовчому відділенні, мають пільги при вступі до школи (модифікація вищих навчальних закладів, "адапована" до умов дошкільля).

19% батьків звертаються за допомогою до педагогів-індивідуалів. Такий вид навчання найдорожчий, але досить популярний. Вчителі початкової ланки або вихователі дошкільних закладів, які готують дітей до школи індивідуально, як правило, орієнтуються на програму прийому конкретної школи. Ці педагоги, зазвичай, гарантують вступ до I класу навчального закладу, який обрали батьки. Обсяг знань, умінь і навичок чітко окреслений: навчання читання, друкування літер, звуко-буквений аналіз слів, письмо букв і з'єднань; рахунок (прямий і обернений) в межах 20, склад числа в межах 10, розв'язування простих задач (3-4 види). Час від часу – короткий екзаме́н на виявлення рівня знань про довкілля (Як тебе звуть? В якій країні ти живеш? тощо) – орієнтовний перелік питань, які пропонуються дітям під час співбесіди із психологом у квітні-травні.

На жаль, досвідчені педагоги орієнтуються на попит батьків, адже найближчим родичам дитини складно пояснити, що першокласник, навіть той, який уміє читати, писати й рахувати, часто виявляється не готовим до систематичного шкільного навчання. Ці недоліки виявляються тільки через декілька місяців, коли запас одержаних знань дитини закінчується, а психічний розвиток не має достатнього рівня, щоб успішно засвоювати нове.

Не можна обійти увагою здійснення підготовки до школи батьками або найближчими родичами, адже таких сімей майже 27%. Родинна підготовка



охоплює вивчення літер, спробу навчити читання, рахунку. На превеликий жаль, переважна більшість батьків вважає себе педагогами від природи, не маючи фахового підґрунтя щодо педагогіки, психології, методики. Таке навчання супроводжується великою нервовою напругою, бо здійснюється майже завжди ввечері, коли працездатність дитини низька. Результатом у майбутньому буде копітка праця вчителя впродовж першого року навчання, який ціною неймовірних зусиль перебудовує свідомість маленької людини, сформовану домашніми "сухомлинськими".

До згаданого можна додати перелік недоліків менш кардинальних, але неабияких за значенням. По-перше, всі, хто здійснює підготовку до школи, не враховують важливість фізичної культури як складової загальної культури людства, що забезпечує "розвиток потреб дитини у здоровій руховій активності, прояв можливостей переборювати перешкоди та життєві проблеми і знаходиться в емоційно позитивному тонусі впродовж довготривалого часу" [1, с.96]. По-друге, відсутнє цілеспрямоване формування особистісно-мотиваційної і вольової сфер як складових психологічної готовності. Не враховано також етнокультурознавчий компонент – систему доступних знань про природу, духовну спадщину рідного народу і людства.

Отже, аналіз варіативних форм підготовки до школи дітей, які не відвідують дошкільні навчальні заклади, доводить, що сьогодні не існує розробленої досконалої системи такого виду дошкільної освіти. Натомість маємо сурогат, недалу суміш традиційного для дошкільної та початкової ланок освіти змісту, методів, прийомів навчання.

Спробуємо окреслити реальні напрями побудови системи підготовки до школи дітей, які не відвідують дошкільні навчальні заклади:

- визнання проблеми на державному рівні;
- визначення змісту освіти;
- створення реального програмно-методичного забезпечення спільними зусиллями фахівців дошкільної і початкової ланок освіти;
- спеціалізована підготовка педагогів, здатних працювати в нових умовах;
- соціально-педагогічний патронат.

Отже, ми можемо впевнено говорити про модернізацію дошкільної освіти. Підкреслюючи природність новоутворень, розуміємо, що успіх такої модернізації залежатиме від перманентних і досить ґрунтовних змін. Наразі спостерігаємо постійні утруднення, пов'язані не стільки з фінансами, скільки з фізичною неспроможністю педагогічного корпусу за наявних умов мобільно й належним чином перебудуватися і забезпечити якісну дошкільну освіту 100% майбутніх першокласників.

Таблиця 1

Варіативні форми підготовки до школи дітей, які не відвідують дошкільні навчальні заклади

Хто здійснює	Державні установи (дошкільні навчальні заклади, школи, центри розвитку)	Недержавні установи (приватні освітні центри тощо)	Педагогі-індивідуали (вихователі ДНЗ, вчителі початкової ланки)	Родина
Форми	Групи короткочасного перебування (ранкові, денні, вечірні, сімейні, прогулянкові, навчальні, корекційні тощо), суботні (недільні) школи	Колективні, групові, індивідуальні заняття (за запитом батьків)	Індивідуальні заняття	
Зміст	Формування мовленнєвої, математичної компетенцій; ознайомлення з довкіллям; соціалізація; розвиток емоційно-вольової сфери; естетичне виховання; іноземна мова (основи)		Навчання читання, письма, рахунку	Навчання читання, рахунку
Програми забезпечення	Скорочений варіант чинних програм розвитку, навчання й виховання дітей у дошкільних закладах, програми першого класу загальноосвітніх шкіл, авторські програми		Орієнтування на програми прийому до школи	
Методичне забезпечення	ДНЗ: навчальні посібники для дітей старшого дошкільного віку, посібники для початкової школи. Школа: букварі, прописи	Широкий спектр навчальних посібників для дітей старшого дошкільного віку; додаткові посібники, букварі, прописи	Букварі, прописи	Букварі, дитяча художня література

1. Крутіт К.Л. Концепція та методичні засади програми "Дитина в дошкільні роки" – Запоріжжя: ЛПС. Лтд, 2000 – С. 16, 96.

Olena Nikulochkina

ORGANIZATIONALLY – DYDACTICAL ASPECTS OF THE PREPARATION OF CHILDREN WHO DON'T ATTEND PRE-SCHOOL EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS FOR SCHOOL.

In clause some aspects of preparation for school of children which do not visit preschool educational institutions, and also forms and program methodical maintenance of this process are analysed.

Леоніда Пісоцька

## НОВІ ФОРМИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОЮ ОСВІТОЮ В РЕГІОНІ

В сучасному українському суспільстві проходять складні та суперечливі процеси, які обумовлені в основному соціально-економічними перетвореннями. Супутниками цих перетворень є соціальні проблеми: національне та духовне відродження суспільства, формування інтелектуального національного генофонду, правове забезпечення кожного громадянина, створення умов для реалізації потенційних можливостей кожної людини, матеріально-побутове забезпечення громадян країни на рівні світових стандартів [4, с.3]. Завдяки новизні ці процеси привели до появи ряду негативних явищ, а саме: економічного занепаду, банкрутства багатьох наукових центрів та підприємств, падіння престижності освіти, яка є одним із провідних факторів соціальних перетворень в країні тощо. Виходячи з цього, система освіти піддається докорінному реформуванню, яке впливає на всю її структуру, в соціальному та педагогічному аспектах.

Відповідно до Закону України “Про освіту” основними складовими структури безперервної освіти є: дошкільна, загальна середня, позашкільна, професійно-технічна, вища та післядипломна. Отже, дошкільна освіта, як складова освіти, зазнає останнім часом істотних змін як позитивних, так і негативних. До негативних змін відносяться:

- а) скорочення кількості дошкільних навчальних закладів і відповідно числа вихованців у них (особливо це відчутно у сільській місцевості);
- б) занепад матеріально-технічної бази дошкільного навчального закладу;
- в) скорочення ставок у штатних розписах, що призвело до вивільнення значної кількості персоналу;
- г) мізерне фінансування дошкільної освіти з боку держави та органів місцевого самоврядування тощо.

Аналізуючи негативні зміни, зразу ж на думку приходять твердження вчених, що вкладання капіталу в освіту – це ключ до економічного, а значить і до соціального прогресу. Отже, варто нам жити надією, що це буде усвідомлено відносно дошкільної освіти на державному рівні.

На сьогоднішній день бачимо ми і позитивне, яке в основному є лише на теоретичному рівні. Останнім часом держава законодавчо повернулася обличчям до дошкільля – це Закони “Про освіту”, “Про дошкільню освіту”, Національна доктрина України, які визнають дошкільню освіту першою висхідною ланкою освіти. Але ці законодавчі акти, положення не підтверджені соціальними

умовами на місцевому рівні. Нашим дослідженням виявлено, що на рівні державної та виконавчої місцевої влади до кінця не усвідомлено самоцінність та самодостатність дошкільного дитинства; панує безробіття батьків; зростає бездоглядність дітей; низька заробітна плата дошкільних педагогічних працівників; невелика охопленість дітей дошкільного віку освітою і т.д.

Таким чином, ми переконуємось, що не виконуються законодавчі документи стосовно дошкільної освіти, бо значна кількість дітей її не отримує з різних причин: частина сімей не має можливостей платити за харчування дітей в дошкільному навчальному закладі, інша – не розуміє ролі дошкільного дитинства у становленні особистості, а в сільській місцевості взагалі відсутні заклади, які надають дошкільну освіту.

Основне завдання статті – розкрити суть забезпечення дітей дошкільною освітою у нових її формах.

Сьогоднішній день вимагає інших підходів до забезпечення розвитку дошкільної освіти, до виконання вимог щодо обов’язковості охоплення дітей різними формами цієї освіти. Це одна з непорушних соціальних істин, що не вимагає доказів, а визначає основні глобальні перетворення у змісті, організації та формах дошкільної освіти в інтеграційних управлінських аспектах на всіх ієрархічних ступенях: загальнодержавний – регіональний – внутрішньозакладський. Зупинимось на регіональному органі управління освітою, який з метою виходу дошкільної освіти з кризового стану, надання її дітям в різних формах має використовувати такі підходи у формуванні цілісної системи дошкільної освіти:

- діяльнісний підхід, який дозволить встановити взаємозв’язок та взаємодію між запитами батьків і можливостями регіону в питанні забезпечення дітей дошкільною освітою, визначити напрямки розвитку дошкільної освіти;
- особистісно орієнтований підхід в організації забезпечення дітей дошкільною освітою означає, що регіональний орган управління, даючи згоду на ту чи іншу форму здійснення дошкільної освіти в кожному конкретному напрямку, перш за все орієнтується на дитину, яка має власні можливості;
- синергетичний підхід передбачає врахування природододільності самоорганізації та самостійності дошкільного навчального закладу у виборі мети і способів розвитку в умовах соціокультурного середовища, яке постійно змінюється;
- комунікативно-діалогічний підхід полягає у встановленні взаємодії всіх суб’єктів для досягнення кінцевих результатів забезпечення дітей дошкільною освітою. Цими суб’єктами виступають діти, батьки, педагогічні працівники дошкільного навчального закладу, органи місцевого самоврядування та регіональний орган управління освітою.

Взявши за основу такі підходи, регіональний орган управління освітою сприятиме забезпеченню дошкільною освітою дітей завдяки різним способам її набуття. Основні положення Закону України “Про дошкільну освіту” кожній дитині гарантують право на безоплатну дошкільну освіту відповідно до Базового компонента через різні форми: дошкільний навчальний заклад, сім’ю, за допомогою фізичних осіб, які мають ліцензію на надання цієї освіти.

Найбільш поширеною формою охоплення дітей дошкільною освітою залишається дошкільний навчальний заклад, але не стандартний, а модернізований.

Внаслідок соціально-економічних змін у суспільстві основними замовниками дошкільної освіти стають батьки та їх діти. Ми знаємо, що в місті окремих батьків не задовольняє такий дошкільний навчальний заклад, у якому в навчально-виховному процесі домінують принципи монологізму та субординації, які характерні для директивної педагогіки, а також які не надають додаткових освітніх послуг. Перша вимога зрозуміла – має переважати особистісно-орієнтована модель дошкільної освіти, а ось з другою – треба бути обережним.

По-перше, дошкільний навчальний заклад може ввести декілька цих послуг, але не обов’язково всіх дітей до них залучати, без врахування бажань та можливостей дітей, а з матеріальних міркувань закладу та амбіцій батьків. Останніх слід переконувати, що примусові заняття дуже часто приводять до перевтоми, перевантаження нервової системи дитини. Регіональні органи управління освітою мусять пильно контролювати порядок надання додаткових освітніх послуг та їхню якість, щоб не спрацював механізм лише матеріального стимулювання.

По-друге, останнім часом в дошкільний навчальний заклад перейшли професіонали (спортсмени, художники, хореографи, вчителі іноземної мови та ін.). За звичай, вони ведуть гурткову роботу в рамках додаткових освітніх послуг або завідувач включає їх в штатний розпис для роботи з дітьми з конкретного напрямку. Але ця робота далеко не завжди приводить до позитивних наслідків. Як показує практика, професіонали в своїй сфері не знають специфіки дошкільників, їх вікових та психічних можливостей, не володіють методикою навчання. А це, в свою чергу, негативно впливає на емоційне благополуччя дитини, на психологічний комфорт, а також приводить інколи до фізичного виснаження організму дитини. Завідувач дошкільним навчальним закладом повинен в цьому випадку організувати роботу фахівців так, щоб вона сприяла розвитку всіх дітей, а не шкодила їм. Бажано сприяти підвищенню їхньої кваліфікації в галузі дошкільної освіти шляхом самоосвіти [1, с.6]. Ми пропонуємо, добираючи фахівців для надання додаткових освітніх послуг, орієнтуватися на педагогів основної спеціальності “Дошкільне виховання” та на їх додаткову спеціалізацію. Якщо відсутня необхідна додаткова спеціалізація

у фахівця, то керівник дошкільного закладу чи управління освіти має орієнтуватися на вміння вихователя в даній галузі. І знову ж відповідний регіональний орган управління освітою повинен обов’язково звертати увагу на фах педагогів при підписанні тарифікаційного листа, а далі – при вивченні досвіду його роботи. Це дасть можливість змінити основний підхід до модернізації дошкільної освіти, в основі якої лежать “дитиноцентровані” реалії. Зміцнення акцентів в сторону “дитиноцентризму” передбачає пошук нових підходів до забезпечення дітей дошкільною освітою.

Однією із нових форм діяльності дошкільного навчального закладу, котра сприятиме забезпеченню дітей дошкільною освітою в регіоні, є організація прогулянкових груп як паростків відновлення і розвитку єдності родинного і суспільного дошкільного виховання. Така організація навчально-виховного процесу є ефективним засобом охоплення дітей дошкільною освітою і особливо в сільській місцевості на виконання Закону України “Про дошкільну освіту”. В мікрорайоні обов’язкового обслуговування освітній заклад, який розташований на даній території, вивчає потреби батьків і на основі цього вивчення представляє регіональному органу управління освітою проект роботи такої групи. Режим роботи встановлюється за бажанням батьків і тривалість перебування може бути від двох до п’яти годин. Для цієї діяльності регіональний орган повинен залучити додаткові кошти. Можна призначити фахівця для координації роботи з сім’ями, чиї діти не охоплені дошкільною освітою. Він може бути в штатному розписі дошкільного навчального закладу або регіонального органу управління. Цю роботу може здійснювати і вихователь, але поза педагогічним процесом і за додаткову платню.

На нашу думку, діяльнісний та синергетичний підхід до забезпечення дітей дошкільною освітою допоможе знайти інноваційні підходи до фінансування цих груп. Такими джерелами фінансування можуть бути: дошкільний навчальний заклад відкриває такі групи на основі економії грошових засобів з фонду заробітної плати; залучення засобів батьків, в тому числі за додаткові освітні послуги цим же дітям; органи управління повністю беруть на себе фінансування; комбінування всіх попередніх джерел.

Регіональному органу управління варто в цьому напрямку тісно співпрацювати з органами місцевого самоврядування, погодити джерело фінансування роботи таких груп. Ми пропонуємо передбачити вихователя та помічника вихователя в цих групах, а останні служби будуть надавати послуги у свій робочий час, якщо є дошкільний навчальний заклад. При відсутності відповідного функціонуючого закладу (особливо в сільській місцевості) слід підбирати такого вихователя, який був би всебічно розвиненою особистістю. Медичного працівника можна залучати із фельдшерсько-акушерського пункту.

Особливого підходу вимагає організація суботніх та недільних груп. Ця форма організації діяльності дошкільного навчального закладу є актуальною в нашому регіоні, де більшість батьків в ці дні зайнята, і вона може бути як додаткова освітня послуга. В ці групи варто залучати дітей, які не відвідують дошкільні навчальні заклади, і роботу з ними проводити диференційовано. Дана форма організації діяльності дошкільного навчального закладу найбільш доступна для міста і дуже необхідна в сільській місцевості.

В окремих містах і селищах міського типу варто сприяти створенню та розширенню мережі приватних дошкільних навчальних закладів і комерційних груп. Але це мають бути не стихійно створені, а узаконені дошкільні навчальні заклади або групи. В цьому вбачається свідомо політика держави економії коштів, збереження педагогічних кадрів та забезпечення дітей дошкільною освітою. Ми розуміємо, що ця форма забезпечення більш широко буде діяти тоді, коли в країні зміцніє економіка, відновлять роботу підприємства. Але у великих містах варто таку форму охоплення дітей дошкільною освітою запроваджувати.

Ми вважаємо, що однією із додаткових неопосередкованих форм забезпечення дітей дошкільною освітою може стати телебачення. І тому ми запропонували започаткувати освітню передачу для дошкільників (2 рази на тиждень), в якій пропагувалась би дошкільна освіта для громадськості, з одного боку, а з іншого, – виконувались вимоги листа Міністерства освіти і науки України “Про підготовку дітей до школи, які не відвідували дошкільні заклади”. До цих телепередач варто залучити всі дошкільні навчальні заклади регіону, скласти програму і реалізувати її зміст через телебачення.

На нашу думку, формою забезпечення дітей дошкільною освітою є короткотривалі групи з підготовки дітей до школи. За рекомендаціями вищезазначеного листа підготовку до навчання у школі п’ятирічних дітей можуть здійснювати вихователі дітей дошкільного віку і вчителі початкової школи. Варто добре оцінити ситуацію. Може дошкільного закладу не бути в даній місцевості, а фахівець такий є, то пропонуємо залучати його до цієї справи – буде більше користі для дітей. А якщо так сталося, що вчитель готує дошкільників до навчання в школі, то слід простежити, щоб він враховував вікові особливості дитини, провідну діяльність, не порушував режим навантаження тощо. Не створюйте “школу для маленьких” – це застереження академіка О.Я.Савченка та професора О.Л.Кононко.

Досить гостро стоїть питання фінансування дошкільної освіти, як соціальної умови забезпечення її розвитку в регіоні. Будучи в комунальній формі власності обласних, міських, районних адміністрацій, матеріально-технічне забезпечення дошкільної освіти потребує значного поліпшення. Сьогодні

поміляється розрив між конституційними гарантіями в галузі дошкільної освіти, реальним фінансуванням і рівнем освітніх послуг. Нестабільність виділення бюджетних асигнувань, нерозвиненість легальних механізмів залучення позабюджетних засобів, відсутність реального контролю за використанням людських ресурсів деструктивно впливають як на охоплення дітей дошкільною освітою, так і на її забезпечення. Проаналізувавши досвід фінансування дошкільних навчальних закладів в регіоні, ми вважаємо, що ними може бути залучення громадськості на підтримку дошкільної освіти, створення інклюзивних рад; встановлення шефства над закладами дошкільної освіти; запровадження нових форм взаємодії з батьками; надання спонсорської допомоги (разової чи багаторазової) конкретному закладу.

Такі заходи не лише зміцнять матеріальне забезпечення дошкільної освіти, а й переконують у важливості отримання кожною дитиною дошкільної освіти.

Отже, забезпечення дітей дошкільною освітою залежить від чинників, пов’язаних із соціально-політичним та економічним розвитком суспільства в певний історичний період; зумовлених особливостями функціонування дошкільної освіти як складової безперервної загальної середньої освіти; які стосуються управлінського статусу керівників різних рівнів, що мають відношення до розв’язання матеріально-технічного і фінансового забезпечення.

Вищезазначені чинники необхідно детально проаналізувати, визначити особливості у регіоні та розкрити їх зміст.

1. Бурова А., Долинна О. Проблемні питання дошкільної освіти // Дошкільне виховання. – 2000. – №7. – С.5-6.
2. Перозубов О., Михайличенко А. Дошкільня в центрі уваги // Дошкільне виховання. – 2001. – №7. – С.9-11.
3. Дарманський М.М. Соціально-педагогічні основи управління освітою в регіоні. – Хмельницький: Поділля, 1997. – 384 с.
4. Зайченко О.І., Островерхова Н.М., Даниленко Л.І. Теорія і практика управлінської діяльності районного відділу освіти: Монографія. – К.: ВПУ Техпромінт, 2000. – 352 с.
5. Закон України “Про дошкільну освіту”. – К.: ред. ж-лу “Дошкільне виховання”. – 2001.

Leonida Pisotska

#### A NEW FORMS OF A PROVIDING CHILDREN WITH A PRE-SCHOOL EDUKATION IN A REGION

The essence of the new forms of organization of the pre-school institutions' activity as a social condition of providing of children with the pre-school education is revealed in the article.

Television and groups of children's preparation to school are distinguished as forms of providing of the pre-school education.



Олександра Шпак

## ПРОБЛЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО НАВЧАННЯ

Нова концепція шкільної освіти одним із першочергових завдань визначає диференціацію навчально-виховного процесу в загальноосвітній школі, яка повинна стати засобом найбільш повного і раціонального розкриття можливостей кожної особистості.

У педагогічній енциклопедії “диференціація” в перекладі з латинської мови означає “різницю”. Сучасний термін “диференційоване навчання” – це забезпечення формування класів з однорідним складом учнів відповідно до їх розумового розвитку і потенціальних можливостей та природних здібностей, дотримання внутрішньокласної диференціації та індивідуалізації навчально-виховного процесу.

Диференціація навчання – поняття не нове. В теоретичному плані воно сягає ще 20-х років минулого століття. Найбільш інтенсивно теоретичні проблеми диференціації стали досліджуватися у 80-ті роки. З цього часу почалось її практичне втілення в роботу шкіл.

Психологічний аспект диференціації навчання розробляли В.А.Ананьєв, Л.С.Виготський, П.Я.Гальперін та ін.; діагностику навчання і вихованості учнів – Ю.З.Гільбух, Л.Я.Зоріна, О.І.Кочетов; визначенням принципів та системи диференційованого навчання в початковій школі займався Л.В.Занков [6, с.21].

Диференціація навчально-виховного процесу в загальноосвітній школі стала визначальним фактором відродження культурно-творчої функції загальноосвітнього закладу. Суть її проста: визначити природні задатки дитини і дати їм відповідне навчальне навантаження, щоб вони і надалі розвивались. Тут і виявляється велика повага до учня, який у процесі диференціації розглядається як індивідуальність, велика таємниця. Разом з тим, вона відкидає твердження про дітей здібних і нездібних, виходячи з того, що у кожного є певні нахили, прагнення.

Диференціація передбачає відкритість змісту освіти, різноманітність навчального матеріалу, посібників, форм і методів навчальної роботи, контролю знань, повне використання національної специфіки в роботі школи. Мета її така:

1. Індивідуалізація навчання заснована на створенні оптимальних умов для вивчення задатків, розвитку інтересів і здібностей кожного школяра з психолого-педагогічної точки зору.

2. Цілеспрямований вплив на формування творчого інтелектуального, професійного потенціалу суспільства з метою раціонального використання можливостей кожного члена суспільства, з соціальної точки зору.

3. Розв’язання назрілих проблем школи шляхом створення нової методичної системи диференційованого навчання учнів, заснованої на принципово новій мотиваційній основі з дидактичної точки зору.

Ще в XVII столітті автор “Великої дидактики” і основоположник класно-урочної форми групових занять Ян Амос Коменський підкреслював: “Дітям слід зайнятися тільки тим, що відповідає їх вікові і здібностям” [5, с.130].

Уже сама організація класно-урочної системи навчання передбачала різноплід учнів за певними відмінними ознаками, насамперед віковими. Проте в процесі утвердження і вдосконалення, все більше входячи у протиріччя з потребами і завданнями освіти, інтересами і навчальними можливостями дітей, крім своїх обов’язковими характерними особливостями (одночасний початок занять у році і кожного навчального дня; окреслена тривалість занять за об’ємом навчальною організаційною структурою) вона стала справжнім конвеєром стандартизації і змісту, і обсягу, і методики навчання, а отже й уніфікації його якості та результатів.

Разом з тим установка на обов’язкову однаковість навчальних планів, шкільних програм, підручників, форм занять, вимог до знань і навичок, єдиної структури з виходом на “нижній”, “високий” чи “усереднений” рівень була неспроможною, бо на практиці виявилось: “вивчення частин навчальних предметів набувало примусового характеру, що призводило до формалізму в оцінюванні знань, підривало мотиваційну основу навчання як системи виховання: профорієнтаційна робота без допрофесійної підготовки виявилась неефективною, стала помітною відсутність зацікавленості багатьох учнів в одержанні атестата про закінчення середньої школи, який не дає права на кваліфіковану роботу: досвід самостійного вибору, який чинить сильний вплив на розвиток особистості, надто відтягувався у часі; учні не формулювали для себе особистісних установок. Сьогодні постає проблема сучасного трактування поняття про єдину загальну середню школу”, де “єдність ... полягає у розкритті реальних можливостей учнів і вчителів ... Таке розуміння ... передбачає рівневі і профільну диференціацію змісту навчання з урахуванням вікових особливостей та можливостей учнів” [2, с.5-6].

Не порушуючи дидактичних і організаційно-структурних основ самої класно-урочної системи, а, навпаки, сприяючи максимальній реалізації її резервів, вона (диференціація) покликана зробити навчально-виховний процес якомога природовідповіднішим і життєдіяльнішим як для всіх школярів, так і кожного учня зокрема.

На сучасному етапі розрізняють три рівні диференціації середньої освіти: за структурою системи освіти (загальноосвітні школи, ПТУ, технікуми, училища різних профілів тощо); за змістом навчання (профільне масове, профільне поглиблене, індивідуалізоване, спеціальне); за характером навчального процесу (внутрішній, зовнішній).

Завдання сучасної загальноосвітньої школи полягає у розкритті реальних можливостей учнів і вчителів. Вона ґрунтується не в уніфікації й однаковості



навчання загальнонародської гуманістичної моралі, розвитку індивідуальних нахилів і здібностей кожного, забезпеченні неперервності освіти і самоосвіти, можливості змінювати (у разі потреби) профіль навчання. Таке розуміння єдності школи сьогодні передбачає профільну (зовнішню) і рівневі (внутрішню) диференціацію змісту навчання з урахуванням вікових особливостей та можливостей учнів.

Організаційними формами зовнішньої диференціації, які знайшли підтвердження в широкій практиці, є класи різного рівня розвитку стосовно вікової норми (відповідні; прискорення; підвищеної індивідуальної уваги); гурткова робота, позакласні заняття за інтересами; факультативи, курси за вибором; класи поглибленого вивчення того чи іншого навчального предмета; профільні школи (природничого, гуманітарного спрямування та ін.); спеціалізовані школи (обласні, районні та ін.).

В останні роки, незважаючи на складні економічні умови, вдалося відродити також нові типи навчальних закладів (гімназії, ліцеї), створити технічні училища вищого рівня. Ефективною була діяльність О. І. Бугайова з розробки концепції масового профільного навчання у 10-11 класах, яка стала основою відповідних навчальних планів шкіл, їхнього структурування.

Кожній школі властива внутрішня диференціація, під якою розуміємо таку організацію навчально-виховного процесу (в школах усіх типів), за якої врахування індивідуальних особливостей учнів здійснюється в умовах класно-урочної системи з даною групою (класом). Вона опирається на новий підхід, нове розуміння індивідуалізації навчання, що полягає у плануванні рівня обов'язкових результатів навчання і на цій основі – вищих рівнів оволодіння навчальним матеріалом, які повинні бути добре відомими і зрозумілими школярам. Враховуючи здібності, нахили, інтереси та потреби, кожен з них має право і можливість обрати обсяг та глибину засвоєння даного навчального матеріалу, оптимізувати навантаження. Тоді учіння стає посильним, умотивованим і цілеспрямованим. У цьому суть рівневої (внутрішньої) диференціації і перевага над традиційним розумінням індивідуалізації навчання.

Незаперечною і відомою педагогічною аксіомою є те, що знання засвоюються кожним індивідуально. Та цей процес може бути однаковим, співпадати у різних дітей. Саме на основі виявлення спільного в індивідуальному розвитку окремого учня й ґрунтується вся логіка диференціації навчання, коли реально виникає і спрацьовує категорія загального в розвитку і вихованні школярів певної групи, класу.

Основними способами вивчення індивідуальних особливостей школярів є планомірне, систематичне спостереження за учнем: індивідуальні і групові бесіди за завчасно складеним планом: додаткові навчальні задачі і аналіз

і способів мислення, спеціальні завдання, пов'язані з життям у колективі, стосунками з товаришами, середовищем, позицією в групі.

Останнім часом широко використовується психолого-педагогічне тестування та анкетування учнів. Проте тенденція лише на основі їх аналізу роботи остаточні висновки про особливості дитячої особистості вкрай небезпечна. Дослідження має бути комплексним. Головне полягає в тому, щоб, несебічно вивчаючи дитину і опираючись на позитивні домінуючі якості, долати наявні недоліки, максимально реалізовувати потенційні можливості.

Для цього слід визнати зміст індивідуального підходу до учня. Індивідуальні особливості можуть мати як позитивний, так і негативний вплив на процес навчання чи бути нейтральним до нього. У залежності від цього визначається як зміст, так і специфіка способів індивідуального підходу, що, в свою чергу, впливає на формування структури диференціації навчання.

Для вивчення індивідуальних особливостей учнів у практиці користуються методикою Ю.К.Бабанського, який увів поняття реальних навчальних можливостей учнів; їх зміст визначається такими критеріями:

- а) психологічними компонентами (здатність до аналізу, синтезу, порівняння, вміння виділяти суттєве, робити узагальнення: раціональність, самостійність, гнучкість, темп мислення, спостережливість, логічність мови, пам'ять, увага);
- б) навичками навчальної праці (самоконтроль, планування, темп обчислень, письма, читання, організованість у навчальній роботі, дотримання розпорядку дня);
- в) окремими компонентами вихованості (наполегливість у навчанні, старанність, свідомо навчальна дисципліна, громадська активність, ставлення до навчання, учителів, однокласників);
- г) позашкільні впливи сім'ї, підлітків;
- д) біологічні компоненти (фізична працездатність, стан здоров'я, дефекти мови, зору, слуху) [1, с.74].

Учитель повинен вміти побудувати навчально-виховний процес з урахуванням тих особливостей дітей, які є типовими індивідуальними відмінностями і дають можливість одну і ту ж вікову категорію (групу) представити диференційовано за відповідними критеріями.

Підготовка вчителів до диференціації навчання школярів тільки починається. Системніше і глибше розглядається питання організації процесу диференціації в педагогіці навчання, обговорюються проблеми відбору навчального матеріалу і комплектування груп, вибору методів і прийомів навчання.

Важливого значення набуває творчий пошук оптимальних сполучень колективної, групової та індивідуальної роботи в умовах класно-урочної системи і поза нею. При цьому зовнішня і внутрішня (профільна і рівнева) диференціація повинна мати взаємообумовлений всеохоплюючий характер.

Результати проведеного нами дослідження дозволяють зробити висновок, що диференціація навчання дає позитивні результати, якщо самі вчителі зацікавлені і науково-методично підготовлені до її впровадження. Адже у процесі створеної учителем ситуації успіху у навчанні в учнів розвиваються позитивні емоції та вольові зусилля, завдяки чому поліпшується ставлення учнів до навчання, що позитивно впливає на його результати. Учитель обов'язково повинен володіти системою знань і умінь із здійснення диференціації навчання. Серед провідних можна визнати вміння методично розробити заняття у деталях, чітко формулювати основні і додаткові запитання, поєднувати індивідуальну, групову і фронтальну роботи, продумувати власну педагогічну діяльність на занятті. Ефективною формою роботи є поєднання навчання учнів з використанням навчальних комп'ютерних програм різного призначення (інформаційних, контролюючих тощо).

На основі теоретичних і практичних досліджень ми розробили рекомендації вчителям щодо удосконалення педагогічної діяльності з проблем диференційованого навчання:

- 1) детальніше і ґрунтовніше вивчати індивідуальні психологічні особливості кожного учня та враховувати їх у навчально-виховному процесі;
- 2) більш ширше вивчати і використовувати вітчизняний та зарубіжний передовий педагогічний досвід з питань диференційованого навчання на системному або поелементному рівнях;
- 3) розробити зміст принципово нових програм та експериментально перевірити їх у школах, де працюють вчителі, здатні подолати психологічний бар'єр до нововведень і тяжіння до традиційних програм;
- 4) змінити підхід до організації домашніх завдань, основну вагу звернути на навчання учнів під час уроку;
- 5) створити блок диференційованих завдань;
- 6) розробити завдання для організації роботи з обдарованими дітьми.

1. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. – М. Просвещение, 1982. – 198 с.
2. Бугайов О. І., Дейкун Д. І. Диференціація навчання учнів у загальноосвітній школі. Методичні рекомендації. – К.: Освіта, 1992. – 64 с.
3. Бурык В. К. Диференціація навчання на уроці. – К.: Рад. школа, 1990. – 59 с.
4. Гильбух Ю. З., Коробко С. Л., Кондратенко Л. А. Психолого-педагогические основы дифференциации обучения в начальном звене общеобразовательной школы. – К.: 1989. – 75 с.
5. Коменський Я. А. Вибрані педагогічні твори. – Т. 1. – 230 с.
6. Инге Ут Индивидуализация и дифференциация обучения. – М.: Просвещение, 1990. – 178 с.

Olexandra Shpak

#### THE PROBLEMS OF ORGANISATION OF DIFFERENTIATIONAL STUDIES

The article throws light upon the problems of organisation of differentiatonal Studies at modern secondary school. The methods of the study of individual peculiarities of pupils is elaborated.

## ВИЩА ШКОЛА

Тетяна Симоненко

### ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК СУБ'ЄКТА ТА ОБ'ЄКТА У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ МОВИ У ВНЗ

Сучасні завдання вищої педагогічної освіти, що полягають у підготовці фахівця, вчителя-спеціаліста, скеровані на розробку його "моделі". Учитель сьогодні повинен мати академічну підготовку, вміти вчитися "інноваційно", а одночасно бути здатним до формування цієї майстерності у своїх учнів, виконувати не тільки функцію навчальну, але й виховну, координаційну тощо. Учитель має бути прикладом для особистості, як всебічно-підготовлений, грамотний, компетентний спеціаліст. Стосується це, в першу чергу, спеціалістів-філологів – людей, що стоять на сторожі примноження духовних та морально-етичних цінностей, виховання культури мовлення, шанобливого ставлення до слова.

Учитель-філолог такого рівня повинен плекатися у процесі навчання у ВНЗ, тобто повноцінно вбирати, удосконалювати знання на кожному рівні оволодіння мовою, й зокрема це стосується розвитку та удосконалення вмінь і таких видів мовленнєвої діяльності, як говоріння та письмо.

Процес мовленнєвого удосконалення на кожному етапі – це не суто лінгвістичний процес, певною мірою він обумовлюється й педагогічними традиціями і має виховний характер. Йдеться про виховання мовної стійкості, виховання в особистості потреби самореалізуватися та самоудосконалитися.

Під час мовної динаміки, мовного виховання людський фактор є першочерговим ідеалом, взірцем. Визначна роль у мовному вихованні, удосконаленні відводиться викладачеві-філологу. К. Д. Ушинський зазначає: "У вихованні все має ґрунтуватися на особі вихователя, тому що виховна сила виливається тільки з живого джерела людської особистості. Ніякі статuti та програми, ніякий штучний організм не може замінити особистості у справі виховання. Тільки особистість може впливати на розвиток і визначення особистості, тільки характером можна формувати характер [3, с.123-124]. Співвідношення між навчанням та вихованням незаперечне, адже мовна досконалість – одна з ознак освіченості, інтелігентності студента-філолога (у цьому ж контексті освіченість розглядаємо як категорію педагогіки).

Тож у ході оптимізації навчального процесу щодо реалізації комунікативного принципу навчання мови, удосконалення мовленнєвої діяльності студентства на рівні говоріння – письмо особистість викладача як суб'єкта виховання постає у функції основного фактора, який забезпечить повноцінний розвиток належних навичок та умінь комунікації.

Педагогічний аспект проблеми реалізації комунікативно-діяльнісного принципу навчання мови у ВНЗ на рівні фонетики та орфографії передбачає дослідження питання про функціональну взаємодію основних учасників навчального процесу – викладача-філолога-практика та студента-філолога. Особливістю цього питання є те, що за сучасних умов перебудови освіти вищої школи студент постає не як сприймач інформації, а як її творчий відтворювач. Водночас, прийнято вважати, що той, хто навчається, підпадає під поняття “об’єкт”, яким можна керувати за допомогою зовнішніх впливів, загальних стандартів та нормативів. По суті, орієнтація на таке положення за сучасних умов призводить до того, що студент немов зникає, розчиняється в педагогічному процесі існуючої системи викладання мови. Тому від осмислення, переосмислення ролі студента у навчальному процесі залежить перебудова методології навчання мови у вищому навчальному закладі.

Розглянемо категорії суб’єкта та об’єкта навчальної комунікативної діяльності як категорій філософії і дидактики.

Насамперед уважаємо за необхідне окреслити взаємозв’язок між суб’єктом та об’єктом навчальної діяльності з точки зору епістемологічного підходу, тобто як категорій процесу теоретичного пізнання.

Суб’єкт, за визначенням О.А.Івакіна, – це активна сторона взаємодії носій діяльності, спрямований на об’єкт, і носій пізнання, яке супроводжується його суб’єктивною оцінкою. Відповідно об’єкт – це те, що протистоїть суб’єкту, на що спрямована багатопланова (предметно-практична, пізнавальна, оцінювальна) діяльність суб’єкта [1, с.10]. Діяльність суб’єкта має бути визначена на основі певних принципів, методів, допоміжних та основних прийомів і норм, без урахування та застосування яких суб’єкту неможливо побачити і зрозуміти, проконтролювати та оцінити результат діяльності об’єкта. Як правило, об’єкт є продуктом діяльності суб’єкта. Так, щоб досягти мовної компетенції стосовно певних норм і законів орфоєпії та орфографії (знати орфограми, їх варіанти та застосовувати теоретичні відомості на письмі, володіти нормами усного мовлення, враховуючи кодифікованість мовної системи, студентові зазвичай необхідно опрацювати цей матеріал з викладачем-практиком або ж, принаймні, скористатися іншими джерелами отримання інформації.

Тільки діяльність з’єднує суб’єкт та об’єкт. Стосовно проблеми удосконалення мовленнєвої діяльності у межах говоріння – письмо, правомірно говорити не просто про суб’єкт та об’єкт діяльності, а про суб’єкт та об’єкт мовленнєвої діяльності. Результатом діяльності має бути суб’єктивований об’єкт, тобто частина знань у процесі пізнавальної діяльності на рівні усного та писемного мовлення повинна перейти до об’єкта як автоматично відтворювані. Тільки за таких умов можна стверджувати й говорити про реальний

процес розвитку, діалектики пізнання, чим повинні стати автоматичні орфоєпіко-орфографічні уміння.

Психологи ж стверджують, що студент сприймає лише те, що може й хоче сприймати, пропускаючи навчальні впливи крізь призму своєї індивідуальності, й виступає як суб’єкт навчальної діяльності.

Так, за С.Л.Рубінштейном категорія суб’єкта стосовно об’єкта з точки зору загальнофілософської позиції характеризується двома положеннями:

- категорія суб’єкта завжди співвідноситься з категорією об’єкта, оскільки саме буття як об’єктивна реальність є об’єктом усвідомлення людиною, а людина, як суб’єкт, котрий пізнає, відкриває буття, усвідомлює його;
- суб’єкт виступає як індивід, який сам пізнає світ [2, с.125].

Положення С.Л.Рубінштейна є актуальними в умовах переходу викладання мови у ВНЗ до нового рівня, від традиційної форми до проблемно-модульної, розвивального навчання, у системі якого співвідношення моделі **викладач – студент** не підпорядковується моделі суб’єкт – об’єкт. Така модель може залишатися діючою для загальноосвітніх навчальних закладів, початкового навчання мови, хоча відомо, що й на цьому рівні вже переглядаються методологічні позиції).

Дійсно, традиційна форма викладання передбачає взаємодію суб’єкта – об’єкта. В умовах розвивального, модульного навчання студент виступає як суб’єкт, якщо його комунікативні дії, мовленнєва діяльність передбачають творчий пошук. Хоча у процесі навчання орфоєпії та орфографії індивід керується усталеними правилами та лінгвістичними нормами, фактами, проте й цей вид діяльності певною мірою і часто передбачає творчий пошук. Як суб’єкт навчання студент виступає і в процесі творчого переосмислення або ж творчої роботи, наприклад: створенні усного нормативного з точки зору артикуляції та орфоєпічних норм твору, редагуванні текстів з метою усунення орфографічних помилок тощо. Отже, за сучасних умов викладання мови – умов переходу від традиційної до розвивальної, модульної системи, слід керуватися моделлю **суб’єкт – суб’єкт** навчальної діяльності.

Викладач-мовник як суб’єкт педагогічного процесу є головною діючою особою будь-яких перетворень у системі освіти, навчання. Викладач планує, конструює, організовує комунікативно-навчальну діяльність студентів, спрямовує на підвищення рівня знань на кожному етапі навчання мови і зокрема фонетико-орфографічному.

Як суб’єктові навчання викладачеві-мовникові мають бути притаманні такі характеристики:

- не бути байдужим споглядачем низького рівня володіння мовою студентами;

– домагатися дотримання основних ознак культури мови, насамперед правильності мовлення, що й відповідає, як комунікативна ознака, за правильне уживання та використання орфоепічних та орфографічних норм;

– навчати орфографічній пильності у процесі продукування власних та чужих текстів;

– викликати у студентів зацікавленість навчальним процесом через систему їх особистого ставлення до української мови як частини культури усього народу;

– представити проблемні завдання, які б мали елемент незвичності, тобто способи їх вирішення повинні відрізнятися від тих способів, дій, які студент використовував і застосовував під час вивчення на цьому рівні у школі;

– створити умови для адаптації студента до нового організаційного оточення.

Окрім того, з метою вироблення певної стратегії щодо динамічного процесу мовленнєвої діяльності студентства викладач-практик повинен глибоко орієнтуватися в теоретичних основах мовного удосконалення, володіти лінгвістичним матеріалом, технологією його застосування та подачі в аудиторії, лінгводидактичними прийомами діагностики загального рівня володіння мовою студентами, якими можуть бути такі види роботи, як проведення та аналіз словникових диктантів, текстових диктантів, творчих робіт, аналіз усного комунікативного мовлення під час продукування комунікативних розмовних тем, аналіз усного приватного мовлення.

Студентові як суб'єктові навчальної діяльності слід насамперед

– реалізувати поставлені перед ним завдання;

– розвиватися в напрямку формування як мовної особистості;

– оволодівати готовностями до високого рівня усного літературного мовлення, писемної форми на рівні лексики;

– усвідомити мету навчання та удосконалення навичок фонетико-графічного рівня;

– пристосувати до практичного впровадження вже існуючі знання та вміння, а також набуті навички;

– прийняти і погодитися із новою роллю та особистісною поведінкою у рамках навчального процесу у ВНЗ (як суб'єкта навчальної діяльності).

Основні дидактичні категорії, з якими безпосередньо пов'язаний процес комунікативного удосконалення і які потребують переосмислення як викладачами практиками, так і студентством, є осмислення та напрацювання нових підходів до процесу викладання та учіння, які передбачають перебудову на рівні сприйняття та відтворення інформації особистістю.

Пропонуємо розглядати процес викладання як впорядковану діяльність викладача щодо передачі інформації, організацію навчально-пізнавальної діяльності студентів, надання допомоги при ускладненнях у процесі навчання, стимулювання інтересу, самостійності й творчості студентів, контролю та оцінці навчальних досягнень (результатів) студентів. Процес учіння слід розглядати як особисту діяльність студента як суб'єкта навчальної комунікативної діяльності, у процесі якої на основі пізнання, вправ і практичного досвіду у нього виникають нові знання, вміння, форми поведінки.

Таким чином, взаємовідношення, взаємозв'язок між викладачем та студентом за сучасних умов викладання мови у ВНЗ інтерпретується досить неоднозначно, оскільки стосовно існуючої, традиційної системи навчання мови переважає нормативний погляд на викладача – студента як суб'єктно-об'єктної моделі навчання. В умовах переходу на особистісно-зорієнтоване модульно-розвивальне навчання, вважаємо прийнятною модель суб'єкт – суб'єкт навчання, за якою студент виступає як соціально, психологічно урівноважена, налаштована на постійне інтелектуальне удосконалення творча особистість, здатна до пошуку нового, і в той же час здатна автоматично відтворювати напрацьовані комунікативні навички на рівні говоріння – письмо.

1 Івакін О.А. Основи епістемології. Теорія і методологія наукового пізнання. – Одеса – Юридична література – 2000. – 112 с.

2 Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М., 1973. – 326 с.

3 Ушинський К.Д. Три елементи школи // Твори в 6 т. – К.: Рад. школа – 1954. – Т.1. – С.123-124.

Tetyana Symonenko

#### THE INTERACTION OF THE SUBJECT AND OBJECT IN A PROCESS OF LANGUAGE LEARNING IN THE SYSTEM OF HIGH EDUCATION

The article is devoted to the actual problem of didactic and lingvodidactic which is about the interaction in a process of language learning basic members of pedagogical process – a teacher and the student. Substantiate position about function the model of teacher-student as subject education in the condition of introduce and the development of new pedagogical technology.



Людмила Степанова

## ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ СТУПЕНЕВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-КЛАСОВОДІВ ДО ВИКЛАДАННЯ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ ПРЕДМЕТІВ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ “ТЕХНОЛОГІЇ”

На сучасному етапі розвитку системи вищої освіти в Україні відбувається перехід до ступеневої підготовки фахівців за освітньо-професійними програмами молодшого спеціаліста, бакалавра, спеціаліста та магістра. Розробка державних стандартів вищої педагогічної освіти вимагає відповідного методичного забезпечення, створення навчальних планів та програм для всіх зазначених ступенів освіти.

Особливі труднощі відчуваються у проектуванні нормативних навчальних документів, які стосуються фахової підготовки вчителів для початкової школи. Це пов'язане зокрема з багатоаспектністю, багатовекторністю діяльності вчителя-класовода, який повинен у кінцевому результаті бути готовий до ознайомлення школярів практично з усіма освітніми галузями Базового навчального плану загальноосвітньої школи на відповідному рівні. Саме змістові лінії держстандартів кожної освітньої галузі для рівня початкової школи мають стати орієнтиром у проектуванні навчальних планів і програм підготовки вчителів початкових класів. Ґрунтовна теоретична та методична підготовка до викладання кожної освітньої галузі має бути *наскрізною* упродовж здобуття всіх ступенів вищої освіти. Причому з кожним вищим ступенем фахова підготовка має поглиблюватися, зростати її теоретичний потенціал. Кожен набутий рівень стає стартовим для здобуття наступного, вищого кваліфікаційного рівня.

Розробку проблеми змістового наповнення ступеневої підготовки вчителів до забезпечення навчання школярів у освітній галузі “Технології” започаткував у свій час академік Д.О.Тхоржевський. Створюючи разом з іншими провідними вченими проект стандарту цієї освітньої галузі для загальноосвітньої школи, він виокремив основні її завдання, які трансформуються у змістові лінії, що пронизують увесь період навчання в загальноосвітній школі: “Основи виробництва”, “Продуктивна праця”, “Професійна орієнтація”, “Трудове виховання” та “Творча праця”. Саме ці напрями навчально-виховної роботи у сфері трудової підготовки молоді, на думку вченого, і мають бути покладені в основу підготовки вчителів трудового навчання відповідних кваліфікацій до виконання своїх професійних функцій [1, с.53].

Теоретичні та методичні аспекти ступеневої підготовки вчителів початкових класів до здійснення викладання предметів освітньої галузі “Технології” залишилися фактично поза увагою вчених. Сучасні дослідження у цій

Л.Степанова. Теоретико-методичні аспекти ступеневої підготовки майбутніх учителів-класоводів до викладання у початковій школі предметів освітньої галузі “Технології”

сфері торкаються удосконалення тільки певних напрямів професійної підготовки вчителя-класовода: виявлення умов покращення готовності майбутніх учителів початкових класів до розвивального трудового навчання (Н.В.Котелянець, 1998), до викладання художньої праці (В.М.Сирота, 1998), до пропедевтичного навчання молодших школярів технології рослинництва в умовах сільських шкіл (О.А.Біда, 1996), формування художньо-графічних умінь і навичок майбутніх учителів початкових класів (О.В.Саган, 2000) тощо.

З'ясування ступеневої диференціації, усунення невиправданого дублювання, концентризму у змісті підготовки вчителів початкових класів в означеній сфері нагально потребують у практиці своєї роботи вищі навчальні заклади різних рівнів.

Тому дослідження проблем змісту і структури ступеневої підготовки вчителів-класоводів до викладання у початковій школі предметів освітньої галузі “Технології” залишаються актуальними.

Визначення змісту ступеневої підготовки вчителів початкових класів передбачає чітку диференціацію навчальних планів і програм згідно з кваліфікаційними рівнями, що надають право займати відповідні посади в системі освіти.

Враховуючи теоретичні дослідження та досвід практичної роботи вищих навчальних закладів I-IV рівнів акредитації, ми здійснили спробу змодельовати зміст ступеневої фахової підготовки студентів до викладання у початкових класах предметів освітньої галузі “Технології”.

Так, зокрема, студент вищого навчального закладу при здобутті ступеня молодший спеціаліст, вивчаючи курс “Практикум у навчальних майстернях і методикою трудового навчання”, має отримати *ґрунтовну технологічну та початкову методичну підготовку* [2]. У досягненні технологічної компетенції важливого значення набувають формування знань з матеріалознавства та елементів техніки, умінь досліджувати і добирати матеріали з певними властивостями, виконувати технологічні операції з їх обробки з застосуванням відповідних ручних інструментів, читати графічні зображення тощо.

В арсенал методичної підготовки молодшого спеціаліста повинні входити теоретичне оволодіння метою, завданнями, змістом, методами трудового навчання молодших школярів та практичне опанування уміннями: добирати об'єкти навчальної праці, складати плани-конспекти уроків за орієнтовною структурою і спостереженням зразків роботи вчителя, формувати спеціальні трудові уміння, елементи культури праці, оцінювати діяльність учнів, здійснювати міжпредметні зв'язки.

Методику самостійного дослідження окремих питань теорії і практики трудового навчання молодший спеціаліст опановує на рівні реферативного



аналізу. Основними формами навчання виступають заняття практикуму, лабораторні роботи, лекції, лабораторні заняття в школі. Апробація засвоєного відбувається на безвідривній педагогічній практиці у процесі проведення пробних уроків.

Оволодіння зазначеним рівнем у повному обсязі є обов'язковою сходинкою для підйому на вищий ступінь підготовки вчителя початкових класів – ступінь **бакалавра**.

Основна увага тут приділяється *всєбічній теоретико-методичній підготовці* вчителя до викладання у початковій школі предметів освітньої галузі “Технології”. Студенти знайомляться з загальними основами сучасного виробництва, засвоюють теоретичні основи методики трудового навчання, вивчають зміст державного стандарту освітньої галузі “Технології” для початкової школи, варіативні програми предметів даної галузі, опановують теоретико-методичні аспекти використання народознавчих матеріалів, ігрових форм організації діяльності учнів I-IV класів, роботи з шестилітками та в малокомплектній школі.

Про готовність бакалавра початкового навчання до роботи в школі мають свідчити ґрунтовні теоретичні знання та практичні уміння мотивовано обирати варіант навчальної програми предметів освітньої галузі “Технології”, вести календарно-тематичне планування, розробляти конспекти уроків та позакласних заходів з використанням інноваційних, нестандартних підходів до організації навчально-виховного процесу, у т.ч. для шестилітніх школярів та учнів класів-комплектів, формувати у молодших школярів основи культури праці, удосконалювати загально-трудова уміння. Бакалавр повинен володіти методикою наукового дослідження в галузі трудового навчання молодших школярів.

У навчальному процесі головне навантаження несе лекційний курс, на практичних заняттях перевага надається активним методам роботи. Бакалавр закріплює набуті знання і уміння на педагогічній практиці, готує і захищає курсову роботу з методики (на вибір).

Наступним етапом у фаховій ступеневій підготовці майбутніх вчителів початкових класів до викладання предметів освітньої галузі “Технології” є навчання за професійною програмою **спеціаліста**, яка включає ознайомлення студентів з *актуальними проблемами даної освітньої галузі*. Дисципліна спеціалізації містить набір програм *варіативного змісту за вибором студента* і передбачає вивчення спеціальних теоретико-методичних аспектів проблем розвитку молодших школярів, інтеграції змісту їх освіти, диференціації навчання, використання різних форм організації співробітництва дітей у праці.

На цьому етапі підготовки фахівців значно зростає питома вага опанування ними творчою методичною діяльністю: майбутній спеціаліст навчається

конструювати примірні об'єкти навчальної праці молодших школярів та створювати адаптовану до їх вікових психофізіологічних особливостей технологічну документацію, розробляти наочні посібники до уроків, здійснювати викладання інтегрованих курсів дисциплін різних освітніх галузей, забезпечувати диференційований підхід до учнів, впроваджувати різноманітні форми організації спільної навчальної та трудової діяльності молодших школярів у навчально-виховній роботі школи. Спеціаліст має набути навички системного наукового дослідження актуальних проблем викладання дисциплін освітньої галузі “Технології” у початковій школі.

У педагогічному процесі підготовки спеціаліста переважають інтерактивні методики проведення практичних занять спецкурсів, ділові ігри, тренінгові форми навчання. Реалізація набутого досвіду відбувається на державній педагогічній практиці. Кращі студенти мають можливість підготувати і захистити дипломні роботи з даної проблематики.

Майбутнього фахівця, що навчається за освітньо-професійною програмою підготовки **магістра**, мають вирізняти *глибока методологічна та історико-теоретична методична компетентність* у галузі трудової підготовки дітей молодшого шкільного віку. Він знайомиться з основами порівняльної методики викладання технологічних дисциплін учням молодшого шкільного віку в різних країнах, шляхами забезпечення наступності у трудовому навчанні і вихованні дошкільнят, молодших школярів і учнів V класів, загальними методичними підходами до ступеневої підготовки майбутніх вчителів початкових класів у сфері освітньої галузі “Технології”.

Магістр повинен бути готовий виконувати завдання проектування змісту трудового навчання молодших школярів, розробки навчально-методичного забезпечення навчально-виховного процесу з праці, організації та управління творчою проектною діяльністю молодших школярів. Він готується здійснювати ступеневу підготовку вчителів початкових класів до трудового навчання молодших школярів у вищих навчальних закладах I-II рівня акредитації та моніторингові дослідження усфері трудової підготовки учнів I-IV класів.

У підготовці магістра застосовуються дослідницькі методи роботи, індивідуальне консультування, виконання індивідуальних і групових проектів. Випускник може обрати темою магістерського дослідження проблеми освітнього менеджменту у сфері трудової підготовки молодших школярів.

За умови впровадження визначених підходів до змісту та методики ступеневої підготовки вчителів-класоводів до викладання в початковій школі предметів освітньої галузі “Технології” вирішується комплекс завдань.

Зокрема, зазначена рівнева диференціація слугує дійовим стимулом для навчання студентів, які, оцінюючи власний потенціал, прогнозують свою

майбутню професійну діяльність на тому ступені, який найбільше відповідає їх особистісним інтересам і нахилам.

Така система підготовки дозволяє також адекватно реагувати на динамічні зміни в освіті, які відбуваються упродовж п'яти-шести років навчання у вищому навчальному закладі, сприяти впровадженню інноваційних методик, розробці нового покоління особистісно-орієнтованих програм, підручників та посібників для студентів тощо.

У цілому запропонована структура та зміст ступеневої підготовки вчителя початкових класів сприятиме покращенню якості роботи системи вищої педагогічної освіти в означеному напрямі.

1. Тхоржевський Д.О. Методика трудового та професійного навчання. 4-е вид., переробл. і доповн. Ч. I. Теорія трудового навчання. – К.: РННЦ “ДНІТ”, 2000. – 248 с.
2. Практикум в навчальних майстернях з методикою трудового навчання: Програма вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації. Спеціальність 5.010102 “Початкове навчання” / Укладач В.І.Хорунжий. – Олександрія: “Принт Сервіс”, 2000. – 24 с.

Lyudmyla Stepanova

#### THE THEORETIC-METHODICAL ASPECTS OF MULTISTAGE PREPARATION FOR TEACHING IN THE PRIMARY SCHOOL OF SUBJECTS OF EDUCATIONAL SPHERE “TECHNOLOGIES”

The problems of multistage preparation of teachers in the higher school are very actual. The theoretical approaches for contents design of multistage preparation for teaching in the primary school of subjects of educational sphere “Technologies” are defined in this article.

*Василь Хрущ*

### РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТІВ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ

В теоретичних дослідженнях проблем підготовки фахівців високої кваліфікації та в практиці роботи вищих навчальних закладів (ВНЗ) актуальним питанням є розвиток творчих здібностей студентів. Пояснюється це тим, що значна частина випускників ВНЗ не завжди вміє використовувати набуті знання в нестандартних ситуаціях. Недостатній загальний і професійний розвиток ускладнює і затягує у часі адаптаційний процес на першому робочому місці. Труднощі профадаптації породжують розчарування у виборі професії, часту зміну робочих місць у перші роки самостійної праці.

Сьогодні, в умовах конкуренції, на ринку інтелектуальної праці перемагає спеціаліст з розвинутим творчим мисленням, який вміє перетворити суму отриманих знань в гнучку систему їх практичного застосування. Навчити цього зобов'язана система розвивального навчання у ВНЗ. Саме вона спрямована на

розвиток інтелектуальної творчої діяльності студентів, на забезпечення переходу від репродуктивного, формально-логічного засвоєння знань до пошуково-творчого, дослідницького.

Актуальність розвивального навчання полягає і в тому, що нова пост-індустріальна епоха з її інтелектуально-інформаційними технологіями вимагає розвинутих, творчих особистостей, здатних створювати нове у різних видах людської діяльності.

Проблеми формування і розвитку творчого мислення і розробки прогресивних технологій (однією з яких є розвивальне навчання) присвячені роботи видатних психологів Л.С. Виготського, В.В. Давидова, Д.Б. Ельконіна, О.М. Леонтьєва, Г.С. Костюка, С.Д. Максименка, В.О. Моляко, А.В.Фурмана, О.В. Киричука та ін.

Даній проблемі присвячений ряд праць і відомих українських педагогів: А.М. Алексюка, В.І. Бондаря, О.Я. Савченко, М.Б. Євтуха, С.І. Гончаренка, О.К. Дусаविцького, В.Ф. Паламарчука, О.І. Синиці, Н.Б. Бібік та ін.

Як психологи, так і педагоги, розробляючи теорію розвивального навчання, приходять до думки, що дійсно розвивальним воно є лише тоді, коли його головною метою є не тільки засвоєння знань, але коли це навчання передбачає розвиток вищих психічних функцій особистості студента – вміння аналізувати, систематизувати, порівнювати, творчо мислити і по-новому, оригінально розв'язувати практичні завдання.

Вчені педагоги і психологи важливою умовою розвитку студента вважають його особисту активну розумову і практичну діяльність. Вони виходять з того, що знання не передаються механічно ззовні у внутрішній світ студента. Знання особисто студентом інтеріоризуються в активній пізнавальній роботі. Становлення особистості студента можливе лише в процесі змістовної і значущої діяльності. Відповідно для справжнього розвитку необхідно ускладнювати завдання, цілі, мотиваційні та операційні сторони діяльності студентів.

О.Я. Савченко вважає, що провідним принципом організації навчання має бути принцип розвивального навчання. Саме воно створює найсприятливіші умови для інтенсивного розвитку потенційних здібностей особистості [1].

А.М. Алексюк стверджує, що рушійною силою розвитку людини є суперечності, які виникають у процесі її життєдіяльності. Якісні перетворення людської особистості, надбання нею нових рис відбуваються в процесі навчання внаслідок зняття існуючих і виникнення нових суперечностей. Це відбувається, в основному, в процесі особистої діяльності [2].

Психологічну концепцію розвивального навчання в умовах сьогодення найбільш повно обґрунтовує група вчених Харкова – О.К. Дусавицький, В.В. Репкін, А.М. Захарова, Є.В. Заїка та ін, що працюють у науково-методичному центрі “Розвивальне навчання” [3].

Викладачам ВНЗ в останні декілька років проблему розвитку студентів доводиться розв'язувати в дещо ускладнених умовах.

Не є таємницею те, що сьогодні всі випускники загальноосвітніх навчальних закладів, які бажають здобути вищу освіту, мають змогу це зробити, пройшовши співбесіду і внісши гроші в касу державного чи приватного вищого навчального закладу. Масовий "похід" у вищу школу стає явищем звичним і всіляко підтримується самими ВНЗ, які, фактично, розвиваються за рахунок платних освітніх послуг. Однак поряд з тим позитивом, що більшість молоді має змогу отримувати вищу освіту, перед ВНЗ виник ряд нових проблем, яких не було тоді, коли проводився лише конкурсний відбір за наслідками вступних іспитових випробувань. Такими проблемами є: швидке зростання кількості студентів у ВНЗ і недостатнє кількісне збільшення професорсько-викладацького складу, що змушує залучати до роботи багатьох сумісників; відставання навчально-матеріальної бази, яка не розрахована на таке різке збільшення студентів; значна різниця у рівнях знань тих, хто належно готувався і витримав конкурсні іспити на державне замовлення, і тими, хто зарахований за наслідками співбесід.

Найбільшою проблемою ми вважаємо те, що за своїм загальним розвитком значна частина студентів з великими труднощами засвоює навчальний матеріал. Це ускладнює процес підготовки висококваліфікованих фахівців, особливо за умов переповнення навчальних груп (35-37 студентів), недостатнього забезпечення навчально-методичною і спеціальною літературою та ін. Одночасно перед ВНЗ постає не зовсім властиве їм завдання – готуючи майбутнього фахівця, дбати не лише про його фахову підготовку, але й про загальний розвиток. Іншими словами, доповнювати те, чого не зробила загальноосвітня школа.

Багаторічний досвід роботи у вищій школі дозволяє стверджувати, що чимало викладачів не дбає про соціальний і психічний розвиток майбутнього фахівця. На їх думку, розвиток студента відбувається в процесі засвоєння знань. Навчання і розвиток для багатьох викладачів – процеси тотожні. Маючи недостатню психологічну, а часто і педагогічну підготовку, ряд викладачів ототожнює ці два близькі, але різні процеси. Зрештою, ніхто з організаторів навчання чи контролюючо-інспектуючих органів не перевіряє, як відбувається розвиток 18-22 річних юнаків. Як правило, контролюється та перевіряється навчальна, виховна, наукова робота, але не соціальний, психічний, моральний, анатомо-фізіологічний розвиток майбутнього спеціаліста.

В загальноосвітній школі обов'язковою є вимога постановки перед кожним уроком трьох цілей – навчальної, виховної і розвивальної. У вищій школі, як правило, одна мета – навчальна, хоч десь там, підсвідомо, розуміється, що лекція чи семінарське заняття виховуватиме студентів своїм змістом,

методами проведення, особою самого викладача. Над питаннями, як же в процесі навчально-виховної роботи у студентів розвивається сприймання, мислення, емоційно-вольова сфера та інші психічні процеси і властивості, мало хто з викладачів задумується. Виходить, що для викладачів вищої школи більшу вагу має його викладацька діяльність, ніж формування і розвиток особистості майбутнього фахівця. Як наслідок за наявності однакових дипломів про присвоєння кваліфікації ми маємо абсолютно різних за своїм розвитком спеціалістів – непоодиноких малорозвинутих, хоч і знаючих свій фах, учителів, які неінікани дітям через свою обмеженість, нетворчо працюючих інших спеціалістів, які можуть бути непоганими виконавцями, але нездатні до власного професійного самовдосконалення і творчого підходу до справи, якою займаються. Малорозвинений фахівець сьогодні на ринку праці не має перспективи. В умовах конкуренції, ринкових відносин загальний розвиток фахівця, його уміння ефективно і ввічливо спілкуватись, оригінально і оперативно мислити, творчо розв'язувати завдання в нестандартних ситуаціях важать не менше, ніж добра фахова підготовка.

Проблема "навчання і розвитку" є не такою простою, як може здатись на перший погляд. Річ у тім, що головним завданням навчання, його кінцевим і найголовнішим наслідком є різнобічний розвиток студентів, формування у майбутніх фахівців певної суми загальних і спеціальних здібностей, особливо розумових (мислительних).

Здібності як специфічно особистісні утворення в значній мірі формуються у процесі навчання. Це відбувається в ході розв'язання навчальних завдань, які відповідають тим цілям, що ставить перед вищою школою суспільство.

Наукою і практикою доведено, що пізнавальні можливості розвинутих, добре мислячих студентів значно більші і ширші, ніж це передбачається нині діючими навчальними програмами. Постійне удосконалення та оновлення навчальних програм, використання нових методик навчання, в тому числі програмових інформаційно-педагогічних технологій, пояснюється не лише новими досягненнями науки, але й зростаючими можливостями добре розвинених студентів, здатних засвоїти складні наукові поняття.

Вища школа, готуючи фахівців для майбутнього, весь час "доганяє" швидкий розвиток науки. Це спонукає викладачів до постійного оновлення знань, розширення їх обсягу, більш тісного зв'язку теорії і практики. Студенти з недостатньо розвинутими навчальними здібностями, що мають репродуктивне мислення, з трудом опановують програми підвищеної складності. Щоб сприяти успішному розвитку студентів, навчання необхідно зробити розвивальним. Обумовлено це тим, що навчання не є лише руховою силою розвитку, але й на цей розвиток опирається. Однак воно не може базуватись тільки на вже досяг-

нутому рівні розвитку. Воно має спонукати його подальше просування, ставлячи перед розвитком все ширші і складніші завдання, серед яких найважливішими є нова, більш усвідомлена мотивація навчання (розуміння необхідності знань для майбутньої професійної роботи), удосконалення якості мислительної діяльності, що проявляється в умінні аналізувати, порівнювати, узагальнювати явища, які вивчаються. Розвиток студентів у процесі навчання ми розглядаємо у двох аспектах: “макро”- і “мікроплани”:

В першому плані – це загальний розвиток мислення, уяви, пам’яті, уваги, мовлення та ін. психічних процесів і властивостей особистості студента. Сюди ж належить не лише психічний, але і його соціальний розвиток – входження в студентське середовище, вибір життєвої позиції та манери поведінки, більш висока особистісна свобода і підвищений рівень відповідальності за свої дії і вчинки. Продовжується подальший процес не лише анатомо-фізіологічного дозрівання, але й громадянське змушнення. Іншими словами – різнобічний розвиток молодого людини.

“Мікроплан” стосується в основному процесу оволодіння фаховими знаннями, необхідними для практичної діяльності майбутнього вчителя початкових класів. Тут рух розвитку йде як від знань до дії, так і від усвідомленості недостатності знань і умінь до думки про необхідність поновлювати і поглиблювати знання, формувати уміння і навички.

В мікроплані розвитку майбутнього фахівця завершальним циклом є перехід від зовнішніх дій до операцій у думці, тобто особистісне сприйняття зовнішніх впливів, які стають внутрішньою суттю людини, те, що психологи називають інтеріоризацією.

Інтеріоризація – це лише одна із сторін розвитку особистості майбутнього учителя. Вона є домінуючою у зв’язку з тим, що студент, включений у навчальний процес, зазнає різноманітних впливів, спрямованих на засвоєння знань, вироблення відповідних умінь і навичок.

Другою стороною розвитку студента є процес екстеріоризації. Суть його полягає в тім, що внутрішні знання і переконання втілюються, реалізуються в певних зовнішніх діях, в матеріальних чи духовних виявах.

Уміле і цілеспрямоване поєднання процесів інтеріоризації (засвоєння) і екстеріоризації (особистісної зовнішньої практичної дії) є необхідною умовою розвитку майбутнього учителя. Відсутність або недостатність одного з цих процесів (поверхове засвоєння, недостатність умінь) є не лише наслідком неефективної роботи із студентами, але й показником їх недостатнього розвитку.

Одним із критеріїв розвитку студентів є сформованість у них творчого самостійного мислення і певних наукових інтересів.

Творче самостійне мислення – це сукупність таких особливостей мислення, яка включає:

- яскраво виражену індивідуальність і своєрідність мислительних процесів студента, їх силу, рухливість, стійкість і систематичність;
- критичну самооцінку власної навчальної діяльності і зростаючу потребу в досягненні кращих результатів;
- постійне намагання до самоосвіти, глибоких наукових знань, їх творчого використання на практиці.

Під науковим інтересом ми розуміємо яскраво виявлену творчу спрямованість студента, в основі якої лежить дослідницьке мислення, творча спосередність розуму та оригінальний особистісний підхід до розв’язання навчальних і пошукових завдань. Науковий інтерес – це вища стадія розвитку пізнавального інтересу, що виявляється в:

- чітко вираженій активності і самостійності мислення в поєднанні з його оригінальністю і проблемним характером;
- потребі поглиблення і розширення знань, особливо необхідних для учителя початкових класів;
- наявності індивідуального стилю розумової роботи.

Таким чином, проблема розвитку студентів у процесі підготовки їх до роботи в школі є не тільки актуальною, але однією з домінуючих у системі вищої педагогічної освіти.

Можна зробити ще один висновок. Знання по-різному впливають на розвиток студентів. Все залежить від способів керівництва їх пізнавальною діяльністю. Розвивальний вплив навчання перш за все визначається його процесуальною стороною, тобто тим, як саме воно організоване. Тому, удосконалюючи організаційні форми навчання у вищій школі (введення системно-модульних технологій, інтегративно-інформаційних підходів та ін.), треба перш за все дбати, щоб високий навчальний результат досягався не будь-якою ціною, а ґрунтувався з розвитком творчих можливостей студентів, щоб виконавча діяльність підпорядковувалась творчій і носила самостійний характер.

1. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи. – К.: Абрис, 1997. – 416 с.

2. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія. – К.: Либідь, 1998. – 557 с.

3. Дусавицький О. Розвивальне навчання // Початкова освіта. – 1999 – №20. – С. 2; Формування самооцінки (Система розвивального навчання) // Пед. Газета. – 2000. – Березень.

4. Сучасні системи вищої освіти: порівняння для України // Заг. ред. В.Зубка. – К.: Академія, 1997 – 290 с.

5. Школа першого ступеня: теорія і практика // Збірник наукових праць Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди. – Випуск 6. – 2003. – 232 с.

Vasily Chrusch

#### THE DEVELOPMENT OF STUDENT'S PERSONALITY IN STUDYING-TRAINING PROCESS

The problem of development of the students in the process of studying in the higher school is not only actual but determining. The success-ful development of the junior pupils is possible due to the rather intelligent teacher.

The criteria of the creative independent mentality of the students and our understanding of the revealing interest are given in this article.



*Світлана Калаур*

## ОЦІНЮВАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ

Школа – складна педагогічна система, і її оптимальне функціонування залежить від професійної майстерності кожного вчителя. Вимоги суспільства до молодого вчителя на сучасному етапі передбачають індивідуальний і творчий підхід до його підготовки, який би забезпечив: по-перше, високий рівень володіння спеціальністю, по-друге – формування творчої особистості безпосередньо у вищому навчальному закладі. Сьогодні школі конче потрібні вчителі професіонали, які здатні самостійно визначати цілі педагогічної діяльності, брати на себе відповідальність за її результати, проявляти творчість, а інколи і нестандартність у педагогічних рішеннях.

В зв'язку з новими завданнями, які стоять перед системою освіти, виникає цілий ряд серйозних проблем підготовки вчителя. Професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя традиційно вважається центром педагогічної освіти. Слід зауважити, що професійна підготовка навіть на сьогоднішній день не формує у майбутнього вчителя системного бачення педагогічної діяльності. На нашу думку, знаючи зміст своєї майбутньої професії, її компоненти та складові, можна визначити необхідний ступінь майстерності молодого спеціаліста, якої він повинен набути, навчаючись у вищому навчальному закладі.

Вперше, ще у 70-х роках, структура педагогічної діяльності була розглянута Н.В.Кузьміною [4, с.82-119]. На її думку, педагогічна діяльність має такі компоненти: гносеологічний, конструктивний, організаторський, комунікативний. Розвиваючи погляди Н.В. Кузьміної, Т.С. Полякова виділяє такі компоненти у роботі вчителя: проєктувально-цільовий, змістовий, діагностичний, організаційно-методичний, комунікативний, стимулюючо-регулювальний, контрольо-оцінювальний [6, с.22].

Розробки даного питання також висвітлені у дослідженнях Г.Ю.Ксенозової. Її роботи характеризуються виділенням професійних завдань з урахуванням різних видів діяльності вчителя та основних функцій, які він виконує. Зокрема наголошується, що вчитель поставлений перед необхідністю вирішувати комплекс педагогічних задач: аналітико-рефлексивних, конструктивно-прогностичних, організаційно-діяльнісних, оцінювально-інформаційних, корекційно-регулюючих. Автор підкреслює, що вчитель головним чином у школі виконує три основні функції: інформаційну, контролюючу та оцінювальну [3, с.22]. Ці функції взаємообумовлені та взаємопов'язані. Очевидно, при виключенні або ослабленні одного із компонентів процес навчання може перетворитися у нерезультативний та некерований.

При детальному і глибокому розгляді всіх наукових підходів до досліджуваної проблеми нами було встановлено, що багато авторів звертають увагу на оцінювальну діяльність, яку вчитель виконує майже на кожному уроці. Слід зауважити, що організувати навчально-пізнавальну діяльність без оцінювання досить важко, адже оцінка – показник результативності навчального процесу.

Відзначимо, насамперед і той факт, що випускника вищого педагогічного навчального закладу характеризує зміна його статусу в системі відносин з іншими людьми. Спочатку студент є об'єктом і суб'єктом навчання стосовно до освоєння системи знань, умінь і навичок, які необхідні для професійної діяльності; він повинен розвивати в собі відповідні якості та позитивне ставлення до вибраної професії; а от ставши вчителем, – “керує, організовує і регулює діяльність своїх учнів” [7, с.17], приймаючи на себе відповідальність за їхній розвиток. Ще вчора студента запитували, як він навчив себе, а сьогодні його завдання, як молодого спеціаліста, навчити своїх учнів та оцінити навчене.

Специфіка педагогічної діяльності вимагає від вчителя володіння системою загальнокультурних, спеціальних, психолого-педагогічних знань. Серед багатьох психолого-педагогічних основ навчання важливе місце займають знання суті, видів та способів організації самостійної роботи, обліку та оцінювання результатів навчання. Жоден педагог не спростує той факт, що контроль та оцінювання є важливими структурними компонентами навчання. Н.М. Буринська підкреслює, що перевірка та оцінювання знань, умінь і навичок учнів – це обов'язкова складова частина навчання [1, с.85].

Педагогічна діяльність вчителя є досить складною, багатогранною, гнучкою, а подекуди навіть не передбачуваною, і без оцінювання вона б носила незавершений характер. Враховуючи дані опитування студентів та спостереження досвідчених педагогів, у яких студенти проходять педпрактику, саме до оцінювальної діяльності молоді педагоги готові найменше. Вони не володіють всіма необхідними знаннями та й не мають достатніх вмінь в цій галузі. Знання, вміння і навички педагога, як складова педагогічної майстерності, можуть бути двох рівнів:

- перший – набуті в процесі підготовки до професійно-педагогічної діяльності (тобто у ВНЗ);
- другий – набуті в процесі професійно-педагогічної діяльності [5, с.53].

Відповідно, чим вищим буде перший рівень, тим простіше і легше досягнути другого, тим коротший шлях до педагогічної компетентності.

Очевидно, оцінювання є необхідною умовою у професійній діяльності вчителя, а враховуючи зміни, які відбулися в цій сфері у зв'язку із введенням 12-бальної шкали, готувати до цього виду діяльності майбутніх вчителів необхідно ще на студентській лаві. Грамотно і компетентно виконувати оцінювальну



діяльність без відповідних вмінь та навичок просто неможливо і навіть нецільно. Ернест Л. Бойер підкреслює, що хороші вчителі відрізняються багатьма особливостями, і серед цих особливостей він називає здатність оцінювати кожного учня, враховуючи не тільки вербальні здібності, але і здібності просторові, естетичні, інтуїтивні, соціальні і навіть етичні. Зокрема він вказує на три якості видатних вчителів:

- ✦ виразність мови і уміння донести свої знання до учнів;
- ✦ уміння оцінювати різні можливості учня;
- ✦ уміння навчати [8, с.45].

Як зазначає цей дослідник, здатність оцінювати рівень знань і мотивацію учня, безумовно, є головною.

Цій проблемі приділяється сьогодні чимало уваги. Постановою Кабінету Міністрів України розробку системи оцінювання знань учнів включено до переліку найважливіших заходів, спрямованих на розвиток загальної освіти в 1999-2012 рр. [2].

Протягом багатьох років у середній школі була нормативною оцінка за п'ятибальною шкалою. Це стало настільки звичним, що серед напрямків професійної підготовки майбутніх вчителів у педагогічних вузах відсутня дисципліна, яка б допомогла виконувати оцінну діяльність молодому студенту-практикантові.

У зв'язку з відсутністю подібної дисципліни, у студентів під час педагогічної практики саме при оцінюванні учнівських відповідей виникає ряд труднощів, які мають тенденцію до поглиблення із введенням у школі 12-бальної шкали. Ці труднощі ми пов'язуємо насамперед із:

- відсутністю власного ставлення до сучасної шкільної системи оцінок;
- дисбалансом та дисгармонією між п'ятибальною шкалою (а фактично чотирибальною) у вузі та дванадцятибальною у школі;
- браком глибоких знань основних критеріїв оцінювання із профільних предметів за 12-бальною шкалою;
- відсутністю спецкурсу про оцінну діяльність вчителя на сучасному етапі реформування школи.

За даними нашого дослідження (2001-2002 рр.) переважаюча більшість студентів четвертого та п'ятого курсів хіміко-біологічного факультету Тернопільського державного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка мала лише часткові знання про стан рівневої диференціації оцінювання знань і 12-бальну шкалу оцінок. Знання з питань оцінної діяльності 13% студентів четвертого курсу та 19% студентів п'ятого курсу були глибокими і ґрунтовними. Був встановлений і той факт, що при виставленні студентами-практикантами оцінок з хімії та біології частково відсутня самостійність. Багато майбутніх

вчителів виставляють оцінки тільки після повного узгодження або попередньої консультації із вчителем, який працює в даному класі. Оцінки виставляли без втручання вчителя (самостійно) тільки 36% студентів четвертого та 48% студентів п'ятого курсів. За твердженням самих студентів вони, в переважній більшості, схильні до завищування оцінок, а це в свою чергу веде до необ'єктивного оцінювання ними знань учнів і недовіри до їхніх оцінок як з боку вчителів, так і учнів. Така ситуація із оцінною діяльністю майбутніх педагогів не може не засмучувати і очевидно ще раз свідчить на користь необхідності більш глибокого ознайомлення студентів з цим видом діяльності в стінах навчального закладу.

Ще одним аргументом на користь спецкурсу з оцінювання знань можуть слугувати дослідження Річарда Арендса (Центральний державний університет штату Коннектикут). На думку цього вченого, процес оцінювання і контролю займає вагомий частку робочого часу вчителя. Наприклад, в огляді Шафера та Літца зазначається, що вчителі витрачають до 10% свого часу на оцінювання. Стігінс дослідив, що деякі вчителі можуть витрачати навіть до 1/3 робочого часу на діяльність, пов'язану із оцінюванням [9, с.45]. Знехтувати такою великою кількістю робочого часу через відсутність ґрунтовної підготовки з даного питання молодий педагог не повинен.

Зауважимо, що загальноосвітня школа працює за новою системою оцінювання, а педагогічні вузи, діяльність яких повинна носити випереджувальний характер, відстають: вступні іспити, семестрові екзамени та й зрештою все навчання проходить за п'ятибальною шкалою. Це негативно позначається на професійній підготовці майбутніх фахівців. Сучасна оновлена школа потребує нового підходу до процесу контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів. Особистісно-орієнтована освітня парадигма вимагає від молодого педагога володіння певними знаннями щодо оцінної діяльності ще із студентської лави. До них ми відносимо:

- глибокі знання індивідуальних психологічних особливостей учнів;
- вміння визначати рівень інтелектуальних здібностей та рівні засвоєння знань;
- володіння методикою діагностики навченості школярів.

Такі додаткові знання допоможуть молодому спеціалістові налагодити ефективний зворотний зв'язок з учнями в процесі навчання та найбільш педагогічно виважені і гуманні суб'єктивні відносини під час оцінювання.

1 Буринська Н.М. До проблеми оцінного контролю // Педагогіка і психологія. – 2000. – №2. – С. 85-91.  
2 Комплексний план заходів щодо розвитку загальної середньої освіти в 1999-2012 роках. Постанова Кабінету Міністрів України за №348 від 11.03.99 р. // Інформаційний збірник Міносвіти України. – К., 1999. – №9 (травень).

3. Ксензова Г.Ю. Оценка деятельности учителя. Учебно-методическое пособие. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 121 с.
4. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя. – Изд-во ЛГУ, 1967. – 182 с.
5. Мижерников В.А., Ермоленко М.Н. Введение в педагогическую профессию: Учебное пособие для студентов педагогических заведений. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 288 с.
6. Полякова Т.С. Анализ затруднений в педагогической деятельности начинающих учителей. – М.: Педагогика, 1983. – 128 с.
7. Учитель: крупным планом. Социально-педагогические проблемы учительской деятельности. – 2-е издание, переработанное и дополненное. – Санкт-Петербург, 1994. – 133 с.
8. Что должны знать учителя. Сборник статей под редакцией Д. Дилла / Пер. с англ.; Предисл. Н.Н. Михайлова. – М.: Прогресс – Традиция, 2001. – 336 с.
9. Arends Richard I. Classroom instruction and management, McCraw-Hill Companies, Inc. Boston, 1997. – P. 307.

Svetlana Kalaur

#### ASSESSING ACTIVITY IN THE PROFESSIONAL PREPARATION OF FUTURE TEACHERS

The article deals with the role and place of estimation in the professional activity of a teacher. The author emphasizes the necessity of much deeper preparation for the mentioned kind of future teachers activity beginning with the period of their being students.

## ТЕОРІЯ ВИХОВАННЯ

Олександр Галус

### ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ ДО НАВЧАННЯ У СТУПЕНЕВОМУ ВИЩОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Зростання динамічних характеристик життя сучасної людини, орієнтація на постійний розвиток обумовлює нові вимоги до її особистісних якостей, зокрема мобільності, гнучкості, динамізму, тобто до адаптаційних можливостей суб'єктів будь-якого процесу. Особливе значення мають адаптаційні процеси в педагогічних системах вищої школи. Це обумовлено тим, що сам процес навчання є динамічним, адже йде постійне оновлення навчального матеріалу. В ході навчання відбувається не тільки засвоєння певної інформації, а й розвиток всіх механізмів взаємодії людини з оточуючим світом.

Порушення адаптаційних процесів можуть призводити до суттєвих викривлень, деформацій в особистісному розвитку студентів, зниження їх творчого потенціалу, блокування механізмів активності.

В цілому під процесом адаптації розуміють складну систему перетворень, що відбуваються з людиною внаслідок змін в умовах її життя, в результаті яких виникають певні якості: а) адаптованість як безпосередній результат цих перетворень, тобто стан узгодження наявних якостей і вимог середовища; б) адаптивність як інтегрована особистісна якість, що забезпечує здатність людини до подальших перетворень.

Процес адаптації, як відомо, є одним з найбільш досліджуваних наукових об'єктів. Це обумовлюється, перш за все, універсальністю цього явища. Адже адаптаційні процеси об'єктивно обумовлені будь-якими динамічними змінами, що відбуваються у різноманітних системах.

Значна кількість робіт з проблем адаптації виконана в психолого-педагогічних науках. Це викликано перш за все необхідністю практичного вирішення цього питання, адже ефективність діяльності суб'єктів педагогічного процесу, особистісний розвиток принципово залежать від адаптування людини до умов тієї системи, до складу якої вона входить. Вагоме місце у загальному руслі згаданої проблематики посідають дослідження особливостей адаптації особистості до умов життєдіяльності і професійної діяльності (А.А.Налчаджян [8], Г.О.Балл [2], В.А.Семиченко [9], Д.А.Андреева [1], В.П.Казначев [5], Ф.З.Меерсон [6], А.А.Реан [7], Ф.Б.Березін [3], Н.А.Єрмоленко [4], В.І.Медведев, Ю.М.Забродін, Н.Д.Завалова, Ю.А.Юрманцев та інші). Є значна кількість фактів, що свідчить про вирішальний вплив адаптації суб'єктів діяльності на стан, функціонування, результативність педагогічних систем.

В той же час слід констатувати, що поза увагою дослідників залишається ще багато питань. На наш погляд, найбільш актуальними на сьогодні є проблема системного розгляду процесів адаптації, її результатів, своєчасне розв'язання психолого-педагогічних питань. Адже адаптація є багаторівневим і багатоаспектним явищем, яке базується на багатьох механізмах: звикання, пристосування, відтворення, взаємодоповнення, управління. Адаптування йде водночас на декількох ієрархічних рівнях, кожний з яких може мати власну тенденцію і темпи змін, що відбуваються. Процес адаптації є інтеграцією впливів різноманітних факторів зовнішнього і внутрішнього середовища, дія яких може бути або взаємоузгодженою, або суперечливою. Результат процесу адаптації – адаптованість людини до певної системи – також є інтегрованим системним утворенням, що має різні складові і засоби зв'язку між ними. Важливо враховувати особливості професійної адаптації студентів за умов навчання їх у ступеневому вищому навчальному закладі на різних освітньо-кваліфікаційних рівнях: молодший спеціаліст, бакалавр, спеціаліст, магістр. Актуальними на сьогодні є проблеми професійної адаптації вчителя початкової ланки освіти до роботи в школі. У педагогічній літературі професійна адаптація розглядається як процес або результат процесу пристосування працівника (вчителя, вихователя, директора школи тощо) в початковий його період роботи на даному підприємстві (навчально-виховному закладі) до особливостей робочого місця та організації праці. Під професійною адаптацією у вузі розуміємо процес пристосування особистості до характеру, змісту, умов і організації навчального процесу, вироблення навиків самостійності у навчальній та науковій роботі шляхом активізації, індивідуалізації освітнього процесу. Професійній адаптації сприяє добра підготовка людини до виконання даної роботи, а також її кмітливість, самостійність і відповідальність, допомога з боку старших та колег по праці.

Підхід до адаптації як системного утворення обумовив перегляд з відповідних позицій накопиченого дослідницького досвіду. Виявилось, що на сьогодні є ґрунтовні надбання з різноманітних аспектів, які в цілому дозволяють створити повну картину тих структурних компонентів, з яких складається процес адаптації. Тобто, є всі вихідні передумови для переходу на новий, системний рівень розгляду адаптації. Ці базові структурні компоненти достатньо повно вивчені багатьма дослідниками. Але питання взаємодії та взаємоузгодження цих структурних компонентів поки що залишаються відкритими.

В той же час можна припустити, що саме на системному рівні виникають найбільш актуальні проблеми, які вимагають свого дослідження. Можна спостерігати різноманітні психічні стани, в яких перебувають наші студенти: від творчого натхнення, рішучості до афекту, стресу, дидактогенії тощо. Саме у психічних станах фокусуються адаптаційні та дизадаптаційні процеси, які відбуваються в житті студентів.

В основі системного розгляду процесу адаптації покладено ідею про те, що загальна ефективність процесу адаптації людини до умов нової педагогічної системи (навчання або діяльності) суттєво залежить від інтеграційних тенденцій. Тобто загальний процес адаптації – це складне явище, яке має певну структуру (складається з множини відносно незалежних підпроцесів). Кожен з цих підпроцесів обслуговує певну частину відносин, які виникають у людини відповідною системою, і в сукупності з ними та відповідними зв'язками складає певний структурний компонент. Таким чином, кожний структурний компонент процесу адаптації є в свою чергу системою, яка включає:

- об'єктивне явище і його вимоги (що разом становлять зовнішні умови);
- відносини, що виникають у людини, яка адаптується, з відповідним явищем (ставлення, стосунки, зв'язки);
- індивідуальні особливості самої людини, що відповідають-не відповідають вимогам (внутрішні умови або власні ресурси людини).

Наведемо найбільш узагальнений перелік цих підсистем.

1. Підсистема енергетична, яка відображає ресурсні можливості організму, їх спроможність забезпечити функціонування основних систем організму в умовах підвищення енерговитрат.

На рівні цієї підсистеми або фізичної адаптації, яка водночас є як підґрунтям, так і опосередкованим інтегрованим відгуком людини на зміни, що відбуваються, адаптація переважно відбувається шляхом пристосування. Безумовно, стверджувати це можна тільки з певними обмеженнями, адже людина, що володіє ефективними прийомами саморегуляції, і на цьому рівні може значно підвищити свої індивідуальні ресурси і адаптаційні можливості. В цілому ж мова йде про той фізіологічний механізм, що забезпечує пристосування людини як біологічної істоти на рівні організму до ускладнених умов діяльності. Сам процес адаптації відбувається як руйнування тих засобів пристосування, що в попередній системі були доцільними, але не відповідають новим умовам (перш за все динамічних стереотипів). Внаслідок необхідності подолання недоцільних механізмів і невідпрацьованості нових значно збільшуються енергозатрати, отже, трансформуються динаміка функціонування життєзабезпечувальних систем організму.

Дослідження зрушень, що відбуваються в процесі адаптації на цьому рівні, традиційно забезпечувались сукупністю фізіологічних та психофізіологічних показників. Тобто замірювались: швидкість сенсомоторних реакцій, виконавчих дій, динаміка функціонування тих чи інших систем організму, час поперення показників до норми при додаткових навантаженнях тощо. Це вимагає довготривалих досліджень з використанням апаратурних засобів вимірювання, що не завжди є можливим в навчальному процесі. Розв'язання проблем фізичної адаптації студентів особливо на першому освітньо-кваліфіка-

ційному рівні передбачає оптимальне поєднання навчання з відпочинком, ефективного проведення занять з фізичної культури, залучення студентів до спортивних гуртків, інститутських та міжінститутських спортивних змагань, Універсіад тощо.

2. Підсистема середовища, яка відображає відносини людини та тих зовнішньо-предметних умов, що її оточують. Зміна умов може бути повною або частковою. Наприклад, у студента, який з сільської місцевості приїхав учитись у велике місто, проживає в гуртожитку або на квартирі, зміни глобальні. Вони стосуються майже усіх аспектів зовнішнього середовища життя в цілому, навчання, проживання. В той же час у студентів, які проживають у цьому ж місті, вони стосуються лише умов навчання.

3. Підсистема діяльнісна відображає здатність людини виконувати дії, що складають зміст відповідної діяльності. З одного боку, це передбачає засвоєння нових дій, форм і методів навчальної роботи, по-друге – подолання тих вже напрацьованих навичок, які в нових умовах є недоцільними, по-третє – часові витрати на виконання цих дій. Спостереження свідчать, що дидактична адаптація студентів, особливо на першому курсі, буде успішною за умови активізації навчально-пізнавального процесу, посилення самостійної діяльності студентів, залучення їх до наукової роботи. В процесі таких підходів важливо забезпечити індивідуальну роботу з кожним студентом. Тому позитивним прикладом в окремих вузах країни, особливо де здійснюється набір студентів після дев'ятого класу, є запровадження інституту кураторства. Дидактична адаптація студентів впливає на їх успішність, яка залежить від багатьох чинників, серед яких одним з найважливіших є інтелектуальний розвиток як показник розумової діяльності і увага як функція регуляції пізнавальної діяльності. В анкетах студенти першого курсу гуманітарного вузу на запитання: “З якими незвичними, новими проблемами ви зустрічались на початку навчального року?” відповіли: “з іншою, на відміну від школи, організацією навчання” – 38%, “з особливостями самостійного життя у відриві від сім’ї” – 22%, “з великим обсягом самостійної роботи” – 17%, “з новими нормами студентського колективу” – 15%, “труднощі у спілкуванні з викладачами, куратором, студентами” – 8%. Всі ці чинники досить сильно впливають на процес адаптації (дидактичної, соціальної) студента до нових для нього умов вузівського життя, а від них багато в чому залежить якість навчання. Дослідження показують, що першокурсники не завжди успішно оволодівають знаннями зовсім не тому, що отримали слабку підготовку в школі, а тому, що в них не сформовані такі риси особистості, як готовність до навчання, здатність навчатися самостійно, контролювати і оцінювати себе, володіти своїми індивідуальними особливостями пізнавальної діяльності, вміння правильно розподіляти свій робочий час

для самостійної підготовки. Привчені до щоденної опіки і контролю в школі і вдома, деякі першокурсники не вміють приймати найелементарніші рішення. Вони недостатньо виховані і розвинуті навички самоосвіти і самовиховання. Відомо, що методи навчання у вузі відрізняються від шкільних, адже в школі навчальний процес побудований так, що він весь час спонукає учня до занять, частиняє його працювати регулярно, тому що досить швидко з'явиться багато невдовільних оцінок. В іншу ситуацію потрапляє вчорашній школяр, переступивши поріг вищого навчального закладу: лекції, семінарські, лабораторні заняття, до яких можна не щодня готуватись. В цілому, не потрібно щось вчити, розв'язувати, запам'ятовувати. В результаті нерідко виникає думка про легкість навчання у вузі в першому семестрі, формується впевненість можливості все наверстати і засвоїти перед сесією, виникає безпечне ставлення до навчання. Але під час сесії постають великі проблеми при складанні іспитів, заліків, написання контрольних робіт.

Багато першокурсників на перших порах навчання відчувають великі труднощі, пов'язані з відсутністю навиків самостійної навчальної роботи, вони не вміють конспектувати лекції, працювати з підручниками, посібниками, виходити і здобувати знання із першоджерел, аналізувати інформацію великого обсягу, чітко і зрозуміло викладати свої думки. Адаптація студентів до нового навчального процесу закінчується в кінці другого – на початку третього навчального семестру. Однією з головних причин, які утруднюють адаптацію до умов навчання в інституті, біля 53% опитаних назвали брак часу для самостійної роботи при підготовці домашніх завдань. У зв'язку з цим майже 28% студентів приходять на заняття не підготовленими. Одним із головних завдань роботи з першокурсниками є розробка і впровадження методів раціоналізації самостійної роботи. Існуюча система контролю за самостійною роботою студентів через семінарські, практичні і лабораторні заняття зовсім не виключають пасивності і ухилянь від виконання вимог деякою частиною студентів. Великі резерви підвищення якості підготовки спеціалістів відкриває удосконалення контролю за знаннями студентів. Система контролю успішності на окрименційних сесіях породжує нерідко лише штурмівщину, коли студент протягом декількох днів зазубрює записані в конспекті провідні положення даного навчального курсу, а після іспиту забуває їх. Не випадково частина студентів не вміє працювати з книгою, систематично займатись протягом всього семестру. Для посилення контролю за навчанням студентів потрібно протягом кожного семестру проводити атестації, рубіжні контролі знань, де викладач зобов'язаний відобразити це в журналі навчальних занять і особисто повідомити в деканат про успішність студентів. Інформація, отримана деканатами, повинна розподілятися за ступенем її важливості і змістом та ви-



користуватися ними безпосередньо або передаватись кафедрам для надання допомоги відстаючим студентам, заохочувати тих, хто успішно навчається, наказувати тих, хто свідомо зневажливо ставиться до навчання. Деканатам, кафедрам, за пропозицією викладачів, необхідно надати право звільняти вивільнених заліків і екзаменів, переводити на індивідуальний графік навчання студентів, які регулярно працюють і добре встигають протягом семестру.

4. Підсистема соціальна відображає входження людини в нове соціальне середовище. Соціальний аспект адаптації характеризується, з одного боку, ступенем прийняття людиною норм та правил життя в новій соціальній спільноті, а з іншого – ступенем прийняття цієї людини соціальним оточенням. Цей вид адаптації розкриває процес внутрішньої інтеграції (об'єднання) груп студентів першокурсників та інтеграція цих же груп зі студентським оточенням в цілому. В процесі входження студента в мікро-, мезосоціум важливим чинником виступає його потреба в комунікативному спілкуванні зі студентами, викладачами, куратором, адміністрацією вузу. Процес спілкування викладача зі студентами може складатися в двох крайніх варіантах: а) взаєморозуміння, злагодженість виконання навчальної діяльності, розвиток здатності прогнозувати поведінку один одного; б) розлад, відчуженість, нездатність зрозуміти і передбачити поведінку один одного, поява конфліктів. У спілкуванні студенти пізнають не тільки інших, але і себе, оволодівають досвідом соціального життя. Потреба у спілкуванні сприяє встановленню різноманітних зв'язків, розвитку товариськості, дружби, стимулює обмін знаннями і досвідом, поглядами, настроями, переживаннями. Досягнення позитивного результату спілкування і взаємодії пов'язане з нагромадженням і правильним узагальненням інформації один про одного, залежить від рівня розвитку комунікативних умінь педагога, його здібностей до емпатії і рефлексії, до спостережливості, уміння враховувати репрезентативну систему співбесідника, вміння слухати, розуміти студента, впливати на нього через переконання, навіювання, емоційне зараження, зміни стилів позицій спілкування, вміння долати маніпуляції і конфлікти. Головними функціями взаємодії суб'єктів педагогічного процесу при оптимальному педагогічному спілкуванні є: конструктивна (педагогічна взаємодія викладача і студента під час обговорення і пояснення змісту знань і практичної вагомості з предмета), організаційна (організація спільної навчальної діяльності викладача і студента, взаємної особистісної інформованості і загальної відповідальності за успіхи навчально-виховної діяльності), комунікативно-стимулююча (пошук різних різноманітних форм навчально-пізнавальної діяльності – індивідуальної, групової, фронтальної, організація взаємодопомоги з метою педагогічного співробітництва; обізнаність студентів у тому, про що вони повинні дізнатись, зрозуміти на занятті, чому навчитись), інформаційно-навчальна (показ зв'язку

з темою). Психолого-педагогічні проблеми адаптації студентів до навчання у ступеневому вищому педагогічному навчальному закладі

навчального предмета з виробництвом, практикою для правильного розуміння і орієнтації студента в умовах суспільного життя; рухливість рівня інформаційної місткості навчальних занять і її повнота в поєднанні з емоційним викладом навчального матеріалу, опорою на наочно-чуттєву сферу студентів), емоційно-коригуюча (реалізація в процесі навчання принципу “відкритих перспектив” і “переможного” навчання в ході зміни видів навчальної діяльності; співробітничого спілкування між викладачем і студентом), контроль-оцінювальна (організація взаємоконтролю між тим, хто навчає, і тим, кого навчають; спільне підведення підсумків і оцінка з самоконтролем і самооцінкою). Серед причин, які не сприяють встановленню оптимального педагогічного спілкування між викладачем і студентами, є: а) педагог не рахується з індивідуальними особливостями студента, не розуміє його і не прагне до цього; б) студент не розуміє свого викладача і тому не сприймає його як наставника; в) дії викладача не відповідають причинам і мотивам поведінки студента або ситуації, яка склалась; г) викладач зарозумілий, зачіпає самолюбство студента, принижує його гідність; д) студент свідомо і завзято не приймає вимог викладача або всього колективу. Метою профілактики для зняття блокуючих комунікативних афектів (комунікативної загальмованості, невпевненості у спілкуванні, скованості) можуть бути запропоновані такі прийоми: а) створення на занятті атмосфери захищеності під час спілкування студентів з викладачами; б) схвалення, підтримка шляхом надання цінності самій спробі відповіді, самому факту участі в діалозі; в) схвалення практики звернення студентів за допомогою до викладача або товаришів; г) заохочення усних відповідей за власною ініціативою студентів; д) створення сприятливих умов під час відповіді студента з яскраво вираженою комунікативною загальмованістю; е) недопущення дій зі сторони окремих студентів, які стримують творчу активність однокурсників на заняттях.

5. Підсистема особистісна відображає той загальний результат адаптації, коли людина відчуває психологічний комфорт від ситуації свого життя, приймає її як конструктивно значущу, що відкриває подальші перспективи розвитку. Важливим постає питання психолого-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу в аналізі тих чи інших психічних станів, в яких перебувають його студенти, психологічних особливостей і закономірностей спілкування, взаємодії. Як потрібно організувати навчально-виховний процес, комунікативне спілкування з тим, щоб створити ситуацію успіху, творчості, впевненості студентів у своїх знаннях? Практика показує, що не всі викладачі, які добре знають свій предмет, можуть безконфліктно співпрацювати зі студентами. Психологічний розвиток особистості студента – діалектичний процес пізнання і розв'язання протиріч, переходу зовнішнього у внутрішнє (процес інтеріоризації), саморуку, активної роботи над собою.



В багатьох вузах як правило спеціально планується система заходів, які сприяє адаптації студентів першокурсників до умов вузу. До числа найбільш важливих заходів можна віднести роботу з формування і комплектування академічних груп; ритуал “Посвята в студенти” і читання курсу “Вступ до спеціальності”; виступ провідних викладачів у групах; ознайомлення з історією вузу і випускниками, які прославили його; організація консультаційних пунктів в гуртожитку силами викладачів і студентів-першокурсників; запровадження щомісячної атестації, що дозволяє контролювати самостійну роботу студентів і вчасно надавати їм необхідну допомогу.

В цілому розвиток особистості студента як майбутнього спеціаліста повною вищою освітою іде в кількох напрямках: а) закріплюється ідейна переконаність, професійна спрямованість, розвиваються необхідні здібності; б) удосконалюються, “професіоналізуються” психічні процеси, стани, досвід; в) підвищується почуття обов’язку, відповідальність за успіх професійної діяльності; рельєфніше виступає індивідуальність студента; г) зростає інтерес особистості студента до сфери своєї майбутньої професії; д) на основі інтенсивної передачі соціального і професійного досвіду та формування потрібних якостей зростає загальна зрілість і стійкість особистості студента, здатність до наукової діяльності; е) підвищується питома вага самовиховання студента у формуванні якостей, досвіду, необхідних йому як майбутньому спеціалісту; є) зміцнюються професійна самостійність і готовність до майбутньої практичної роботи.

Таке системне подання основних подій процесу адаптації у вигляді певної структури дозволяє вирішити важливу методологічну проблему. Адже переважна більшість досліджень, що виконувались з питань адаптації, базуються на узагальненому підході. Тобто, традиційно визначались усереднені показники за контингентом досліджуваних в цілому, тоді як індивідуальні особливості залишались поза увагою дослідників.

При запропонованому підході основну увагу привертають саме структурно-генетичні особливості індивідуального рівня, визначення яких дозволяють знайти відповіді і на ряд найбільш узагальнених питань: в якому співвідношенні знаходяться між собою окремі складові? Чи є кореляція між успішністю адаптації на різних рівнях? Які тенденції – загальні або індивідуальні – переважають в процесі адаптації?..

Визначення основної концептуальної ідеї – необхідності системно-структурного підходу до процесу адаптації – вимагає і дає можливість дати відповіді на ряд актуальних проблем:

– особливості професійної адаптації суб’єктів в різних системах (адаптація студентів-першокурсників, особливості адаптації в умовах багаторівневого навчання; адаптація педагогічних працівників, адаптація до різних типів професійної діяльності).

– педагогічне супроводження процесів професійної адаптації з визначенням пріоритетних напрямів впливу.

– взаємозв’язок успішності професійної адаптації з віковими та індивідуальними особливостями суб’єктів адаптації тощо.

Прийняття такої концептуальної схеми стосовно підготовки майбутніх фахівців відкриває нові перспективи. При такому підході професійні адаптаційні можливості студента розглядаються у сукупності найбільш актуальних складових. Простежуючи динаміку процесу адаптації студента-першокурсника до умов навчання, можна прогнозувати особливості його професійної адаптації у майбутньому, а структурний аналіз його адаптаційних можливостей дозволяє визначити найбільш актуальні індивідуальні проблеми (напруження на рівні енергозабезпечення активності в нових умовах, прив’язаність до стійкого середовища, труднощі змін та засвоєння нового виду діяльності, здатність налагодити свої зв’язки з соціальним середовищем). Тобто сам процес адаптації, перебіг подій протягом процесу навчання стають специфічною моделлю визначення професійної відповідності студента, а своєчасність виявлення тих факторів, що у майбутньому можуть негативно вплинути на професійну діяльність, надає реальну можливість своєчасної психологічної корекції, розширення адаптаційних можливостей студента як професійно необхідної якості.

В процесі дослідження цієї проблеми важливо організувати роботу творчої групи з числа наукових працівників, методистів, вчителів-практиків. Основною метою цієї творчої групи можна визначити створення та апробацію теоретичної моделі процесу професійної адаптації як багатокomпонентного системного явища, на основі якої можна вести оперативну діагностику та корекцію негативних тенденцій, що виникають на структурно-функціональних рівнях.

Завданням роботи творчої групи є: а) аналіз традиційних поглядів на процес професійної адаптації; б) розробка структури процесу професійної адаптації, визначення методичної бази психолого-педагогічної діагностики; в) дослідження реальних структурних особливостей адаптаційних процесів, що відбуваються на рівні індивідуальних та колективних суб’єктів навчання; г) розробка, організація і проведення кореляційних засобів з надання адресної допомоги в адаптаційних процесах індивідуальним і колективним суб’єктам навчання; д) створення пролонгованої системи супроводження адаптаційних тенденцій, що сприятиме постійному удосконаленню навчально-виховного процесу.

Провідними принципами роботи такої творчої групи є:

– актуальність – з’ясування найбільш актуальних проблем адаптації для кожної особи;

– випереджаючий характер, прогностичність – можливість передбачати деструктивні тенденції, здійснювати своєчасний профілактичний вплив;

- цілісність – забезпечення узгодженості всіх підструктур адаптаційного процесу та факторів, що впливають на людину в процесі її життєдіяльності;
- неперервність – лонгітюдний характер досліджень (моніторинги), психолого-педагогічне супроводження людини протягом перебування у відповідній системі;
- наступність і послідовність – простеження змін, що відбуваються на різних етапах, виявлення загальних тенденцій розвитку;
- доцільність – надання допомоги саме в найбільш актуальних проблемах;
- оперативність – своєчасне виявлення відхилень від оптимуму та надання допомоги.

Новизна підходу, що буде реалізована у відповідних дослідженнях, полягає в опорі на нову модель професійної адаптації – системну, яка розглядає окремі складові адаптування як рівні реалізації адаптаційних можливостей людини. Розгляд процесу професійної адаптації як системи обумовлює пошук тих системоутворюючих чинників, що здатні упорядковувати і зміцнювати всю структуру в цілому. До того ж виникає можливість дослідити не лише окремі напрямки адаптування, а й зв'язки між ними, що є передумовою ефективного розвитку особистості, виникнення та закріплення позитивних змін (інтегративних станів та якостей).

1. Андреева Д.А. О понятии адаптации. Исследование адаптации студентов к условиям учебы в вузе // Человек и общество. – 1973. – Вып. 13.
2. Балл Г.А., Бургин М.С. Анализ психологического воздействия и его педагогическое влияние // Вопросы психологии. – 1994 – № 4.
3. Березин Ф.Б. Психическая и психофизическая адаптация человека. – М.: Просвещение, 1988. – 460 с.
4. Ермоленко Н.А. Некоторые вопросы содержания социальной адаптации // Молодые ученые – науке. – Ростов-на-Дону, 1974. – Вып. 2 – С. 18.
5. Казначеев В.П. Современные аспекты адаптации. – Новосибирск, 1980. – 190 с.
6. Меерсон Ф.З. Адаптация, стресс, профилактика. – М., 1981 – 278 с.
7. Реан А.А. Психология изучения личности: Учеб. пособие. – СПб., Изд-во Михайлова В.А., 1999. – 288 с.
8. Налчаджян А.А. Социально-психологическая адаптация личности. – Ереван, 1988. – С. 21-23.
9. Семиченко В.А. Психичні стани. – К.: Marictr-S. 1998. – 208 с.

Oleksandr Halus

#### PSYCHOLOGICALLY-PEDAGOGIC PROBLEMS OF THE STUDENTS ADAPTATION TO THE STUDY-ING AT THE HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATIONAL ESTABLISHMENT

Psycho-pedagogical problems of students' adaptation to the training in the Level's Higher pedagogical educational institution. In the process of teaching in Higher pedagogical institution some psycho-pedagogical problems of students' successful adaptation appear: activization of the process of teaching, strengthening of independent students' activity with the purpose of the development of positive motivation to training, attention to the individually – personal approach, development of communicative abilities of the students, arming of the teacher of higher school with the psycho-pedagogical knowledge.

## УКРАЇНЬСЬКА ІДЕЯ ЯК ЦІННІСНА ОРІЄНТАЦІЯ У ВИХОВАННІ МОЛОДІ

Розбудова Української держави, незалежність якої проголошена Декларацією про державний суверенітет України та Актом проголошення незалежності України, ставить на порядок денний важливе й невідкладне завдання – виховання справжнього громадянина й патріота рідної землі.

Виховання підростаючих поколінь завжди розглядалося як пріоритетне завдання людського суспільства. Мета і зміст виховання визначалися суспільними потребами та національними ідеалами. Принциповим було і є питання: що має стати основою виховного процесу? У сучасних умовах необхідно визначитись із виховними ідеалами, які мають бути стратегічними орієнтирами виховання, а також з виховною метою, яку потрібно реалізовувати щоденно. У дослідженнях В.Бондара, М.Євтуха, І.Підласого, Ю.Руденка, О.Сухомлинської та ін. висвітлюються важливі аспекти національного виховання. Теоретичні засади формування національних цінностей обґрунтовано у працях А.Алексюка, І.Беха, А.Бойко, В.Майброди та ін. Спираючись на їх концептуальні положення, автор ставить за мету розглянути місце і значення української ідеї у системі цінностей національного виховання сучасної молоді.

Аналіз світового досвіду перекоонує, що таким чинником у всіх народів, які досягли успіху в своєму поступі, є національна ідея. Це значить, що у нашій державі таким чинником має стати українська національна ідея. З одного боку, молода держава повинна створити всі умови для виховання свідомих громадян, а з другого боку, заможну, духовно й матеріально багату, процвітаючу Українську державу збудують лише її палкі патріоти, об'єднані національною ідеєю – ідеєю незалежності й державності.

Українська державницька ідея – “це утвердження української нації в своїй духовній єдності та моральній відповідальності за будівництво незалежної України; це вироблення нових орієнтирів діяльності всього українства, нових ідейно-методологічних засад культурно-освітньої праці, нових принципів формування громадсько-політичних структур і стосунків” [4, с.61]. Ідея державності України повинна сьогодні згуртувати представників різних партій, українців і представників інших народів для спільної наполегливої праці в ім'я незалежності України. На часі усвідомлення нами, українцями, себе державним народом. Державницька ідея повинна стати провідною в національній свідомості українця як етнічного, так і неетнічного, кожного громадянина України.

З позицій сьогодення складовою української ідеї є “дії, спрямовані на формування української народності, нації, національного характеру, націо-

нальної свідомості і національного світогляду” [2, с.3], а також боротьба за збереження і розвиток національної мови, культури, літератури, за створення національної школи, тобто боротьба за національне відродження.

Українська ідея теоретично обґрунтована в працях М.Грушевського, Д.Донцова, В.Липинського, М.Міхновського та багатьох інших діячів української культури. Вона знайшла своє відображення і в педагогічній думці Галичини кінця XIX – початку XX ст., оскільки саме тут вдалося обґрунтувати теоретичні засади національного виховання української молоді. Аналіз архівних джерел та історико-педагогічної літератури свідчить, що у досліджуваній період у Галичині на концептуальному рівні опрацьовувалася означена проблема. У ряді статей та програмних документів галицькими педагогами О.Іванчуком, І.Капустієм, І.Кревецьким, М.Лозинським, С.Томашівським, І.Франком, І.Ющиним теоретично обґрунтовано зміст, завдання національного виховання, його принципи і засади.

Національне виховання розглядалося ними як природна потреба нації, що має виростати з її традицій і культурного стану, корінитися в її характері і звичках. У працях О.Барвінського, М.Возняка, Г.Врецьони, Г.Зарицького, Є.Згарського, О.Партицького та інших мета виховання трактувалася як “формування людини свого віку і свого народу”, плекання і утвердження національних чеснот.

Галицькі педагоги (Я.Кузьмів, В.Пачовський, В.Січинський, С.Людкевич, Р.Білінський та ін.) вважали, що українська педагогіка на перший план повинна висунути національні цінності. Якщо школа є рідною за національністю і визнає ті самі ідеали, що й молодь, яка в ній навчається, то така школа розбуджує національну свідомість, готує молодь до праці в ім’я свого народу. Школа, на їх думку, повинна співпрацювати з сім’єю, церквою, громадськими організаціями. Тільки за цієї умови буде виховуватися свідомість органічної єдності з нацією. Школа, використовуючи різноманітні методи і засоби виховання, створює своєрідний фундамент цілої держави. Усе залежить від школи: від того, кого вона виплекає, то таким і буде народ, такою буде держава.

Українська державність – це “найвищий імператив у національному вихованні” [1, с.3], а його основою, зазначалося в тодішній пресі, має бути українська ідея, оскільки саме від цього “залежить наше державне існування” [2, с.39].

В.Пачовський, розвиваючи концепцію української системи виховання, особливу увагу звернув на виховання громадян, здатних до “конструкції держави”. “Мусимо ...перетворити виховання державотворчої молоді цілу націю... Народ мусить бути чимсь більше, як фактом, мусить стати ідеєю, поки може стати динамічною силою” [6, с.110-111]. Школа повинна прагнути

“виховати державотворче покоління, щоби витворити дійсну зрілу націю до великого завдання” [6, с.111]. Національне виховання “у своїй найглибшій суті – це творення і безупинне досконалення нації” [6, с.193].

Основним завданням школи, української преси, політики, церкви, діяльності культурно-освітніх товариств і громадських організацій міжвоєнного періоду було виховання “державно-творчих чеснот”. “Без цього, – зазначає В.Целевич, – без внутрішньої перебудови української вдачі здобути державність буде все тільки нереальною мрією” [8, с.88].

Вивчення педагогічних праць досліджуваного періоду дає підстави стверджувати, що мета національного виховання в українців пройшла шлях від національної автономії, потреби “затримання молоді при українській народності” (М.Возняк) до “здвигнення національної будови у всій цілісності” (І.Франко). Г.Врецьона, В.Ільницький, О.Партицький визначали мету виховання як формування національного характеру, волі, плекання таких чеснот, як побожність, терпимість, любов до рідної мови тощо.

На початку XX століття галицькі педагоги (О.Іванчук, І.Ющин) ставили за мету національного виховання формувати патріота-державника, який усвідомлює свою приналежність до нації і здатний побудувати власну державу. Мета державного виховання “не все йде в парі з метою національного виховання, і то не тільки недержавних народів, але навіть і державного народу” [3, с.8-9]. Тому головним завданням української шкільної політики в Галичині стає націоналізація школи. Як зазначав М.Євшан, метою виховання був національно свідомий громадянин – патріот своєї нації і держави, для котрого громадянські обов’язки є почесною функцією [2].

Як бачимо, найважливішим питанням є виховання одиниці для державного життя. Українці, за словами І.Франка, повинні “витворити з величезної етнічної маси українського народу українську націю...” [7, с.123-124], тобто виховати державотворчу, національно свідому молодь. Національна свідомість, – писав В.Целевич, – є тим, “що держить разом членів нації, що творить з мільйонів одиниць стихійну спільноту в днях радости й горя. Національної свідомості не можна вирвати з душі одиниць ніяким насильством. Можна вбити людину, але немає способу вирвати з її серця національної свідомості. Як довго жевріє в серцях мільйонів національна свідомість спільних змагань, так довго живе нація і немає сили її знищити” [7, с.404].

Отже, метою виховання стає плекання державотворчої молоді з високою національною свідомістю. Це було зумовлене еволюцією української національної ідеї, яка в першій половині XIX ст. полягала у вимозі автономії Галичини у складі Австрії, а в кінці XIX – початку XX ст. ототожнювалася із самостійністю України, з вимогами здобуття для держави повноти національних і політичних прав.

Вивчення досвіду національного виховання переконує, що головним чинником формування національної свідомості має бути національна школа, яка змістом і формами роботи відповідає національно-культурним потребам України. Школа покликана зберегти дух нації, її мову, культуру, сприяти їх відродженню, розвитку і розквіту.

Історичний досвід є важливим джерелом збагачення теорії та практики виховання учнівської молоді в сучасних умовах. Творче досягнення наших попередників сприятиме перетворенню сучасної школи у школу національну, здатну виховати патріотів України, спроможних відстояти її незалежність.

Розпочавши будівництво нової держави, Україна мусить визначити і напрями національного виховання, основу якого, крім національного світогляду, національних почуттів та самосвідомості, національних потреб та інтересів, становлять також вірність ідеалам побудови суверенної демократичної України, горде почуття належності до українського народу.

Національне виховання передбачає постійний пошук нових форм і методів, ефективних шляхів виховної діяльності, реального впливу на громадян Української держави. Теорія і практика виховання зорієнтовані на формування політичної свідомості громадян із залученням усього населення України до державотворчої праці, до будівництва життя на нових підвалинах, на розвиток політичної активності громадян, потреби вчитися чесної праці, активної соціальної діяльності.

Стрижнем усієї системи національного виховання повинна бути висока політична свідомість, відданість загальнонаціональним ідеалам, відновлення історичної справедливості, досягнення справжньої державності за умови єдності та консолідації зусиль людей усіх національностей, що живуть в Україні.

Особливе значення в цьому процесі має плекання української мови, у якій відображена самобутність народу, своєрідність способу життя, мислення, світобачення й світорозуміння, вірування. Мовне питання було завжди гострим і чутливим в Україні. Як і культура взагалі, так і освіта українців дуже часто були неадекватними їх мовному виразу. Національний український інтерес нерідко виражався мовою іншого народу (німецького, польського, російського). Це наклало певний відбиток на психологію українців. З одного боку, було прагнення користуватися будь-якими мовами, виявляючи через них свою особистість, розвиваючи національну ідею. З іншого боку, – страждання від неможливості або труднощів самовиразу рідною мовою. “Заборона рідної мови у всьому житті нашому, – відзначав І.Огієнко, – довела тільки до руйнування. По школах винищили саму душу українську, перекручуючи її на московську. Освіта падала, бо в школі її давали мало, а позашкільну освіту кріпко забороняли” [5, с.38].

Тому в сучасних умовах важливо, щоб кожен громадянин усвідомлював об'єднуючу, державотворчу роль державної мови, розумів її значення для розвитку нації, бездоганно нею володів, активно сприяв її захисту та функціонуванню в усіх сферах суспільного життя, на всій території держави.

Для педагогічної теорії і практики важливо, що національні цінності не даються дитині від народження, а формуються в процесі розвитку особистості, набуття нею соціального досвіду. Тому роль школи у формуванні національних цінностей у підростаючого покоління є особливою. У процесі навчальних занять і в позаурочній діяльності учні ознайомлюються з історією українського народу, його багатотисячовою боротьбою за свободу і незалежність, власну державу.

У кожної дитини маємо виховувати любов до Вітчизни, до самобутності свого народу, віру в його духовну силу і можливості, навчити осмислювати історію, культуру, мистецтво, духовні якості, традиції, обряди, державну і народну символіку, створювати умови для оволодіння державною мовою, системою вчинків, яка мотивується бажанням служити інтересам України.

Отже, важливою умовою формування національної свідомості є забезпечення засвоєння дітьми знань з історії України, народного мистецтва, народних традицій, звичаїв, рідної мови, ознайомлення з досягненнями сучасної вітчизняної науки, культури. Важливим критерієм національної свідомості учнів є вміння обґрунтувати своє шанобливе ставлення до національних цінностей, здатність належно оцінювати культурні надбання інших народів, націй. Підготовка учнівської молоді до життя вимагає усвідомлення кожною особистістю свого місця, готовності до праці задля блага своєї сім'ї, свого народу. Вірність ідеалам народу формує в молодих людей відданість Батьківщині, готовність стати на її захист.

Яскравим виявом національної свідомості є відповідність поведінки дитини вимогам національного менталітету, дотримання нею у повсякденному житті основ народної моралі, сімейно-побутової культури, розвитку національної психології і характеру. А звідси і одне із основних завдань теорії і практики виховання – сформувати у підростаючого покоління національну свідомість і самосвідомість як духовні цінності.

Сучасна школа мусить наповнити нашу самостійну державу українським змістом, пробудити в кожного громадянина України відповідальність за повноцінність свого життя, відповідальність за цілу Україну, державу. Уся навчально-виховна система, кожен урок і позакласний захід мають бути пронизані державницькою ідеологією, гуманністю, співчуттям, толерантністю, честю, емоційністю і співпереживанням як національними цінностями, що виокремлюють українців з-поміж інших народів.



Педагоги мусять переконати учнів, що народ має робити ставку на власні сили. Відданість українській національній ідеї, любов до України, готовність захистити рідну землю від будь-якого недруга визначає життєву позицію патріота України. Вихід України в ряд розвинених європейських держав неможливий без патріотів, відданих своїй землі. Саме такі люди-патріоти можуть забезпечити демократичний розвиток України, що визначається забезпеченням умов для вільного розвитку особи, людини, нації.

Вищенаведене дозволяє стверджувати, що формування національно-державницької свідомості учнівської молоді, здатної забезпечити успіх державного будівництва, є одним із основних завдань теорії і практики виховання. Детальнішого висвітлення потребують такі аспекти: дитяча книга як засіб утвердження національної ідеї наприкінці XIX – XX ст.; порівняльний аналіз змісту виховного процесу в різних типах навчальних закладів на сучасному етапі.

1. Галушинський М. Національне виховання. – Львів: Б. в., 1920. – 32 с.
2. Свшан М. Національне виховання (Гадки і мрії) // Життя і мистецтво. – 1920. – Ч. 2 – С. 38-41.
3. Мала енциклопедія етнодержавознавства / Відпов. Ред. Ю. Римаренко. – К.: Довіра: Генеза, 1996. – 942 с.
4. Магалаєс С. Порадник для освітників: форми і методи освітньої праці – Львів: Накл. Т-ва “Просвіта”, 1933. – 96 с.
5. Огієнко І. Українська культура. – К.: Довіра, 1992. – 141 с.
6. Перший український педагогічний конгрес, 1935. – Львів: Накл. Т-ва “Рідна Школа”, 1938. – 252 с.
7. Франко І. Одвертий лист до української молоді галицької молодіжі // Франко І. Зібрання творів: У 50-ти т. – К.: Наукова думка, 1986. – Т. 36. – С. 401-409.
8. Целевич В. Нарід, нація, держава. – Вінниця: СМК “Наш час”, 1993. – 112 с.
9. Черненко А. М. Українська національна ідея. – Дніпропетровськ: ДДУ, 1994. – 144 с.

Maria Chepil

#### UKRAINIAN IDEAS VALUE-ORIENTATION IN THE UPBRINGING OF YOUTH

The essence of the notion “Ukrainian idea” is considered in the article. The conclusion is made that the aim of the national upbringing is fostering state making youth with high national consciousness. The main factor of the formation of national consciousness has to be national school which with its contents and forms corresponds to the national-cultural needs of Ukraine. Modern school awakens in every citizen the responsibility for his life of full value, the responsibility for all Ukraine, the state.

Віолетта Лаппо

#### ВІДОБРАЖЕННЯ ГУЦУЛЬСЬКИХ ЕТНОПЕДАГОГІЧНИХ ТРАДИЦІЙ У ТВОРАХ ВИДАТНИХ УКРАЇНСЬКИХ ПИСЬМЕННИКІВ

Життєустрій і світогляд гуцулів почали притягати увагу письменників наприкінці XIX – початку XX ст. Художня інтерпретація самобутності Гуцульщини здійснювалась та здійснюється й до нині, як вихідцями з вищеназваного регіону О. Манчуком, В. Стефаником, Ю. Федьковичем, М. Черемшиною, так й тими белетристами, які писали свої твори на ґрунті тривалих спостережень життя гуцулів, їх етнографічної спадщини та власного літературного хисту – М. Коцюбинський, М. Ломацький, С. Пушик, Г. Хоткевич.

Не залишився поза увагою вітчизняних письменників надзвичайно важливий аспект родинно-побутової культури – родинне виховання. На Гуцульщині виховання нового покоління здавна вважалося провідним завданням родинного осередку, а доброчесність й господарський хист – найвиразнішим критерієм вихованості. М. Ломацький у своєму творчому доробку неодноразово відзначав, що любов і взаємоповага між дітьми і батьками в уявленні гуцулів були найголовнішими моральними чеснотами, які закладають фундамент до гармонійного життя родини. У його повісті “Марічка” читаємо: “Багатий газда був цей Моканюк... він казав, найбільший масток, це його діти – чотири сини, як соколи, й наймолодша з дітей Марічка, як ласичка. І справді мав Маканюк чим хвалитись і гордитись! Його діти були чемні, послушні, працьовиті й примильні – одним словом – газдівські діти... До своєї “старині” (Марічка) не відзивалась інакше, як дедіку золотенький, ненечко солоденька... Любила дуже співати – співала зранку до вечора. Казала, що співаночок навчилася від пташків” [1, с. 156].

Досліджуючи етнопедагогічні традиції горян, слід звернутись до виховного потенціалу, який несли в собі гуцульська календарна обрядовість. У численних творах, присвячених життю мешканців Українських Карпат, приділяється увага особливостям відзначення гуцульськими родинами календарних свят. Вивчаючи традицію святкування на Гуцульщині, письменники відзначали, що внаслідок віддаленого проживання гуцульських сімей одна від одної святкові дні були якнайкращою нагодою для побачення із близькими та далекими родичами. На Святий Вечір родина за традицією збиралась в оселі найстарших членів династії. Під час Різдва свят діти відвідували хресних батьків задля побажання добра і щастя у наступному році. На Великдень рідні зустрічались переважно на цвинтарі, де відбувалась спільна гостина. Про звичай спільної трапези гуцульської родини на могилі померлого родича оповів у повісті “Кам’яна душа” Г. Хоткевич [2, с. 69 - 70].



Письменники неодноразово звертались до проблеми бідності й злиденності життя гуцулів, причини якого вбачали у складних кліматичних умовах та утиску зі сторони чужоземних можновладців. Водночас автори визнають той факт, що гуцули ніколи не втрачали нагоди прикрасити екстер'єр та інтер'єр свого житла. Активне залучення до справи облаштування побуту маленьких членів родини сприяло формуванню трудових навичок, розвитку природних здібностей та прищепленню естетичних смаків. Водночас спільність у господарюванні згуртувала родину як у повсякденному житті, так і в святковий час.

Неабияку зацікавленість викликали в літераторів відзначення гуцулами родинних свят та урочистих подій. У численних творах гуцульської тематики автори вдаються як до детального, так і до лаконічного опису звичаєвої обрядовості, яку здійснювали гуцули з приводу народження, одруження та смерті. За приклад наведемо розповідь С.Пушика про гуцульські звичаї та обряди, пов'язані із народженням та хрещенням дитини: “Коли (мати) дочку до шлюбу виряджає, то писанку попід сорочку пропускає, то стрічкою підперезує, щоб донька дітей легко родила... і давали жінкам тим, що дітей під серцями носили, всього, що могло село дати, бо якби не дав, то миші поїдять хустки, одержу... Біле крижмо несуть дитині, біле полотно. Червоною ниткою прив'язують до крижма зубок часнику та встромляють голку, щоби очі погані сили не мали, коли глянуть на мале немовля. А щоб лихе не взялося до дитини, то на поріг петек-свиту стелили, клали на це дитину і казали матері тричі переступити, аж тоді кума брала немовля на руки. Стара баба ложила ніж під поріг, а коли кума переступила з дитиною той високій поріг, то ніж подавала матері через вікно. Коли вертались куми з Церкви, то розказували, чи ясно свічка горіла” [3, с. 14]

За переконанням українських митців, визначальним чинником виховного процесу в родині є панування в оселі затишку, що налаштовує до доброзичливого спілкування молодшого і старшого покоління. Означене твердження найвиразніше відображене у наведених нижче фрагментах із оповідань В.Стефаніка “Мамин синок”, М.Ломацького “Матір Божа на Гуцульщині” та М. Черемшини “Карби”.

1. “Вечором сидів Михайло на лаві та й держав на колінах Андрія. Вогонь палахкотів у печі і освітлював хату червоним світлом. Михайлиха сиділа перед печею та варила вечерю” [4, с.25].

2. “Зима. Все завіяне снігами, тисне мороз. Зимова тиша залягла гуцульські гори. Вечір. У печі горить, палає ватра, гріє і освічує гуцульську хату. Недалеко печі сіла бабуся, а коло неї внуки. Бабуся сивенька, як голуб. Онуки, як писаночки, як чічки літом у царинці. Просять, щоб бабуся розповіла їм щось гарне й цікаве. Подумала бабуся, підсміхнулася і оповіла онукам ось що...” [1, с.34].

3. “Петрик роздивлявся по хаті і бачив образи, стіл, грядки й полиці тоті самі, що в деді. Лиш комин був інший: кафльовий, мальований. Дід посадив його на коліна і уважав, аби в печі горшки не позбігали. Показував пальцями мальованих стрільців на комині та й розказував, як вони татарів та багачів різали, смолою обкапували. І обіщовав, що справить йому пушку і топорець зробить” [5, с.8].

Оскільки не всі гуцули мали можливість віддавати дітей до школи, на батьків у повній мірі лягав обов'язок виховання та навчання. Вже з раннього віку батьки прищеплювали дітям любов до праці та почуття обов'язку, гартували волю й передавали прикладні знання, необхідні їм у подальшому житті. Принагідно зауважимо, що представники вітчизняної літературної еліти повсякчас змагались за вдосконалення й загальнодоступність української освітньої системи (зокрема на Гуцульщині). Проте вони високо поцінювали педагогічні традиції гуцулів, що знайшло своє відображення у художніх творах, як, наприклад, в оповіданні “Онуцько” М.Ломацького: “Добра, розумна й до всього цікава дитина був цей Онуцько. До школи він не ходив і, як там казали, “письма си не вчив”. Але ж: все таки знав добре, що можна, а чого не можна, що годиться, а що ні, що “гія” – треба, – чого не “гія” – не треба” [1, с.132].

З нашого погляду, особливість родинного виховання гуцулів з-поміж іншого полягає у прилученні дитини як до християнського віровчення, так і до духовної спадщини прадавньої язичницької релігії, внаслідок чого в дитини формувалося своєрідне сприйняття довколишнього світу. Складні соціальні умови спонукали гуцулів вдаватись за допомогою до Вседоброго і Милосердного Бога через молитви, пости й покру. Наслідуючи приклад батьків, діти змалечку засвоювали норми й правила християнського життя. Ілюстрацією до нищесказаного може стати фрагмент оповідання “В Зеленім над Черемошем” М.Ломацького: “Вечір. У хаті Маковійчуків тихо й сумно. Погасає вже й ватра в печі – пора спати йти. Приклякла Єлена з діточками перед образом Пречистої Діви – заносить гарячі молитви до Неї. Найменша з дітей, Настунька, закінчує молитву: “Боженьку добрий, дай дедикові здоровля, а мені й нам усім поможи рости на потіху дєдєві і нєні” [1, с.106].

Як було вже зазначено, батьки-гуцули активно залучали у навчально-виховний процес старовинний фольклор, переважна частина якого за своїм змістом тяжіла до містифікації оточуючого середовища. Результат такого способу виховання виявлявся у антропоморфізації дитиною природних явищ. Це відзначив М.Коцюбинський у “Тінях забутих предків”: “Коли Іванові минуло сім літ, він уже дивився на світ інакше. Він знав вже багато. Умів знаходити помічне тілля-одален, матриган і підойму, розумів, про що канькає каня, з чого повстала тозуля, і коли оповідав про все те вдома, мати непевно позирала на нього: може, оно до нього говорить?” [6, с.4].

Щодо методів й прийомів виховання у гуцульських родинах, то хоча й письменники не замовчували практики фізичних покарань й залякування дітей (М.Коцюбинський "Тіні забутих предків", В.Стефаник "Кленові листочки," М.Черемшина "Карби") у своїх творах, принагідно доводили ефективність похвали та заохочення у формуванні особистості дитини. М.Черемшина так змалював зустріч малого Петрика із родичами у дідовій оселі: "На храм вуйни і вуйки з чужих сіл посходилися. Петрикові обарінки давали, називали чемним легінем.

– Файного, діду, онуку маєте, коби здоров був!

– Тото у мене господар, діда ввечір роззуває, люльку дідові запікає.

– Ой ні, то бабина дитина, мені горшки сокотит, з окропу пінку збирає.

Хлоп'яче бліде личко рум'янилося і ховалося за бабину опинку" [5, с.8].

Уважне прочитання художніх творів про Гуцульщину і її мешканців засвідчує глибоку повагу українських літераторів до педагогічних традицій гуцульського етноregionу та бажання зберегти від забуття матеріальні й духовні цінності, створені гуцулами протягом сторіч. Задля цієї мети вітчизняні письменники прагнули та й прагнуть у сьогоденні закарбувати колорит і неповторність гуцульської етнопедогогіки у художньому слові української літератури.

1. Ломацький М. У горах Карпатах. – Мюнхен, 1962. – 207 с.

2. Хоткевич Г. Твори в двох томах: Т. 2. – К.: Дніпро, 1966. – 608 с.

3. Пушик С. Ватра на Чорній горі. Оповідання та новели. – Івано-Франківськ: Нова зоря, 2001. – 368 с.

4. Стефаник В. Новели. – Ужгород: Карпати, 1977. – 176 с.

5. Черемшина М. Карби: новели. – К.: Дніпро, 1974. – 215 с.

6. Коцюбинський М. Тіні забутих предків. – Львів: Каменяр, 1988. – 160 с.

Violetta Lappo

#### MAPPING OF HUTSUL ETHNOPEDAGOGICAL TRADITIONS IN LITERATURE OF THE KNOWN UKRAINIAN WRITERS

In the article is recited about the literature of the Ukrainian writers O. Kobylivanska, V. Stefanyk, I. Franko and other which one wrote about education in Hutsul family. In the text the examples of the forms, methods, and adduced of Hutsul ethnopedagogics about what the known writers in the stories wrote. The author asserts, that the Ukrainian writers highly appreciated Hutsul folk customs and holidays as a resource of transmission of life experience to young breed.

Юрій Поліщук

#### САМОВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ У КОНТЕКСТІ СОЦІАЛЬНО- ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СУЧАСНИХ МОЛОДІЖНИХ ОБ'ЄДНАНЬ

Наукові засади для розуміння *самовиховання* як фактора розвитку особистості закладені ще в античній філософії. Зокрема, такі яскраві її представники, як Сократ, Епікур, Лукрецій, Демокріт, Арістотель, давньоримські стоїки залишили чимало цінних порад про самовиховання і саморозвиток моральних та інтелектуальних якостей людини.

Ці ідеї знайшли свій подальший розвиток у працях вітчизняних і зарубіжних філософів, психологів і педагогів. Для нашого дослідження суттєве значення мають стверджені філософами ідеї саморозвитку особистості, її ідентичності до самовизначення, самовдосконалення (М.М.Бахтін, В.С.Біблер, М.О.Бердяєв, І.А.Донцов, І.Кант, С.Л.Рубінштейн, Г.Л.Тульчинський та ін.).

Феномен саморозвитку особистості розкриває гуманістична лінія в психології, яка вивільняє місце для її духовного зростання, сприяє розкриттю людиною своєї суті, її самоактуалізації (Р.Бернс, І.Д.Бех, М.Й.Боришевський, М.Боуен, О.Ковальов, І.С.Кон, Г.С.Маслоу, Ю.М.Орлов, К.Роджерс, Л.І.Рувинський та ін.).

У класичній педагогіці ідеї самовиховання активно розроблялись такими відомими науковцями, як П.П.Блонський, П.Ф.Каптерев, М.Монтессорі, В.О.Сухомлинський, Л.М.Толстой, К.Д.Ушинський.

Для нашого дослідження особливо цінними є ідеї представників гуманістичної парадигми виховання. Зокрема, їх твердження, що мета виховання полягає в тому, щоб навчити себе як особистість.

Виникли авторські моделі самовиховних систем: "Школа доміанти самовдосконалення особистості" (Г.К.Селевко), "Школа самореалізації особистості" (Л.Гашпар), "Школа саморозвитку" (В.Ланцберг) та ін.

З'явилися дисертаційні роботи, наукові публікації, в яких приділено увагу *самовихованню* як фактору *саморозвитку* особистості (С.Б.Єлканов, А.І.Кочетов, В.А.Крутецький, Л.М.Куликова, О.І.Лапицький, М.Г.Тайчинов, С.І.Хохлова, Л.О.Ярова та ін.).

У філософській і психологічній літературі акцентується увага на тому, що в процесі самовиховання відбувається трансформація зовнішніх вимог у внутрішні регулятори поведінки та життєдіяльності (інтеріоризація). Причому дослідники дещо по-різному вважають основними ті чи інші фактори, які суттєво впливають на самовиховання.

А.Г.Ковальов, наприклад, наголошує на ролі суспільного фактора, на взаємозв'язку виховання і самовиховання, на значущості колективу, сім'ї в організації саморозвитку і самовиховання [7, с.91].

А.Я.Арет, проаналізувавши особливості самовиховання, його методи та прийоми організації на різних етапах суспільного розвитку, виділяє самопізнання і мотивацію, самопримус і саморегулювання [2, с.13].

А.І.Кочетов особливу увагу зосереджує на формах саморозвитку, взаємозв'язку виховання і самовиховання, організації самовиховання у підлітковому віці [10, с.61].

Дослідження Б.М.Якобсона більш спрямовані на аналіз саморозвитку почуттів [20].

У працях Т.У. Агафонова визначається роль самоаналізу у вихованні волі [1]. М.Й.Боришевський досліджує самовиховання у ракурсі його вагомості в самоактивності особистості [4, с.121-128].

У розвиток теорії і практики самовиховання великий внесок зробили представники вітчизняної педагогіки П.Ф.Каптерев, А.С.Макаренко, Л.І.Рувинський, С.Л.Рубінштейн, В.О.Сухомлинський, Л.М.Толстой, К.Д.Ушинський, В.М.Оржеховська та ін. Вони розглядали самовиховання як один із найсуттєвіших факторів саморозвитку особистості. На їхню думку, тільки те виховання вважається ефективним, яке пробуджує в особистості потребу в самовихованні. І чим старшою стає особистість, тим більша роль у її формуванні має належати самовихованню.

Зокрема, велику увагу взаємозв'язку виховання і самовиховання приділяв В.О.Сухомлинський. Він неодноразово зазначав, що всі методи виховання повинні сприяти тому, аби молода людина уважніше придивлялась до самої себе, щоб у неї виникла потреба пізнати свій внутрішній світ, спробувати зробити себе кращою, досконалішою. Великий педагог-гуманіст стверджував, що самовиховання – це не щось допоміжне у вихованні, а міцний його фундамент. Ніхто не зможе виховати молоду людину, якщо вона сама себе не виховає. “Підліток стає справжньою людиною лише тоді, коли він уміє пильно вдивлятися не тільки в навколишній світ, а й у свій внутрішній світ, коли сили його душі спрямовані на те, щоб зробити самого себе кращим, досконалішим” [17, с.229]. Він був глибоко переконаний, що тільки те виховання є ефективним, яке спонукає до самовиховання. Водночас педагог визнавав: “Учити самовихованню незмірно важче, ніж організувати недільні розваги; незмірно важче і складніше, ніж схопити підлітка за руку і не випускати його, доти, поки він не вийшов із стін школи. Тільки виховання, яке спонукає до самовиховання, може розв'язати цю важку проблему” [17, с.231-232].

Зазначена проблема викликає великий інтерес і в сучасних науковців. Переважна більшість яких вважає, що самовиховання – це процес, у якому

відбувається найбільш інтенсивний розвиток сил і здібностей особистості, тому його успішний перебіг вимагає від неї відповідного рівня зусиль. Така інтенсивна праця особистісного “Я” вимагає високого рівня самосвідомості, здатності до саморегуляції і потреби в розвитку. А.І.Кочетов вважає, що самовиховання містить три компоненти: активне осмислення себе та оточуючого світу, зорієнтована діяльність і пов'язана з нею здатність до саморегуляції поведінки залежно від обставин, потреба у саморозвитку. Усі зазначені компоненти належать до внутрішніх передумов самовиховання. Усвідомлена потреба в саморозвитку створює підставу для виникнення потреби у самовихованні [11]. Відомо, що формування особистості передбачає три основні компоненти: вплив соціального середовища, виховний вплив суспільства на особистість через соціальні інститути та свідомий вплив людини самої на себе, тобто самовиховання. Проте остання форма впливу, як зазначає С.М.Ковальов, лише тоді може називатися самовихованням, коли вона являє собою свідомі дії особистості, спрямовані на власне самовдосконалення, тобто дії, в яких людина виступає активним суб'єктом самоосвіти, морального, трудового, естетичного саморозвитку [8, с.4].

У найзагальнішому вигляді самовиховання, на думку І.Д.Беха та Ю.М.Орлова, – це певний тип ставлення, дій щодо самого себе і власного майбутнього з точки зору відповідності певним моральним нормам [3, с.129; 15, с.34].

У ході систематичних спостережень за життєдіяльністю членів громадських молодіжних об'єднань ми дійшли висновку, що їхнє **самовиховання** – процес, у якому взаємопов'язано проявляється весь духовний світ зазначеної категорії молоді. У ньому взаємодіють моральність, інтелект, воля, емоції. Емоційно-моральний характер самовиховання тісно поєднується з вольовим та інтелектуальним, утворюючи складну картину самозміни особистості.

Як слушно відзначає Ю.М.Орлов, “самовиховання – це не особливе заняття, яке вибирає людина так само, як вона вибирає професію. Самовиховання – це певний тип ставлень, вчинків, дій до самого себе і власного майбутнього з точки зору відповідності певному ідеалу” [15, с.133].

Проведені нами дослідження дають підстави вважати **самовиховання** складовою частиною соціально-педагогічної діяльності громадських молодіжних об'єднань, яке істотно впливає на процес соціалізації і соціального виховання його членів. У зв'язку з цим необхідно зауважити, що існують різні погляди щодо визначення сутності самовиховання. Так, А.Г.Ковальов вважає, що “самовиховання – це свідомо, систематична робота особистості над собою і метою усунення тих чи інших недоліків і формування позитивних якостей, що відповідають вимогам суспільства й особистого плану розвитку” [7, с.14].

Зазначене положення відображене у програмних документах багатьох молодіжних організацій. Так, у Статуті Асоціації Гайдів України особливо підкреслено, що метою спілки є “сприяння прагненню до самовиховання і самовдосконалення” [14, с.34].

Програмні положення “Християнсько-демократичної молоді України” містять таке положення: “Основними напрямками діяльності організації є: “створення сприятливих умов для всебічного саморозвитку і самовиховання молодої людини” [14, с.67]. Статут Української Скаутської Організації Пласт особливо наголошує на самовиховному характері цієї спілки молоді: “Пластова самовиховна методика полягає у добровільності членства та поступовій програмі саморозвитку особистості” [14, с.103].

На нашу думку, специфіка *самовиховання* як фактора саморозвитку особистості членів спілок молоді полягає в тому, що воно серед усіх інших чинників найбільше спирається на індивідуальні особливості молодої людини, її нахили і потреби. Завдяки цьому членам громадських молодіжних об'єднань вдається виявити для самих себе домінуючі задатки, які в майбутньому можуть суттєво вплинути на всю їхню життєдіяльність, забезпечити оптимальний процес соціалізації. Як слушно зазначає А.І.Кочетов, “принцип максимальної ефективності саморозвитку особистості полягає у прагненні молодої людини якнайшвидше розвинути всі ті якості, сили і здібності, які в ній уже виявились” [10, с.45].

Аналіз праць вітчизняних дослідників показав деякі розбіжності у поглядах на самовиховання, класифікацію його методів, прийомів і засобів. До цього часу залишається недостатньо опрацьованим саме поняття “самовиховання”. Так, І.А.Донцов підкреслює, що “особисте вдосконалення виступає в першу чергу як виявлення творчо перетворювального ставлення людини до самої себе. Воно, власне, є способом творчої взаємодії людини і соціуму, культивування нею самої себе через активну участь в основних сферах соціального життя” [6, с.53]. Визначаючи особливості самовдосконалення, відомий український психолог Г.С.Костюк писав: “Самовиховання – вища форма виявлення саморуху особистості, що розвивається, в якій вона виступає суб'єктом свого розвитку” [9, с.96]. Як особливий вид діяльності самовиховання вимагає активного усвідомлення особистістю власного “Я” (самосвідомість), стосунків з навколишнім світом (світогляд, свого життєвого досвіду, самого процесу роботи над собою) [2, с.15].

Співвідносно ж із соціально-педагогічною діяльністю сучасних громадських молодіжних об'єднань, на нашу думку, найточніше і найповніше це поняття трактується у Психологічному словнику: “самовиховання – свідома діяльність, спрямована на найповнішу реалізацію людиною себе як особистості” [16, с.115]. Визначення самовиховання як діяльності людини, спрямо-

ваної на зміну своєї поведінки та якостей, звичайно, досить широке. У зв'язку з цим існують різні погляди щодо визначення сутності самовиховання. Окремі автори (наприклад, С.Ф.Анісімов) акцентують увагу на зв'язку самовиховання з рівнем інтелектуального, емоційного, психологічного розвитку особистості, її свідомості, з почуттям відповідальності. А.Арет особливу увагу у своїх дослідженнях звертає на те, що самовдосконаленням займається не тільки окрема людина, а й колективи. Вся досліджена нами соціально-педагогічна діяльність сучасних громадських молодіжних об'єднань є яскравим підтвердженням згаданого положення. Як приклад можна привести діяльність і програмні положення харківського молодіжного об'єднання ЦРМ “Ludus”.

ЦРМ “Ludus” з 1994 року займається розробкою методик рольового моделювання і застосування їх для допомоги своїм членам у професійно-освітньому і життєвому самовизначенні, самовдосконаленні і самовихованні.

У своїй роботі зазначене громадське молодіжне об'єднання намагається керуватися такими програмними цілями:

- самовиховання підростаючого покоління в дусі цінностей демократичного, гуманного суспільства;
- утвердження в свідомості молоді гуманістичних загальнолюдських цінностей;
- підтримка, розробка та здійснення оздоровчих, духовних, спортивних, екологічних, гуманітарних та інших програм” [18, с.171].

Свою багатогранну діяльність ЦРМ “Ludus” здійснює за такими напрямками:

“У галузі соціальної адаптації: формування умінь працювати в групі; розвиток комунікативних навичок; уміння приймати рішення в стресових ситуаціях; розвиток толерантного мислення; формування соціальної компетентності.

У галузі освіти: активізація навчального процесу шляхом введення в нього різних ігор; навчання в дії; навчальні курси з предметів; інтегровані навчальні курси; розробка і видання програм з предметів з комплексом рольових ігор.

У галузі практичної психології: проведення психологічних самовиховних тренінгів; проведення тренінгів, які спрямовані на допомогу у визначенні власних ціннісних орієнтацій; проведення рольових ігор як групового психологічного тренінгу” [18, с.171-172].

Аналіз наукової літератури з досліджуваної проблеми дає підстави виділити такі найважливіші ознаки самовиховання:

- особливий вид діяльності, спрямованої на себе;
- усвідомлений, планомірний, самостійний процес;
- робота суб'єкта з усвідомлення своїх позитивних якостей та усунення негативних;



– діяльність у якій відображаються вимоги суспільства до особистості й усвідомлення нею цих вимог.

Серед дослідників і досі немає узгоджених поглядів на структуру, показники та рівні розвитку, етапи самовиховання. Зокрема, Є.Єлканов, А.Ковальов методами самовиховання вважають самопізнання, самооцінку, самонавіювання. На нашу думку, специфіка самовиховання як фактора розвитку особистості полягає в тому, що воно серед усіх інших факторів у найбільшій мірі спирається на індивідуальні особливості людини, її нахили та потреби. Підтвердженням цього є результати експерименту Б.І.Додонова. Зокрема він довів, що особистість стає гармонійною не з огляду на “пропорційний” і “рівномірний” розвиток всіх її якостей, а внаслідок максимального розвитку тих здібностей, які домінують у її структурі і визначають сенс її життя та діяльності. У формуванні особистості різні її орієнтації немовби конкурують між собою, поки не виділяється та з них, яка об’єднує навколо себе всі інші, проникаючи у кожен з них. Таке домінування є не витісненням інших якостей людини, а перетворенням однієї з них на лідера. “Це своєрідний варіант координації прагнень особистості шляхом об’єднання навколо найсильнішого з них” [5, с.102].

Проблема самовиховання посідає чільне місце і в дослідженнях психологів. Зокрема, вагомий внесок у розробку теоретичних засад самовиховання, усвідомлення його змісту зробили Б.Г.Ананьєв, Л.С.Виготський, О.М.Леонтьєв, С.Л.Рубінштейн. Сутність їхньої концепції полягає в тому, що самовиховання не може розглядатись ні у відриві від зовнішнього світу, ні в простому пристосуванні до нього. Воно виникає в результаті активної взаємодії з навколишнім середовищем, забезпечуючи нову сходинку в розвитку особистості.

Відповідно до наших спостережень за процесом соціально-педагогічної діяльності громадських молодіжних об’єднань, особлива роль у самовихованні його членів належить *емоційно-вольовій сфері*, яка забезпечує саморегуляцію внутрішнього світу людини згідно з дійсністю.

Відомо, що емоції і воля відображають загальну мотиваційно-динамічну орієнтацію у можливих подіях, а також мотиваційно-динамічну налаштованість у вигляді бажаності або небажаності тих чи інших подій, у вигляді готовності до тих чи інших функціонально-енергетичних затрат для перетворення цих подій на відповідний результат.

У зв’язку із зазначеним актуальним постає осмислення широкого кола напрямків у *теорії особистості*, і, зокрема, концепції *психосоціального розвитку особистості* Е.Еріксона, особливо ж описаний ним період від 12 до 20 років. Зазначена концепція потребує детального опрацювання насамперед тому, що, сформувавши у 12-20 років свою особистісну систему ціннісних орієн-

тацій, як стверджують вчені, людина зберігає її значною мірою незмінною практично впродовж усього життя.

З точки зору Е.Еріксона, двома основними питаннями, що постають перед американською молоддю є: “Хто я такий?” і “Як я впишуся у світ дорослих?” Сучасне суспільство надає молодим людям значно ширшу різноманітність професійних, ідеологічних і соціальних можливостей вибору. Разом з тим, на думку вченого, демократична система породжує для підлітків і молоді серйозні проблеми, оскільки демократія вимагає ідентичності в душі “зроби себе сам”. Еріксон вважає, що перед підлітками і молоддю стоять три головні проблеми:

- 1) вибору професії і працевлаштування;
- 2) членство в групі ровесників;
- 3) вживання алкоголю і наркотиків [19, с.235, 243].

Проведені нами дослідження самовиховної діяльності сучасних громадських молодіжних об’єднань в Україні дають підстави вважати, що їхня участь у вирішенні зазначених проблем допомагає підліткам і молодим людям не лише знайти найоптимальніші шляхи їхнього розв’язання, а й істотно впливає на формування їхніх ціннісних орієнтацій.

Так, питання виховання свідомого ставлення до праці як вищої цінності людини і суспільства, формування творчої працелюбної особистості, цивілізованого господаря своєї професійної долі, готовності до життєдіяльності і праці в умовах ринкових відносин постійно перебувають у центрі уваги багатьох громадських молодіжних об’єднань, які реалізують відповідно спрямовані соціально і професійно освітні програми.

Наступна проблема, яка хвилює психологів і педагогів, а також є в центрі уваги наших досліджень, – це *соціальна сутність членства підлітка (молодої людини) в неформальній групі ровесників*. Зокрема, американський психолог Е.Маккобі так висловлюється про цю проблему: “Навіть у найбільш сприятливих обставинах час вироблення власного “Я”, тобто системи ціннісних орієнтацій юної особистості, є дуже важким для підлітків. Відмовляючись від образу батьків, як моделі для власної ідентичності, підлітки як правило шукають альтернативний варіант підтримки у ровесників. У нашій культурі вплив груп ровесників на процес формування юної особистості є більш сильним, ніж батьків, школи, релігійних організацій разом узятих. Ці групи допомагають молодим людям зберегти впевненість в собі в той час, коли вони переживають по-справжньому драматичні фізіологічні та соціальні зміни” [13, с.45]. Проведені Українським інститутом соціальних досліджень соціологічні дослідження дають підстави вважати, що подібне становище характерне і для сучасної України.



Активно займаються громадські молодіжні об'єднання і антинаркотичною профілактичною роботою.

У ході власних досліджень ми дійшли висновку, що процес утворення і функціонування громадських молодіжних об'єднань є реакцією, своєрідною формою соціально-педагогічного захисту підлітків і молоді в період загальної особистісно-соціальної невизначеності. Саме спілка молоді задовольняє нестримний потяг підлітків до романтики, фізичного ризику, до бажання випробувати себе в екстремальних умовах. Це, власне кажучи і визначає сутність самовиховної діяльності переважної більшості молодіжних організацій. Адже громадське молодіжне об'єднання за своєю психолого-педагогічною характеристикою є по суті тією ж неформальною групою ровесників; разом з тим, воно, не втрачаючи своєї психологічної, сутнісної привабливості для підлітків, є чітко структурованою, дисциплінованою, з метою, формами і засобами соціалізації і педагогічного впливу організацією. Образно кажучи – це в якійсь мірі “приручений” суспільством молодіжний мікросоціум, який відкриває для підлітка (молодої людини) колосальні можливості для *самореалізації, саморозвитку, самоактуалізації, саморегуляції та самовиховання*.

Альтернативою громадським молодіжним об'єднанням є неформальні асоціальні угруповання молоді. Як засвідчують результати соціологічних досліджень, в останні роки спостерігається стійка тенденція до зростання кількості і загальної чисельності асоціальних угруповань.

Як вкрай небезпечну тенденцію слід відзначити факт все більш активного втягнення в зазначені об'єднання дівчат-підлітків. У таких угрупованнях процвітає аморальна поведінка, проституція.

За результатами проведеного дослідження Н.В.Кофирін дійшов висновку, що “деформація морально-правової свідомості, антиправова орієнтація в способах задоволення своїх потреб, алкоголізація і наркотизація хоч і не носять визначального характеру в способах життя і проведенні вільного часу, але в змозі істотно вплинути на формування ціннісних орієнтацій членів асоціальних угруповань” [12, с. 132].

Соціологічні опитування, проведені серед учасників асоціальних молодіжних об'єднань, виявили, що основними причинами, які штовхнули їх в ці угруповання, є незадоволеність шкільним життям, відсутність умов для задоволення своїх культурологічних потреб, бажання позбутися диктату і насильства з боку вчителів і батьків. Такий стан можна пояснити, з одного боку, нездатністю і небажанням педагогічних колективів шкіл і професійних навчально-виховних закладів перебудуватися в своїй позаурочній виховній роботі з учнями, з другого, – згортанням системи безкоштовного державного обслуговування культурологічних потреб підростаючого покоління. Натомість активно формується

платна розважальна “індустрія”. Все це штовхає молодь на протизаконні дії, способи “добування” грошей на свої культурологічні потреби і розваги.

Дослідники із все більшою тривогою відзначають захоплення міських і сільських підлітків так званою “масовою культурою” і її символами, престижними речами. У молодіжному середовищі “героями” для наслідування стали “круті” хлопці з американських бойовиків, гангстери та мафіозі. Все це не може істотно не впливати на формування ціннісних орієнтацій значного числа молодих людей, які все більше набувають асоціального, деформованого характеру із зловісним кримінальним відтінком.

На фоні висловленого вражаючим контрастом виглядає процес формування ціннісних орієнтацій у членів громадських молодіжних об'єднань. Головною роль у цьому процесі відіграє *самовиховна* діяльність спілок молоді. Вивчення зазначеної діяльності дає підстави для ствердження, що у членів сучасних громадських молодіжних об'єднань досить поширеним є співіснування в мотиваційній системі особистості власне кількох ціннісних систем. Найпоширеніший випадок – це наявність декларованої та реальної систем цінностей. Декларована система цінностей, як ми виявили в результаті проведеного дослідження, є домінуючою в системі ціннісних орієнтацій членів громадських молодіжних об'єднань, які, спілкуючись між собою, проводячи ті чи інші акції і заходи, по суті, живуть у цей момент в “полі функціонування” власних (спілки молоді) духовно-моральних цінностей. Проте “життя” у духовно-моральній атмосфері громадського молодіжного об'єднання – це лише частина життя підлітка (молодої людини), який (яка) в реальному житті на практиці стикається з домінуючими в суспільстві цінностями. На превеликий жаль, певна частина з них має аморальний характер. Культ долара, матеріального успіху будь-якою ціною, культ сили – з усім цим постійно контактують члени молодіжних організацій в щоденному житті. Це викликає внутрішню боротьбу ціннісних мотивів, конфлікт всередині психіки індивіда. Тому надзвичайно важливою для лідерів громадських молодіжних об'єднань є проблема створення ефективно діючої системи засвоєння (інтеріоризації) духовно-моральних цінностей конкретного об'єднання. Тобто необхідною постає розробка спеціальної психолого-педагогічної технології такого засвоєння.

Головною, базовою основою такої технології, на нашу думку, повинна стати *самовиховна діяльність* спілки молоді. Отже, застосування відповідно сконструйованої моделі побудови зазначеної діяльності громадського молодіжного об'єднання дозволить не лише осмислити сутність процесу формування ціннісних орієнтацій у членів об'єднання, а й створити механізм формування суспільно вартісних орієнтацій, домогтись позитивно спрямованої соціалізації молодого покоління.

Таким чином, проведені нами експерименти і спостереження за процесом соціально-педагогічної діяльності членів молодіжних формувань дають підстави стверджувати, що *самовиховання* є основою їхньої життєдіяльності.

1. Агафонов Т.У. Самоприказ в процессе саморегуляции поведения подростков/ Сб. "Проблема управления процессом воспитания". – М., 1971. – 187 с.
2. Арет А.Я. Основные положения теории самовоспитания. Автореф. дисс. докт. пед. наук. – Л., 1964. – С.13, 15.
3. Бех І.Д. Особистісно-зорієнтоване виховання. – К., 1998. – С.129.
4. Боришевский М.И. Влияние позиции подростка на саморегуляцию поведения // Вопр. психологии. – 1972. – №5. – С.121-128.
5. Додонов Б.И. Гармоническое развитие и типологическое своеобразие личности. – Психология формирования и развития личности. – М., 1981. – С.102.
6. Донцов И.А. Самовоспитание личности. – М., 1984. – С.53.
7. Ковалёв А.Г. Самовоспитание школьников. – М., 1967. – С.14,91.
8. Ковалёв С.М. Воспитание и самовоспитание. – М., 1986. – С.4.
9. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / За ред. Л.М.Проколіснюк. – К., 1989. – С.96.
10. Кочетов А.И. Воспитай себя. – Минск, 1992. – С.45.
11. Кочетов А.И. Как заниматься самовоспитанием. – Минск, 1999. – 258 с.
12. Кофырин Н.В. Криминальные молодёжные группы по месту жительства. Их правосознание и жизненные ориентиры. – М., 1991. – С.132.
13. Maccobi E. Gender and relationships A. Developmental accounts. American Psychologist. – New York, 1990. – P.45.
14. Молодіжний рух в Україні. Довідник. Частина I. – Київ, 1998. – С.34,67,103.
15. Орлов Ю.М. Восхождение к индивидуальности. – М., 1991. – С.34, 133.
16. Психологічний словник / За ред. В.І.Войтка. – К., 1982. – С.115.
17. Сухомлинський В.О. Виховання і самовиховання. Вибрані твори. В 5-ти т. Т.5. – К., 1977. – С.229, 231-232.
18. Троцько Г.В., Трубавіна І.М., Хлебникова Т.М. Українські дитячі та молодіжні громадські організації. – Харків, 1999. – С.171-172.
19. Хьелл Л., Зиглер Д. Теория личности. – Санкт-Петербург, 1998. – С.235, 243.
20. Якобсон Б.М. Психология чувств. – М., 1968. – 273с.

Yuriy Polishchuk

#### THE SELF-EDUCATION OF A PERSON IN A CONTEXT OF A SOCIAL-PEDAGOGICAL ACTIVITIES OF A MODERN YOUTH ASSOCIATIONS

This article deals with the problem of selfeducation and the social pedagogical activity of the youth organizations

#### РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ОБДАРОВАНОСТІ В ІСТОРІЇ І ТЕОРІЇ ПЕДАГОГІКИ

Відродження освіти, розбудова національної школи в незалежній Україні, необхідність розвитку інтелектуального потенціалу зростаючого покоління обумовили підвищений інтерес до дослідження проблем розвитку обдарованості в останнє десятиріччя.

Зокрема Комплексну програму "Творча обдарованість", яку ухвалено в 1992 році, розглядаємо як основний документ в започаткованих дослідженнях. У ньому визначено стратегію пошуку, навчання, виховання і розвитку обдарованих дітей та молоді в Україні. Спираючись на світовий і вітчизняний досвід роботи з обдарованою молоддю, пошук змісту і форм навчання, пріоритетів виховання, розвиток обдарованих дітей і молоді зорієнтовано в програмі як безперервний процес формування творчої особистості, розвиток культурного та інтелектуального потенціалу української нації. Важливо підкреслити, що "програма передбачає принципово новий етап роботи із здібними і обдарованими дітьми, зорієнтований на реалізацію комплексу психолого-педагогічних, організаційних, юридичних, економічних і науково-практичних заходів" [2, с.17].

Таким чином, звернення до історико-педагогічного досвіду, визначення його провідних ідей і можливих шляхів їх упровадження в практику роботи дозволяє підсумувати, що на сучасному етапі об'єктивно існує проблема розвитку обдарованої особистості. Ці визначальні аспекти можуть бути зреалізовані за умови різносторонньої наукової розробки концепції виявлення й діагностики обдарованості, прогнозування процесу розвитку обдарованої особистості та управління означеним процесом на системному рівні.

З цього приводу актуальними є погляди видатних просвітителів минулщини, на аналізі яких вважаємо за доцільне зупинитися дещо ширше. Щодо започаткованого дослідження "Педагогічні основи роботи з обдарованими дітьми старшого дошкільного віку" актуалізуємо окремі проблеми в контексті ретроспективного аналізу.

Упродовж тисячоліть людина як активний творець довкілля була об'єктом пізнання представниками різних філософських, педагогічних та психологічних шкіл. Накопичення знань про людську сутність започаткували філософи. Актуальною сторіччями, яка і сьогодні залишається відкритою для обговорення і дискусій, є проблема обдарованості – як найціннішого ресурсу духовного поступу й матеріального розвитку людства.

Перші намагання наукового, системного, методично обґрунтованого підходу до різних аспектів розвитку людських можливостей, здібностей, обдарованості спостерігаємо у філософській концепції конфуціанства. Її

основоположник обґрунтував тезу про те, що “за природою люди близькі один до одного, в процесі навчання далеко відходять один від одного” [105, с.93]. Його уявлення щодо “отримання знань завдяки освіті” позитивно вплинули на характер навчання обдарованих дітей [3, с.72].

За його пропозицією особливо обдаровані діти опанували освіту при дворі правителя. Особливо поцінувалися різні форми прояву фантазії і, передусім, здібності до написання творів, зокрема віршованих. У таких дітей розвиток пам'яті і логічного мислення випереджав однолітків. В обдарованих учнях вбачали гарантів могутності держави на майбутнє, відтак їх поважали і оберігали.

В античну епоху загально визнаним був ідеал гармонійно, всебічно розвиненої людини. Він знайшов прибічників у царині педагогіки, яка потужно розвивалася у Давній Греції та Римі в період з VII-VI ст. по V-IV ст. до нашої ери.

Саме в цей час актуалізовано сократівський метод навчання, що дуже вирізнявся з-поміж традиційних способів передачі знань. Він опирався на співпрацю учня і вчителя в діалозі, спільних пошуках знань і за своєю сутністю сьогодні розглядається в низці інтерактивних методів навчання дітей. Означений метод має особливий потенціал щодо навчання та виховання обдарованих дітей, і передбачає подальше осмислення задля широкого використання в сучасній педагогічній практиці.

Учень Сократа грецький філософ Платон вимагав повністю передати виховання в руки держави, вважаючи, що потрібно спеціально відбирати та розвивати здібніших дітей. Він наголошував, що суспільство має спонукати до вивчення всього, що найкорисніше для держави [4, с.203]. Відповідно започатковано ступеневий розвиток здібних людей від трьох років до того часу, коли їм виповниться тридцять п'ять років. Отже, менша частина юнаків, які виявили здібності до абстрактного мислення, виходить на вищий ступінь освіти, готуючись таким чином до державних посад. Особи, які виявили надзвичайні здібності, продовжують філософську освіту ще п'ять років (до тридцятип'ятирічного віку), після чого можуть стати правителями держави.

Антропоцентризм давніх греків заклав підвалини особливого ставлення до людини як найвищої цінності.

В епоху Середньовіччя приділялась велика увага залученню до навчання обдарованих дітей та юнацтва й різними релігійними орденами, передусім, бенедиктіанським, єзуїтським, ораторіанським тощо. Н.Грановський так пише про єзуїтське виховання: “Всякий даровитий юнак, який виходив із цих шкіл, був залучений до їхніх лав, якщо ж цього не ставалося, то він залишався на-завжди прихильником ордену” [3, с.164].

В епоху Відродження античний ідеал набув глибокого соціального та етико-філософського забарвлення, оскільки формувалося уявлення про гар-

монійну, творчу особистість як вище начало буття. Людина стає центром усієї системи цінностей, концентруючи ідеали епохи.

Щодо навчання та виховання дітей, то вони відображені в поглядах Франсуа Рабле і Томаса Мора. Епоха Просвітництва відома нам відвертою боротьбою за встановлення “царства розуму”, коли вищою цінністю визнано істину, знання. У цей період поглиблено розуміння ціннісних орієнтацій освіти, які сформувалися в античному світі, а також під впливом ідеології епохи Відродження.

Ідеали епохи Відродження набули подальшого розвитку. У філософії Р.Декарта цим стрижневоутворюючим началом виступали глибока повага до людини, віра в силу розуму, збагаченого наукою. Ідеї та судження стимулювали глибоке осмислення природи особистості, сприяли напрацюванню певних технологій її освіти [2, с.66].

Так, скажімо, Р.Декарт з великою пошаною писав про людину “сильного розуму”, її соціальну цінність. Філософ вважав, що мало мати гарний розум, головне – добре його застосовувати [3].

Новатором у галузі дидактики правомірно визнано Яна Амоса Коменського, який особливу увагу звернув на розвиток пізнавальних здібностей дітей. Його педагог розглядав як передумову розвитку загальних здібностей, тобто й обдарованості. Заохочення та допитливість учених обстоював як визначальні чинники розвитку здібностей дітей.

Ідеї Яна Амоса Коменського набули подальшого розвитку в працях філософа і педагога-практика Джона Локка. Так, у творі “Думки про виховання”, викладаючи свої погляди на виховання джентльмена, він наголошував на необхідності розвитку інтересу до навчання, пізнавальності й творчої самостійності шляхом розвитку розуміння й самостійного судження. Педагог радив впливати на дитину, активізуючи її навчальні інтереси. Вчений наголошував на необхідності вивчати себе, свої здібності, оскільки вважав, що “Майже у кожної людини наявні свої духовні дарування і природні здібності...” [5, с.298].

Ідеї творчого розвитку в навчанні і вихованні відображено в працях Д.Дідро, І.Песталотці, Д.Дістервега, розроблено підходи з аналізу задатків, розумових сил і здібностей дітей.

Скажімо, Дені Дідро вважав, що вихованням можна досягти значних результатів, однак воно розвиває те, що дала дитині природа. Шляхом виховання можна розвинути хороші природні задатки і усунути негативні, але лише в тому випадку, якщо виховання буде враховувати фізичну організацію людини та її природні особливості. Д.Дідро стверджував, що природні задатки є не тільки в обраних. Педагог-філософ доводив, що народ значно частіше є носієм талантів, ніж представники верхівки. З цього приводу він писав: “Ми маємо десять тисяч

шансів проти одного за те, що геній, талант, добродієність скоріше вийдуть із стін хатини, ніж із стін палацу” [1, с.271].

Видатний теоретик і практик педагогічної науки Іоганн Генріх Песталоцці чітко сформулював прогресивне завдання виховання – гармонійно розвивати всі природні сили і здібності людини. Створюючи теорію елементарної освіти в межах розумової освіти, він зауважував, що навчання, по-перше, сприяє накопиченню учнем знань на підставі його чуттєвого досвіду; по-друге, розвиває його розумові здібності. Така постановка питання про двосторонній характер процесу навчання була за часів Песталоцці історично прогресивною. Вона не втратила свого значення і сьогодні. Шляхом педагогічного спостереження, використовуючи досягнення психології того часу, Песталоцці намагався виявляти в дітях ступінь розвитку інтелектуальних сил, домагаючись введення психолого-педагогічної діагностики задатків, загальних здібностей дітей [1].

Таким чином, вже до Нового часу філософи, педагоги зацікавлено ставились до різних аспектів проблеми розвитку обдарованості, вбачали в цьому великий соціальний сенс, висловлювали цінні думки щодо навчання та виховання обдарованих дітей.

В Україні питанням навчання та виховання обдарованих дітей надавалася велика увага ще в давні часи. Про це свідчить досвід братських шкіл, які створювалися в Україні в другій половині XVI ст. Вони уможлилювали отримання освіти широкими колами українського населення. Провідну роль у цій справі вела школа Львівсько-Успенського братства. Її засновано у Львові в 1568 році і особливого значення надавалося розвитку здібних, талановитих дітей. У Статуті школи було зазначено: “Сидіти повинен кожен на своєму місці, визначеному за успіхами в навчанні. Котрий має великі успіхи, буде сидіти вище, якщо він є навіть бідний, а хто має низькі успіхи, повинен на ганебному місці сидіти; адже сказано: “Імяшему вездє дано будет” [1, с.80].

Видатний український філософ, педагог, просвітитель Г.С.Сковорода, володіючи особистими високими здібностями, виокремлював умови формування особистості, виховання звичок до розумової та фізичної праці. Він стверджував, що розум є головним регулятором людської діяльності. Отож найважливішим завданням виховання та навчання Г.Сковорода вважав розвиток у дитини інтелекту, здібностей, її задатків. Він підкреслював, що навчати потрібно того, що необхідно людині для самопізнання і докілья, для формування особистості. Відтак, виховання слід реалізовувати відповідно до природних особливостей дітей, а людей призначати для тієї чи іншої діяльності залежно від їх здібностей та інтересів, а не від їх становища в суспільстві [6].

Учений-енциклопедист Я.П.Козельський велику роль у формуванні особистості відводив розвитку її розумових якостей. Він писав: “Людина, народжуючись на світ, за певними своїми природними здібностями, пізнає дещо

раніше натуру, ніж науку, а пізніше діти наші самі собою і без порад охочіше і благонадійніше спрямують здібності свої до просвітництва розуму...” [1, с.158].

Чимало вчених намагалися обґрунтувати необхідність реалізувати потенційні можливості особистості. Так, скажімо, Я.Зеленкевич висловлював думку про те, що здібніших учнів слід не затримувати в їх розвитку, не гальмувати його, а допомагати пройти навчальну програму швидше від учнів з середніми здібностями в умовах звичайних шкіл [1]. А П.Юркевич наголошував на необхідності створення індивідуальних навчальних планів відповідно до наявних пізнавальних здібностей та нахилів особистості. На основі індивідуальних планів дітям з розумовою обдарованістю дозволялося вивчати окремі предмети в меншому обсязі і таким чином розпоряджатися звільненим часом на свій розсуд для самостійних занять відповідно до їх нахилів [1].

Отож, вважаємо за доцільне акцентувати, що проблемою розвитку обдарованості українські просвітителі та педагоги опікувалися здавна. Більшість схилилася до думки, що освіту й виховання обдарованих дітей доцільно забезпечувати диференційованим підходом для забезпечення їх повноцінного розвитку. Цій проблемі властива певна специфіка, отож не завжди можна було скористатися прямими запозиченнями, незважаючи на те, що в Америці, Англії, Німеччині та ін. країнах є вагомі напрацювання з означеної проблеми. Віддаючи належне українським ученим і педагогам-практикам, зазначимо, що їх внесок є значним для розвитку освіти, а надто – у вихованні творчої особистості.

Надалі предмет нашого дослідження передбачає вивчення й експериментальне підтвердження доцільності забезпечення низки педагогічних умов, які б дали позитивний очікуваний результат навчання і виховання обдарованих дітей 6-7 років життя, що навчаються в типових навчальних дошкільних закладах України.

1. Анатомія педагогічної думки УССР/Сост. Н.П. Калерличенко. – М.: Педагогіка, 1988. – 640 с.
2. Комплексна програма пошуку навчання і виховання обдарованих дітей та молоді “Творча обдарованість” / Інформаційний збірник Мін. Освіти Укр. – 1992 – №3.5. – С.13-22. 20-32.
3. Хрестоматія по истор. заруб. педагогіки / Сост. С.Ф. Егоров. – М.: Просвещение, 1974. – 527 с.
4. Платон. Собрание сочинений. – М.: Мысль. – Т.2.–1993. – 675 с.
5. Локк Д. Педагогіческие сочинения. – М.: Учпедгиз, 1939. – 320 с.
6. Сковорода Г.С. Літературні твори. – К.: Рад. школа, 1972. – 434 с.

Nadiya Bilowus

#### THE RETROSPECTIVE ANALYSIS OF AN ENDOWMENTS PROBLEM IN A HISTORY AND THEORIES OF PEDAGOGICS

In article sights of philosophers, teachers of different epoch on a problem of development of children's endowments are analyzed. Scientists saw in it the big social sense, stated valuable ideas concerning training and education of gifted children.



Людмила Мацук

## ІДЕЇ ПРАВОВОГО ВИХОВАННЯ У ФІЛОСОФСЬКО-ПЕДАГОГІЧНИХ СИСТЕМАХ К.ВЕНТЦЕЛЯ ТА М.МОНТЕССОРІ

Однією з основних складових системи виховання підрастаючого покоління нашої держави є правове виховання.

В останні десятиліття рівень правової культури громадян України значно знизився. Загрозливих масштабів набули скептицизм, цинізм, лицемірство тощо.

Ухвала Конституції України, інтенсивне формування правової бази нашої держави зумовлюють необхідність посилення правової освіти і виховання підрастаючого покоління. У формуванні майбутньої людини правове виховання посідає особливе місце, адже воно є визначальним чинником громадянськості, духовності, а також значною мірою впливає на досконалість, естетичну, трудову, економічну та правову культуру.

Наголошуючи на значенні правової культури, вважаємо, що правове виховання дітей молодшого шкільного віку не переслідує мету опанувати школярами всією повнотою знань чинного законодавства в Україні. Зрозуміло, що це виходить за межі означеного вікового періоду. Для дітей важливо ознайомитись з окремими принципами законодавства, які поширюються на них і якими вони керуватимуться в житті з оперттям на ті ціннісно-правові орієнтації, що доводять їх правильність і необхідність неухильного виконання.

Правове виховання дітей загалом, як і дітей молодшого шкільного віку, має свою специфіку. Воно обумовлене віком і соціальним статусом вихованців: матеріальна залежність від опікунства батьками, самостійність й активність в діяльності коригують педагогі, обмежений обсяг правових уявлень і досвід правових відносин.

Вирішальною мірою очікувані результати залежать і від характеру діяльності педагога і вихованців, змісту та налаштованості особистісних стосунків тощо. Отже, кожен аспект правового виховання передбачає насамперед практичне підґрунтя й чітку спрямованість; іформативне забезпечення правовим змістом різноманітних заходів; ознайомлення із змістом своїх прав і обов'язків; створення належних умов для предметного навчання та способів використання відповідних знань, адекватних до конкретного виду діяльності.

Однією з умов забезпечення успіху в правовому вихованні є продумане планування з урахуванням вікових можливостей дітей та рівня їх правової поінформованості. Лише тоді можна передбачити систему виховних заходів, коли спрямувати їх зміст на забезпечення правових уявлень дітей молодшого шкільного віку. Вирішальне місце в правовому вихованні дітей посідає педагог, який сам повинен бути зразком точного й неухильного виконання норм і законів, а також своїх обов'язків стосовно дітей та їх батьків.

Важливим у низці завдань правового виховання є формування у дітей правових почуттів – регуляторів їх поведінково-вчинкових дій. Зокрема, це правомірність обраної мети, її справедливість й усвідомлення відповідальності та дії: не зашкодь, не зламай, не образь, не глузуй та ін. Ці основи відносимо до одвічних морально-етичних та ціннісно-правових орієнтацій.

Державна національна програма “Освіта. Україна ХХІ” століття орієнтує на розробку нових освітніх технологій, використання національного і світового педагогічного досвіду. Важливим джерелом у цій справі має стати історико-педагогічний аналіз теорії та практики виховання. Вивчення теоретичної спадщини і досвіду роботи видатних педагогів минулого, критична оцінка надбань педагогічної науки допомагають організувати і вдосконалювати навчально-виховний процес, а також знайти правильний шлях у майбутнє [1].

Окремі педагогічні положення, які мають принципове значення для забезпечення процесу правового виховання дітей, вперше оприлюднено в 1918 році з приводу створення К.Вентцелем у Росії для захисту прав дітей Великої Хартії Свободи.

Визначаючи вплив релігії на моральне становлення людини, педагог вважав, що “руйнація релігійних вірувань означає руйнацію моральності” [2, с.121].

К.Вентцель вбачав багатство особистості кожної дитини в її неповторності, наполягаючи, що кожна індивідуальність – це сума певних якостей та рис, це цілісність і реальний факт, які вимагають визнання самодостатності, підтримки й захисту від руйнації та маніпулювання почуттями, волею і свідомістю. Учений однозначно оголошував дитину самоціллю, а вперше висунутий ним принцип самоцінності дитинства ґрунтувався на визнанні важливості цього періоду і в житті дорослої людини.

Найбільш важливими в концепції вільного виховання вчений вважав проблеми співвідношення внутрішньої і зовнішньої свободи особистості, визначення меж індивідуальної свободи, авторитету в усіх його виявах, необхідності свободи як умови розвитку творчої особистості. Вирішальні завдання правового виховання, які є актуальними і сьогодні, К. Вентцель визначив такі:

- а) підготовка дитини до життя в умовах зовнішньої свободи;
- б) підготовка до опанування внутрішньою свободою і скеруванням своїх думок та почуттів;
- в) формування волі до творчості, готовності до співпраці з дорослими людьми;
- г) виховання поваги до прав людини.

Принципи самоцінності дитинства й урахування впливу соціального середовища на розвиток особистості значною мірою зініціювали формування педагогом у 1918 році кодексу прав дитини в Росії, який, за твердженнями вчених, і сьогодні не втратив своєї актуальності.



Для правильного розуміння концепції виховання вільної й самодостатньої особистості розглянемо окремі статті з “Декларації прав дитини” К.Вентцеля, в яких учений оприлюднив погляди на сутність якостей соціального творця, яким при належному сприянні дорослих може стати кожна дитина:

3. ... “Кожна дитина має право на вільний розвиток закладених від природи сил, здібностей, обдарувань, тобто право на виховання й освіту, відповідно до індивідуальних нахилів.

4. Кожна дитина, незалежно від віку, є особистістю і в жодному разі не може сприйматися батьками чи суспільством як їхня власність.

5. Кожна дитина має право обирати собі вихователів і залишати сім’ю, якщо вона є нерідною.

10. Виховання й освіта на всіх ступенях є вільними обдаруваннями дитини, отже, вона має право ухилитися від них, якщо їх зміст суперечить її індивідуальності.

12. Жодна дитина не повинна потерпати за свої переконання, якщо їхні вияви не порушують рівні права інших членів суспільства”.

К.Вентцель вніс у педагогічну практику досить прогресивні та переконливі авторські положення, які сприяли створенню унікальних виховних систем у Росії в 20-ті роки.

Відповідно до цього, фундаментальною розглядаємо думку, виголошену вченим, про те, що “... учитель зобов’язаний звести до мінімуму негативний вплив середовища і створити умови для розумової та усвідомленої моральної діяльності дітей, подаючи їм безпосередній приклад” [3, с.38]. Вважаємо, що на такій основі вчений передбачав організовувати заняття дітей наукою, мистецтвом, виробничою працею.

Важливим вчений визначає принцип свободи, який передбачає у його концепції відмінну від державної школи організацію навчально-виховного процесу та відмову від внутрішньошкільних факторів тиску на дитину: “... Навчання без оцінок, екзаменів, атмосфера співпраці й доброзичливості, віра в сили дитини, опора на її природні мотиви в навчанні, відсутність страху за фізичне покарання й моральне приниження, свобода вибору сфери творчості...” [4, с.7-8]. Названий принцип сприяв наданню допомоги дітям в адаптації до умов соціального довкілля й опанування ними нормами поведінки й цінностями, притаманними тогочасному суспільству “... з метою збереження особистісної автономії та внутрішньої свободи свого “я” ” [4, с.22] .

Значний вклад у розробку теоретичних положень правового виховання, як і технології його здійснення в реальному освітньому процесі, зробила М.Монтессорі.

Тільки шляхом виховання можна підготувати дитину до гармонійного життя в соціумі, вважала вчена, а основне завдання педагога вбачала у вивченні

дитини задля практичного застосування знань про неї в справі її ж виховання й удосконалення. Особливо важливим у становленні особистості та формуванні її глобальної орієнтації і пошуків свого місця і ролі в культурі й природі є 6-12- річний вік дитини. У цей період активізуються її пошуки відповідей на питання про роль людства загалом і про свою роль зокрема.

Відтак, вважала педагог, у свідомості дитини формується до певної міри адекватний, структурований й почасти осмислений образ світу, самого себе і свого місця в довкіллі. Дитина доходить висновків про те, як можна вдало користуватися набутими вже знаннями і на їх основі будувати стосунки з довкіллям і людьми. Отже, це період активного привласнення дитиною досвіду людства в усіх сферах, дотичних до її життєдіяльності.

Звернемося до праці М.Монтессорі “Самовиховання й самонавчання в початковій школі”, в якій вона дослідила питання нормалізації поведінки дитини, розглядаючи її чинником перетворення девіантної поведінки в нормальну. Педагог зазначає, що не можна спонукати до поведінкових учинків, не подавши дитині достатньої інформації про ту цінність, якою вирізняються правильні дії від неправильних. М.Монтессорі слушно зауважує, що цінності внаслідок повідомлення їх змісту модифікуються і сприймаються кожним вихованцем по-своєму, викликають у кожного різне ставлення. Однак задля змін у поведінці дитини й перетворення її в нормальну вона повинна якомога частіше вправлятися в самостійній діяльності [5, с.43-48].

Багаторічні спостереження дали право ученій стверджувати, що майже всі негативні риси характеру дитини піддаються корекції. У питаннях правового виховання, їх практичному вирішенні й теоретичному осмисленні рекомендації М.Монтессорі мають для нас принциповий характер: для того, щоб дитина зрозуміла ту систему ціннісно-правових орієнтацій, які сприятимуть її самодостатності, трансформуючись у реальні поведінкові дії, їй необхідні знання як консолідуючий чинник того, що дитина хоче і може, з тим, що дозволено загальнолюдськими нормами і правилами співжиття.

У сукупності парадигмальних ідей, зумовлених змістом соціалістичних ідеалів виховання, проблеми правового виховання не знайшли свого належного висвітлення. Отже, сьогодні, вважаємо, важливо повернутись до надбання педагогів-гуманістів і, пропустивши його через сито сучасних соціальних потреб, ввести процес правового виховання дітей з перших років життя в русло еволюційного і цивілізованого розвитку. Адже розглянуті підходи вчених свідчать, що найголовнішими природними правами людини є право на життя, на волю, на гідність. Кожен із вказаних соціально-педагогічних феноменів є неоднозначним і складним у тлумаченнях генези та умов функціонування в освітньому просторі різних країн і в різний відтинок часу. Однозначною є їх залежність від багатьох

факторів суспільного розвитку кожної нації, держави. Водночас бачимо, що комплексний підхід до дослідження порушеної проблеми з пріоритетом природних прав людини і їх цивілізованого дотримання зі збереженням вікових цінностей особистості, її неповторності й самобутності та визнанням українських ознак ментальності набуває сьогодні особливої актуальності і впливу на розвиток теорії і практики буття нації в правовій державі.

Засвоєння сучасною дитиною демократичних вартостей ініціюватиме її відкритість до пізнання надбань європейської та світової культур, перманентне уточнення вартостей на кожному новому етапі її вікового дозрівання, вміле виокремлення з-поміж них засадничих ідей, що утверджувались упродовж століть, і тих, які є об'єктивною даниною часу.

У сучасній українській науковій думці виявляється також різне ставлення до проблеми правового виховання та визначення напрямів його стратегії і тактики. Актуальними насамперед є ті знахідки вчених, у яких гармонійно поєднані надбання попередників у царині духовності й моралі та сучасне бачення перспектив розвитку особистості в Українській правовій державі згідно з рівнем сучасної свідомої людини з опорою на вселюдські демократичні цінності й конституційно-правове забезпечення.

1. Державна національна програма "Освіта". Україна XXI століття. – К.: Райдуга, 1994. – 61 с.
2. Вентцель К.Н. Отделение школы от государства и Декларация прав ребенка. – М., 1918. – 321 с.
3. Вентцель К.Н. Идеальная школа будущего и способы ее осуществления // Хрестоматия по истории школы и педагогики в России. – М., 1974. – 439 с.
4. Вентцель К.Н. Дом свободного ребенка // Как создать свободную школу. – М., 1923. – 402 с.
5. Монтессори М. Самовоспитание и самообучение в начальной школе. – М., 1993. – С.41-56.

Ljudmyla Matsuk

IDEAS OF LEGAL EDUCATION IN PHILOSOPHICAL AND PEDAGOGICAL SYSTEMS

K.VEVITSELAND M.MONTESSORI

In this article the peculiarities of person's forming are viewed.

Characterized the pedagogue's work the main conceptions of work with children are described.

Тетяна Завгородня

## ОПІКА УКРАЇНСЬКИХ ДІТЕЙ У ШКІЛЬНИЦТВІ ГАЛИЧИНИ В МІЖВОЄННУ ДОБУ

В умовах кардинальних змін у суспільному житті України, прагненні інтегруватися в європейський культурний та економічний простір відбуваються зміни в освіті та вихованні молоді. У сучасних умовах трансформації суспільного устрою спостерігається зростання таких негативних явищ, як безробіття, поширення наркоманії й алкоголізму, дитячої злочинності, агресивності, особливо серед молоді, кількості дитячих суїцидів, послаблення впливу сім'ї на виховання дітей, що викликано погіршенням матеріального стану батьків, виїздами багатьох із них за кордон. Унаслідок цих процесів зростає чисельність соціальних сиріт, дітей вулиці. Саме тому багато науковців наполягають, що у наш час необхідно посилити опікунсько-виховну функцію школи. Це означає, як зазначав Богдан Ступарик, що "вихователь, здійснюючи опіку над дітьми, повинен не тільки забезпечувати окреслені умови, наприклад, для гри, але й привчати їх до безпечних, культурних, технічних і ошадливих засад користування ігровими засобами (м'ячем, інструментом тощо). Вчитель, що проводить навчальні заняття, повинен мати на увазі опіку над дитиною, тобто повинен враховувати деякі індивідуальні і колективні потреби своїх вихованців, наприклад, дбати про створення безпеки, щоб не створювати в них надлишкових нервових напружень" [1, с.100].

Не менше виховне значення має опіка дітей у позашкільному середовищі. Пояснюється це в першу чергу тим, що масштаб освітньої галузі нашої країни у сфері загальної середньої освіти сьогодні дуже великий. На початок 2000/2001 навчального року в 21260 денних загальноосвітніх навчальних закладах (без спеціальних шкіл) було 6551 тис. учнів. Обов'язковість освіти, закріплена відповідним Законом держави, передбачає відповідальність освітан за створення належних умов для збереження фізичного і психологічного здоров'я дітей, за підготовку майбутнього нашої держави. Йдеться про виховання людей, які на основі розвинутих здібностей будуть впевнені в собі, їм не буде притаманне почуття меншовартості, вони вмітимуть долати труднощі, що виникають у повсякденному житті, знайдуть оптимально правильні рішення у ситуаціях, що виникають, підтримуватимуть свій емоційно-стабільний стан та оточення. Проте створити умови для різнобічного розвитку дітей з урахуванням їх інтересів, задатків, масово охопити після уроків заняттями, організованими на основі дитячих зацікавлень, школа власними силами не

може, беручи до уваги, зокрема, що на одного вчителя сучасної загальноосвітньої школи припадає 12 учнів. Саме тому важливе місце в розв'язанні проблем опіки дітей і молоді належить опікунсько-виховному середовищу, яке включає діяльність позашкільних закладів освіти і виховання та роботу за місцем проживання.

Як засвідчує вивчення матеріалів, цікавий досвід реалізації школами опікунсько-виховної функції був накопичений в українському шкільництві Галичини в 20-30-ті роки ХХ століття. Пояснюється це важким післявоєнним часом, коли Галичина офіційно підпала під польську окупацію, коли великі зміни у суспільно-політичному, соціально-економічному житті погіршили становище українців на теренах краю в соціальному, матеріальному, а також і моральному сенсі. Вимога здійснювати опікунсько-виховну функцію в школі і позашкільному середовищі зафіксована в низці архівних документів, які регламентували організацію виховної роботи в українських навчальних закладах Галичини: "Проект програми виховання" (1919) [2], "Проект правника господарів кляс" (1919) [3], "Виховання молоді і план виховничої діяльності господаря кляси" [4], "Інструкція про звіти з виховної роботи" (1933) [5] та ін.

Керувати виховною роботою з учнями класу як у школі, так і в позашкільному середовищі мав "господар" класу (у сучасному розумінні – класний керівник чи класовод для учнів молодших класів). Саме з назви тієї посади випливало, що він – "батько учнів, який бажає лише їхнього добра. При кожній нагоді належить впоювати ученикам, що обною добре упорядкованого життя в суспільності й державі є: родина, громада, вітчизна – перейняті ідеалами правди, моральності, добра й краси..." Класний господар – "це голова родини, де остання це школа, а ученики се товариші – се члени родини" [3, с.12].

Ці вимоги впливали з головної мети української школи, яка передбачала навчання й виховання свідомих громадян-українців, готових до боротьби за свободу і незалежність своєї країни. Така мета й обумовлювала необхідність постійної опіки над молодими представниками нації. Зокрема йшлося про виховання такої особистості, яка б мала "моральний освічений характер, усесторонній розвиток тілесних і духовних здібностей молоді", була підготовлена до життя в суспільстві, щоб вона "брала чесну і успішну участь у розв'язанні культурних задач нашого часу і народу та в розв'язці загальних задач людськості, якими є етична досконалість в першу міру, після каждочастих вимог моральної совісті" [2, с.8]. Як бачимо, основою характеру учня вважалося "тілесне і духовне здоров'я", що вимагало постійного піклування педагогів, вихователів про фізичне здоров'я і духовний стан всіх дітей як в урочній роботі, так і в позаурочному середовищі.

Однією з першочергових виховних функцій класного господаря була визнана потреба "якнайчастішого зіткнення з молодіжкою поза шкільними

годинами: в часі перерви, прогульок, забав, відвідування учеників", тобто опіки дітей і молоді в опікунсько-виховному середовищі [3, с12]. Як же реалізувалася ця функція в практиці роботи навчальних закладів?

Аналіз виховної роботи серед дітей та молоді у 20-ті роки ХХ ст. в Галичині свідчить, що в першу чергу педагоги дбали про створення найкращих умов для повноцінного розвитку дитини, її фізичного загартування, покращення здоров'я, безпеки життєдіяльності. Для цього використовувалися руханки (фізкультура), прогулянки, праця в городі, заняття дітей у різноманітних спортивних гуртках поза уроками, участь їх у діяльності "Пласту", в іграх та забавах тощо. Позитивно впливали на загартування не тільки тіла, а й душі обов'язкові заняття зимовими і літніми видами спорту. Можливість вправлення всіх частин тіла, розвитку і підготовки дитини до практичного життя у майбутньому давала праця на пришкільній ділянці.

Особливого значення надавалося залученню всіх без винятку дітей до занять плаванням. Це робилося не тільки з точки зору збереження здоров'я дитини, її фізичного загартування, але й з метою попередження нещасних випадків. Слід зауважити, що сьогодні більшість травм учні отримують у позаурочній діяльності, під час проведення позакласних та позашкільних масових заходів, змагань, екскурсій тощо. Так, щодоби близько 1000 дітей стають жертвами нещасних випадків. Якщо щороку від різних травм страждає 365 тис. дітей, а більше 4 тис. – це травми із смертельним наслідком, то тільки близько 16 учнів гинуть під час навчально-виховного процесу, останні ж – у середовищі за межами школи [1, с.112].

Серед багатьох завдань викладання фізкультури в міжвоєнну добу, зазначених у навчальних програмах, звертають увагу ті, що повинні були сприяти покращенню здоров'я дітей, забезпеченню гармонійного розвитку усіх частин тіла, "...запобігання шкідливому впливу шкільного сидіння у спертому воздуху, запобігання скривленого хребтового стовпа, плоскогрудости, педокровності..." [2, с.8].

Для втілення в життя цих завдань, вважали педагоги, необхідно постійно дбати про зміни видів діяльності учнів: розумовий відпочинок, "відсвіження організму" на свіжому повітрі, купання дітей, участь їх у прогулянках. Саме вони сприяють розвитку організму, особливо м'язів органів дихальної системи, надають дитині "тілесного здоров'я, приносять чистіль" [2, с.8].

Незважаючи на те, що у 20-ті роки ХХ ст. у школах Галичини було введено посаду лікаря, значна частина обов'язків класного господаря була спрямована на опіку за здоров'ям дитини. Саме він повинен був визначати місця "в лавці з узглядненням зросту, зору, слуху", або в його обов'язки входило "визначення порядку нагляду в часі перерви в клясах..." тощо. Взагалі серед

обов'язків класного господаря (а їх число досягало 21) практично всі були спрямовані на створення умов для безпеки життєдіяльності дитини. Наприклад, учитель повинен був "почувати про гігієну домову й шкільну, тіла й духа (відповідно мешкання, убрання, пожива, заняття й розривки, провітрювання мешкання й кляси); перестерігати зовнішнього порядку в одязі, поставі, сидженню на лавці", "запобігання надмірному переобтяженню учнів, управління вимог з поодиноких предметів" [3, с.12].

Класний господар на початку кожного півроку проводив спільну нараду з усіма учителями, які працювали в класі, з приводу формування обсягу домашнього завдання учнів на кожний день, так щоб учні молодших класів могли виконати домашнє завдання за 2-3 години, а учні старших класів – за 3-4 години. Особливого контролю підлягали завдання на вихідні і святкові дні. "Учителі повинні були вважати, що нормальні святочні ферії не є призначені на науку, отже на відпочинок" [4, с.11].

На цих нарадах також обговорювався список додаткової літератури для домашнього читання, яка могла бути запропонована учням з різних предметів. "Тільки літературу, "що зможе зрозуміти і навчитися пересічний ученик", вчитель міг пропонувати для читання зі свого предмету [4, с.12].

Особливий наголос в обов'язках класного керівника робився на необхідності пропаганди серед учнів "шкідливості алкоголю та нікотину на молодий організм, про вартість чесноти тіла й духа та про надужеття й передчасне полове життя" [3, с.13].

Щоб здійснювати опіку над дітьми взагалі і в позашкільному середовищі зокрема, треба було, на думку українських галицьких педагогів, їх постійно вивчати. Необхідне "докладне, всестороннє пізнання усіх задатків, пізнішого характеру кожного учня. Усі добрі задатки розвиваються і змінюються, лихі усуваються і ослаблюються" [2, с.9]. Тому однією з найголовніших функцій господаря класу було "пізнання характеру кожного ученика й вплив на розвиток добрих сторіа, викорінювання лихих" [3, с.12]. Для цього і виховний процес намагалися будувати з урахуванням індивідуальних особливостей дитини, її інтересів, здібностей, зацікавлень.

Як було зазначено у проєкті "Правник господарів кляс", шкільне виховання "не завершує однак виховання взагалі, бо поруч нього йде домашнє виховання й починається самовиховання" [2, с.9]. Для здійснення самовиховання використовувалися шкільні громади, наукові гуртки, які формувалися на основі вивчення інтересів, зацікалень учнів. У цих об'єднаннях діти виступали із самостійно підготовленими рефератами, вели дискусії, виконували різні види діяльності. Уся робота проводилася із дотриманням вимог школи праці.

Важливим шляхом опіки школярів було здійснення господарем класу "візитання станцій", тобто відвідування дитини за місцем її мешкання. Саме

при відвідуванні школярів педагог звертав увагу на гігієнічні умови та моральну атмосферу у родинному середовищі; вияснював, скільки часу учень працює вдома, чи не обтяжений завданнями, якщо так, то з яких дисциплін; чи є вільний час, як він його проводить; чи не кривдять учня в школі товариші і т. д. Результати відвідування враховувалися в організації наступної діяльності господаря класу.

Важливою формою опіки дітей були так звані "інформаційні неділі". Під час цих тижнів родичі та опікуни дитини могли у визначений час зустрітися з учителями-предметниками, довідатися про успіхи та проблеми в навчанні, поведінці учнів, отримати педагогічно обгрунтовані індивідуальні рекомендації щодо розв'язання проблем у вихованні та навчанні, якщо вони виникали, та спільно вирішити який вплив школи і сім'ї необхідно здійснити, щоб допомогти дитині стати на правильний шлях [4, с.14-15].

У розв'язанні проблеми опіки дітей багато можуть зробити батьки. Наприклад, у Станіславській гімназії на першому етапі діяльності (початок ХХ ст.) робота з батьками проводилася шляхом проведення систематичних (раз у два тижні) конференцій. З 1928 року при цьому навчальному закладі був створений "Батьківський Кружок", який працював на підставі статуту, затвердженого на початку 1929 року, протягом всього часу існування гімназії. "Кружок" опікувався молоддю, допомагав їй не тільки у її фізичному і моральному вихованні, зміцнював зв'язок школи із сім'єю, шукав "в порозумінні з шкільною адміністрацією засобів безпосереднього позитивного впливу на молодь та способів охорони молоді від позашкільних згубних впливів" [1, с.107-108].

У 1932/33 навчальному році виникли "клясові патронати, основним завданням яких було: підтримувати міцний, безпосередній зв'язок батьків і домашніх виховників з учнями класу, в якому вчилися їх діти, а отже отримувати картину їхніх успіхів у різних видах діяльності" [1, с.108].

Дбаючи про створення комфортних умов співіснування учнів у класному колективі, класні господарі повинні були у виховному процесі досягати "будження любови ближніх – загальнолюдська чеснота – без огляду на віру, народність, суспільні класи" [3, с.13]. Тобто кожна дитина повинна була відчувати не байдужість, а увагу до своєї особистості, співучасть у її долі однолітків та вчителів.

1933 роком датуються два документи, які підтверджують наш висновок про те, що в міжвоєнну добу українська школа успішно виконувала опікунсько-виховну функцію. Так, інструкція "Про звіт з виховної роботи" наполягала, щоб той звіт складався з наступних частин: 1) характеристика класу на початок навчального року; 2) державне виховання молоді як майбутніх творчих і самовідданих громадян держави [Польщі – Т.3]; 3) суспільне виховання молоді



(самоврядування в класі; товариська взаємодопоміч; співпраця в різних виявах; участь у загальноучнівських організаціях...); 4) релігійно-моральне виховання молоді; 5) індивідуальний вплив на учнів та самоаналіз виховної роботи вчителем [5, с.31]. Отже, у вихованні дітей вихователь повинен був постійно вивчати їх, враховуючи отримані результати в своїй практичній роботі, здійснюючи індивідуальний підхід до кожного; дбати про їх здоров'я як фізичне, так і моральне, про самопочуття в колективі; постійно виховувати почуття взаємодопомоги, взаємоповаги, вміння співпрацювати. Такий висновок впливає і з інструкції "Організація роботи в класі по вивченню особистості виховника", у якій важливими показниками роботи вихователя були: рівень вияву ставлення учнів до людей: до родини і батьків, до вчителя, до друзів, до самих себе, а також вивчення їх зацікавлень і прагнень [6, с.32].

Отже, у міжвоєнний період у Галичині важливою функцією школи була опікунсько-виховна.

1. Завгородня Т.К., Лисенко Н.В., Мажець Д.-К., Ступарик Б.М. Опіка над дітьми в добу трансформації суспільного устрою. – Івано-Франківськ; Ужгород: Мистецька лінія, 2002. – 151 с.
2. Протоколи конференції вчителів української гімназії в м. Станіславі про виховну роботу серед молоді // Центральний Державний історичний архів (м. Львів) (Надалі – ЦДІАЛ). – Ф. 178, оп.3, спр. 567, арк. 8-10.
3. Протоколи конференції вчителів української гімназії в м. Станіславі про виховну роботу серед молоді // ЦДІАЛ. – Ф. 178, оп.3, спр. 567, арк. 11-14.
4. Протоколи конференції вчителів української державної гімназії в м. Тернополі // ЦДІАЛ. – Ф. 179, оп.3, спр. 568, арк. 18.
5. Інструкція про звіти з виховної роботи // Державний архів Івано-Франківської області. – Ф. 180, оп. 1, спр.27, арк. 30-31.
6. Організація роботи в класі по вивченню особистості вихованця // Державний архів Івано-Франківської області. – Ф. 180, оп. 1, спр.27, арк. 32-33.

Tetyana Zavorodnya

#### THE ACTUAL PROBLEMS OF MODERN DIDACTICS IN THE CONTEXT OF SCIENTIFIC RESEARCHES OF GALICIAN TEACHER YAROSLAV KUZMIV

The article throws light upon the main problems of modern Didactics in the context of pedagogical conception of Galician teacher of interwar period of time Yaroslav Kuzmiv.

#### ПАН-СОФІЯ СИСТЕМИ Я.А.КОМЕНСЬКОГО В КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ

Новою для європейської педагогіки початку XVII століття ідеєю пан-Софії (мудрістю, тобто Софією, врятується світ за умови, якщо вона стане надбанням кожного і водночас всіх – пан-Софія) великий Коменський переслідував досягнення цілком доступної для педагогіки мети – застерегти людство від морального й інтелектуального зубожіння, матеріального занепаду внаслідок воєн і міжнародних міжусобиць. Створену й апробовану педагогом теорію універсального мистецтва вчити всіх усьому коротко, емоційно, ґрунтовно і з гарантією досягнення високих прикінцевих результатів актуалізуємо в контексті рекомендацій сучасних міжнародних документів і угод щодо запезпечення сфери освітніх послуг для дітей та молоді. Задля опанування кожним пансофічними знаннями Я.А.Коменський наполягає на доцільності введення принципово нової системи освіти. Її пріоритети педагог вбачає в школі життя з сімох напрямів. Кожен з них теж окреслено як специфічну школу: школа народження, школа немовляти, школа дитинства та ін.

Спільним в означених ученим школах виступає освіта. На його думку, це і процес, і результат виховання душі кожної особи, не залежно від її віку, статі, майнового чи соціального статусу тощо. Відтак логічно виглядає майбутнє людства, яке Я.А.Коменський обстоює в образі "всезагальної школи", започатковуючи теоретичні засади панпедії. Остання набула широкого розвитку в працях послідовників великого педагога в сенсі теорії формування та розвитку цілісної й гармонійно вивершеної особистості шляхом навчання здорових і тих, кому притаманні особливі потреби, незалежно від віку. Очевидною фігурально і реально є близькість панпедії з метою та завданнями андрагогіки, як усталеної в сучасній педагогіці галузі знань.

Актуальними розглядаємо підходи Я.А.Коменського до освіти всіх, в т.ч. дітей з ЗПР (затримкою психічного розвитку, тобто розумово недорозвинутих), а не лише тих, хто очевидно був наділений від природи певними обдаруваннями.

Зупинимось детальніше на аналізі спадщини просвітителя в означеному аспекті. Об'єктивну потребу для цього зиніційовано специфікою фахової підготовки спеціалістів у галузі дошкільної освіти (за Коменським, це школи, які означено вище). У Коменського з цього приводу читаємо: "Усіх треба вести до того, щоб вони, належним чином увібравши знання, змогли з користю прожити справжнє життя...Якщо ми дозволимо розвивати розум лише окремих, виключивши решту, то будемо несправедливими щодо тих, хто наділений ідентичною природою" [2, с.211].

Ідея всезагальної освіти по-різному знаходила прихильників у тогочасних школах й освітніх системах, насамперед європейських країн. Адже через реальні умови розвитку педагогіки XVII – XVIII століть інколи й об'єктивно унеможлилювалось урахування індивідуальних особливостей дитини, виникали очевидні перешкоди в навчанні не лише недорозвинутих чи калік, а й здорових.

Натомість сьогодні реформування змісту освіти та її соціальних функцій є проблемою загальноосвітнього масштабу. Перед фахівцями не лише європейських країн поставлено запитання: з якими знаннями діти увійдуть у XXI століття? Своєрідною відповіддю на нього стали широковідомі проекти реформ “Освіта для XXI століття” (ФРН), “Освіта майбутнього” (Франція), “Модель освіти для XXI століття” (Японія) та ін. Зауважимо, що основною метою означених документів є підвищення якості саме масової освіти, створення належних умов для її подальшої демократизації. Вплив прогресивних настанов Я.А.Коменського вбачаємо й у тому, що в західноєвропейських країнах чітко простежується тенденція до уніфікації системи освіти не лише в межах окремої країни, а й у межах європейського співтовариства, спостерігається зміна організації та структури освітніх систем, обумовлених потребами підвищення якості освіти, загальної підготовки випускників шкіл, розширення доступу всього населення до середньої освіти та ін.

Аналіз стану реформування змісту освіти в Україні дозволяє зробити висновок, що ідеї Я.А.Коменського частково втілені в її стандартизації і є специфічним виявом пріоритетів не лише європейської, а й світової педагогіки. Це очевидна форма еволюції суспільства до норми освіченості шляхом поглиблення знань із загальноосвітньої підготовки, яскравим поборником якої чи не першим в історії педагогіки став Я.А.Коменський. Уже своїм тогочасним опонентам педагог зауважував, що як не з кожного шматка дерева вдається Меркурій, так і не з кожної особи вдається людина, якщо її не псувати. І сьогодні достоїнства та заслуги кожного визначаються тим, що і як він робить, а природа кожної дитини стає бездоганною, якщо забезпечується єдність її розумового, морального й вольового виховання.

У сучасних педагогічних системах різних країн піднесення якості масової освіти зумовило потребу виокремлення й навчання найздібніших дітей. Загалом проблема навчання обдарованих, яку неодноразово порушував ще великий Коменський в своїх працях (“Материнська школа”, “Велика дидактика”, “Аналітична дидактика” та ін.), сьогодні означена не менш актуально. Відтак у світовій педагогіці пріоритетним шляхом цілеспрямованого розвитку обдарованих дітей виступає пошук альтернативних систем освіти. І оскільки найбільше їх практикують у приватних школах, стає зрозумілою позиція України в порівняльному аналізі з іншими країнами. Так, питома вага таких шкіл від загальної

кількості у Франції – 20%, у ФРН – 15%, у Японії – 30%. Оскільки в Україні приватних шкіл близько 100, то й охоплення дітей сягає близько 0,4 відсотка [8 с.13].

Маємо відзначити актуалізацію вчення Коменського щодо роботи не лише з обдарованими дітьми, а й сприяння їх виявленню вже в ранньому дитинстві. Саме тому приватні школи мають сьогодні чітку спрямованість на пролонговане навчання своїх вихованців. Зміст освіти вирізняється традиційними формами навчання і надрегіональними освітніми стандартами. Дотично до сказаного ідею компенсації, яку обґрунтував педагог в контексті змісту освіти в “школі дитинства”, цілком правомірно розглядати як визначальну. Я.А.Коменський вперше в “Материнській школі” написав про те, що навчити дітей можна тільки в тому випадку, коли вони будуть живі і здорові”. Віп вважав, що з хворими і слабкими дітьми важко досягти успіхів. На його думку, особлива відповідальність за здоров'я дітей покладається на матерів. За здоров'ям треба стежити з надзвичайною старанністю, піклуватися про те, щоб воно не потерпало від спеки і холоду, від надмірної їжі або пиття, від голоду і спраги, щоб у всьому була поміркованість” [2, с.211].

Сьогодні, спираючись на статистичні дані ВООЗ (Всесвітньої організації охорони здоров'я), в яких зазначено, що кількість дітей з відхиленнями від норми в розвитку зростає в європейських країнах за останнє десятиріччя втричі [7, с.52-53], виховання і навчання дітей з особливими потребами є найоптимальнішими чинниками усунення чи корекції тих вад, з якими народилась чи яких набула дитина за певних обставин. З цього приводу Коменський писав: “Природа, коли їй щось завадило розвинути свою силу в одному, може особливо яскраво проявити її в іншому, варто лише їй допомогти в цьому” [2, с.211].

Сучасна наука однозначно доводить актуальність ідеї компенсації Я.А.Коменського на переконливих прикладах з життя слабозорих і сліпих дітей від народження, які стали прекрасними музикантами, правознавцями, декламаторами тощо. Зі слабчучих і глухих засобами спеціальної педагогіки сформовано неперевершених художників, скульпторів, письменників. У Коменського читаємо: “Сліпих, глухих, недорікуватих слід залучати до культури, докладаючи навіть особливих зусиль, враховуючи їх велику потребу в допомозі ззовні, оскільки їхня природа через внутрішні недоліки значно слабше може допомогти сама собі” [2 с.210].

Піклування батьків про здоров'я дитини Я.А.Коменський вважав найголовнішим їх завданням, стверджуючи, що “...дитина – скарб, дорожчий за золото, проте вона тендітніша за скло, легко може бути покаліченою, а шкода, що впливає звідси, є непоправною” [3, с.219]. Очевидно, що вчений визнавав важливість перших років життя, а, отже, й як передумови для всього подаль-

шого розвитку її особистості. Не випадково Я.А.Коменський вказував, що можна досягти очікуваних результатів насамперед у навчанні, в системі спеціально організованої підготовки, в самостійній діяльності в природі. Здоров'я дитини педагог вважав визначальною умовою неперервності процесу ціложиттєвого вдосконалення особистості, рушієм якого є безпосередня активність кожного, а формування бажання вчитися є вирішальним засобом виховання.

Керуючись у своїй діяльності основним філософським принципом – доцільність і системність у пізнанні, Я.А.Коменський особливу увагу приділяв не стільки значенню повідомлених дітям знань, скільки оволодінню ними навичками самостійно пізнавати і здобувати ці знання. “Бути розумним, – писав він, – це значить все досліджувати, знати і розуміти все, що є у світі... пізнавати влаштованість світу і думки людей” [4, с.60]. Методологічне значення цієї тези Я.А.Коменського ми формуємо термінами сучасної педагогіки і філософії: практика – критерій істини.

Геніальний синтез новітніх ідей і практики роботи з дітьми на зламі двох епох дозволив Я.А.Коменському створити педагогічну систему, яка ґрунтується на активності й самостійності пізнання довкілля як основи успішного навчання і гармонійного виховання дітей. Розглядаючи наукові знання як джерело розвитку розуму, як засіб досягнення гармонії людини в її стосунках з навколишнім світом, Я.А.Коменський обґрунтував дидактичні принципи системності, концентричності й енциклопедичності, а також ідею пансофії, які мають важливе значення у розв’язанні сучасних завдань виховання.

В аргументах дидактичної системи пансофічної освіти засвоєння певного обсягу знань він розглядав як універсальну основу особистості кожної освіченої людини: надалі на ній могло ґрунтуватися предметне вивчення практичної діяльності чи вдосконалення професійної кваліфікації. Ці погляди Я.А.Коменського актуалізуються в руслі розв’язання низки завдань сучасного дошкілля у зв’язку з тим, що знання педагога і дітей ми розглядаємо як інтегративні утворення на основі міждисциплінарної єдності ботаніки, зоології, біології, географії, хімії, фізики, астрономії, метеорології та ін. Такі знання концентрують насамперед екологічний потенціал кожної науки і є основою формування особистості. Вони перебувають у стані постійного розвитку і вдосконалення, збагачуються щоразу новітніми ідеями, досягненнями і відкриттями. Зрозуміло, що повне сприйняття ідеї пансофії у трактуванні Я.А.Коменського унеможливилося сучасною тенденцією до старіння і оновлення знань за досить короткий термін. Другою причиною, на нашу думку, є те, що зміст сучасної освіти вступив у протиріччя з об’єктивними закономірностями розвитку самого знання і пізнавальними можливостями людини. Це спонукає до пошуків раціональних шляхів переосмислення педагогом попередньо набу-

тих знань і спеціальних засобів їх повідомлення дітям на належному рівні у змінюваних умовах.

На особливу увагу заслуговує розкриття гносеологічних питань у спадщині Я.А.Коменського. Він розглядав почуття як основу будь-якого знання і вважав, що в розумі людини не може бути нічого такого, чого б не було у її почуттях. У цій формулі Я.А.Коменського вміщено першооснову сенсорного виховання: джерелом знань дітей дошкільного віку про навколишній світ є результати діяльності їх органів чуття.

Звернемося до розуміння педагогом виховуючої функції знань. Згідно з принципом природовідповідності, Я.А.Коменський високо цінував вроджені психофізіологічні потенції кожної дитини, її природу. Отож зрозумілим є сьогодні його висновок про виховні можливості лише тих знань, які базуються на природі самого виховання. Отже, Я.А.Коменський передбачив частину сучасних аспектів проблеми виховання, чим вдало спрогнозував їх подальший розвиток і доповнення з урахуванням тенденцій кожної суспільно-історичної формації.

Наведені тези, прогресивні положення праць Я.А.Коменського відкривають упродовж століть необмежений простір для творчого пошуку всім, кому не байдужа доля майбутніх поколінь, їх перманентна освіта, для того, щоб збагнути сутність людського буття і, за глибокими переконаннями корифея світової педагогіки, успішно навчати молодь мистецтву, гідно жити, любити, оберігати, пізнавати істину й самовдосконалюватись.

- 1 Бим-Бад Б.М., Мельников Г.П. Педагогическая система Яна Амоса Коменского // Вестник УРАО. – 2002. – №4 – С. 87-110.
- 2 Коменский Я.А. Великая дидактика. Избр. пед. соч. : В 2-х т. – М. : Педагогика, 1981. – Т.1. – С.211.
- 3 Там же, с. 212.
- 4 Там же, с.60.
- 5 Кононко О.Л. Соціально-емоційний розвиток особистості. – К : Освіта, 1998. – С.76.
- 6 Лисенко Н.В. Еколого-педагогічна культура вихователя дошкільного закладу –Івано-Франківськ: Плай, 1994. –С.9-10.
- 7 Медицина-біологічні основи валеології. За заг. ред. П.Плахтя. – Кам’янець-Подільський. –2000. –С.52-53.
- 8 Савченко О.Я. Розробка державних стандартів загальної середньої освіти в Україні // Наука і освіта – 1997. – С.13.

Nelli Lysenko

IN THIS ARTICLE THE QUESTIONS OF HUMANISTIC PEDAGOGICS  
OF JAN KOMENSKI IS VIEWED

The author accents on the great meaning of his education programs in children's development. Analyse pedagogical teacher's competences their aim and meaning in the work with children.

Галина Білавич, Борис Савчук

## ТОВАРИСТВО “СІЛЬСЬКИЙ ГОСПОДАР” І РОЗВИТОК УКРАЇНСЬКОГО ШКІЛЬНИЦТВА В ГАЛИЧИНІ (1889-1939 рр.)

За останнє десятиліття в Україні з'явилося чимало публікацій, що висвітлюють діяльність громадських організацій, зокрема “Просвіти”, “Рідної школи”, “Союзу українок”, “Січі”, “Пласту”, “Сокола”, які з останньої третини ХІХ ст. діяли на західноукраїнських землях і 1939 року були заборонені радянською владою. Інтерес до питання посилюється ще й тому, що вони відновили діяльність у сучасних умовах. Проте з-поміж цих інституцій якось “губиться” одне з наймасовіших товариств – “Сільський господар”, яке за чисельністю поступалося лише “Просвіті”. Досвід його сорокарічної діяльності може мати не лише пізнавальне, а й практичне значення, адже воно відіграло визначну роль не лише в згуртуванні селянської маси, в піднесенні її агрокультурного рівня, а й у розбудові української освіти.

Така “забутість” “Сільського господаря” певною мірою зумовлюється тим, що й у період його діяльності, крім кількох журнальних статей із нагоди ювілеїв, не було зроблено жодної серйозної спроби осмислення пройденого шляху, узагальнення здобутків діяльності. Серед відомих нам видань цю прогалину певною мірою компенсує лише виданий Українською вільною академією наук у США історико-мемуарний збірник [1]. Таким чином, залишається майже недослідженим масив архівних матеріалів з історії “Сільського господаря”. Лише в окремому фонді Крайового товариства “Сільський господар” 1899-1944 рр. (ф.302) Центрального державного архіву України у Львові у двох описах нараховується 826 одиниць зберігання (од. зб.). Тут переважають звіти (загальні й річні; з діяльності окремих секцій; низових осередків, ін.), списки керівників, анкетні листи, інструктивні матеріали, розпорядження, що регламентують окремі аспекти праці тощо. Пануючі у міжвоєнній Польщі адміністративно-бюрократична система, тотальний контроль за виявами національного життя українства обумовили накопичення великої кількості матеріалів про діяльність громадських організацій в окремих місцевостях, які зберігаються в облдержархівах. Наприклад, у фонді воєводського управління (ф.231) Державного архіву Тернопільської області нараховується 604 од. зб., які стосуються низових осередків “Сільського господаря”. Важливими джерелами, що розкривають його поступ, є матеріали періодичної преси, зокрема часописи, а також інша література, що видавалися самим товариством.

Зважаючи на широту і малодослідженість проблеми, в даній статті ставиться мета показати основні етапи і тенденції організаційного та ідеологічного становлення “Сільського господаря”, узагальнити головні здобутки його

Г. Білавич, Б. Савчук. Товариство “Сільський господар” і розвиток українського шкільництва в Галичині (1889-1939 рр.)

просвітницької та соціально-економічної діяльності, а також висвітлити внесок товариства в розбудову української освіти краю.

Засновниками “Сільського господаря” виступили представники духовенства – Ю. Дуткевич, Т. Гутковський, О. Левицький, а також селянства – О. Кацмай, О. Стрілецький, ін. Після дворазової відмови галицьке намісництво зареєструвало статут 14 лютого 1899 року. Мета товариства визначалась як піднесення господарської діяльності через навчання, “живе та печатне слово”, торгове посередництво, “улегшення кредиту”, заснування господарської школи. Майже десятиліття “Сільський господар” залишався локальною агрономічною установою.

Піднесення “Сільського господаря” починається після червневих 1909 року зборів, що проголосили курс “на охоплення маси селянства” [2]. Він знайшов підтримку серед української парламентської репрезентації та економічних і культурних установ під час вересневих нарад на першій українській хліборобській виставці в Стрию [3]. Головними ідеологами й організаторами товариства виступили Є. Олесницький – адвокат, економіст, посол галицького сейму і віденського парламенту, та знаний організатор господарських спілок С. Онишкевич. Центральною лінією “нової політики”, що в основі залишалися незмінною впродовж наступного довоєнного розвитку, принцип презентації та захисту інтересів українського селянства перед владою, а також проведення широкої культурно-освітньої й агрономічної праці [4].

Зрозумівши практичну користь, селянство потягнулося до товариства. Швидкій розбудові його організаційної мережі сприяла масштабна пропагандистська робота. На підготовчому етапі наприкінці 1909 р. нею було охоплено 348 місцевостей [5, с. 149].

Услід за “Просвітою” “Сільський господар” також проголосив свій “ідеал” щодо досягнення поголового членства і створення кружків у кожній громаді. Спираючись на державні субсидії та підтримку кооперації, товариство здійснило небачено стрімкий в українському громадському житті поступ. Уже наприкінці 1909 р. діяло 75 філій. Як показують звіти, на 1910 р. було створено 317 його гуртків, 1912 р. – 944, а наступного – 1325. Кількість членів за цей час відповідно зростає з 12,5 тис. до 24,6 тис. та 32,3 тис. Місце “Сільського господаря” в суспільній структурі часопис “Діло” (1913, 12 травня) визначив як “проміжне” між культурно-освітніми та кредитно-кооперативними установами.

Вибух Першої світової війни спинив поступальний розвиток національного життя галицького українства. Внаслідок окупації Галичини російськими військами більшість його провідних діячів опинилася у Відні, де продовжили діяльність керівні органи багатьох громадських і політичних інсти-



туцій. У грудні 1914 р. Є.Олесницький створив тут “воєнну раду” “Сільського господаря”.

Це змусило внести кардинальні зміни в концепцію розвитку. Відкидаючи орієнтації на урядову допомогу, керівництво спрямовувало зусилля на використання внутрішнього потенціалу. Наріжним каменем ставало положення, що селянин зможе швидше піднятися з руїни лише через власну корпорацію, яка поряд із матеріальною підтримкою надасть головне – відкриє шлях до піднесення культури виробництва. В цьому напрямі повели широку пропаганду. Як наслідок – наприкінці 1918 р. чисельність гуртків “Сільського господаря” зросла до 1815, а членів – до 83,4 тис. [6, с. XLVI]. Це перевищувало довоєнні показники на 33 і 240%. Такий поступ, здійснений в умовах воєнної руїни, – унікальне явище в історії українського громадського життя.

Суспільно-політична ситуація, що виникла із встановленням 1919 р. польської влади в Галичині, висунула якісно нові орієнтири в розвитку “Сільського господаря”. Через позбавлення субсидій, що становили основу довоєнної діяльності, та під впливом української економічної еліти в лютому 1921 р. було взято курс на перебудову зі станової в кооперативну організацію [7]. На визначення його характеру вплинуло й законодавство, яке дозволяло поєднувати господарську та освітню працю.

Комплексну програму такої модернізації (її автором вважають Ю.Павликовського) ухвалив Перший крайовий кооперативний з’їзд, що відбувся в листопаді 1921 р. у Львові. Суть полягала у перетворенні кружків товариства на селянські спілки господарсько-кооперативно-освітнього характеру. Координаційним центром цього процесу повинен був стати “Господарсько-економічний часопис” – єдиний у Галичині український журнал такого типу, видання якого ще в травні 1921 р. доручили “Сільському господарю”.

В основу наступного реформування були покладені засади “опертя на власні сили” та перетворення “Сільського господаря” на “агросуспільну організацію”, що, крім агрономічних, була покликана розвивати все економічне та культурне життя селянства. Замість старого, споживацького, ставлення мало формуватися переконання, що лише масова підтримка і самовідання праця в станомому товаристві забезпечать загальне піднесення й перетворення на “найважливішу установу” сільської громади [1, с.20].

Ухвалені в листопаді 1927 р. та з деякими змінами в липні 1929 р. статuti “Сільського господаря” відкривали терен діяльності на всю Польщу. Керівництво виконавчим органом – дирекцією – переходило до фахівців. Розширювалися права та економічна самостійність філій і гуртків [8].

Запорукою швидкого розвитку, як і раніше, стали масштабні організаційні та агітаційні заходи. У 1925-1927 рр. проведено 28 віч і 1250 лекцій щодо

ролі станомого товариства в піднесенні господарської культури. Серед селянства поширено тисячі листівок і брошур: “Під прапором самопомочі”, “Не ридайте, а здобуйте”, “Дві потреби хлібороба”, ін. Створення та налагодження праці філій і кружків мав забезпечувати інститут агрономів-урядовців, кількість яких на 1929 р. зросла до 37, а число їх поїздок на місяць – до 1,5 тис. [9]. З 1928 року почали проводитись з’їзди агрономів, голів низових осередків, що дали почин щорічному проведенню 16 травня свят і тижнів “Сільського господаря”.

Таким чином, за підтримкою мережі кооперативних установ, згідно зі звітами, за 1928-1938 рр. кількість гуртків зросла з 540 до 2008, а членів – з 10,8 до 160 тис., що значно перевищувало довоєнні показники. В 75-85% первинних осередках в установленому порядку проходили сходи, збори. Зокрема, у філіях і гуртках “Сільського господаря” 1935-1938 рр. їх відбулося понад 45 тис. [10]. Це є один із реальних показників суспільної активності селянства.

Діяльність “Сільського господаря” розгорталась у двох головних напрямках: масова просвітницько-економічна праця та піднесення агрокультури селянських господарств. Їх форми і методи змінювалися відповідно до потреб українського села та загального суспільного розвитку.

Роль практичних порадників щодо ведення різних галузей господарства відігравали органи товариства “Господарська часопись” (1910-1918, 1920; 1,2-2 тис. примірників; редактор К.Кахникевич), “Господарсько-кооперативна часопись” (1921-1922; редактор Ю.Павликовський), “Сільський господар” (1927-1939; 5-10 тис. прим.; ред. В.Воробець, Б.Волошин, Є.Храпливий, М.Боровський), що виходили у Львові. Вони давали основи економічних знань, вчили підприємництва. Товариство здійснило єдину в громадській періодиці спробу налагодити в 1929 р. випуск масової т.зв. стінної газети – тижневика “Сільський господар” (10 тис. прим.). Її вивішували в усіх громадах та українських установах, але через брак фондів видання припинили.

Наприкінці 20-х років за кількістю періодичних видань “Сільський господар” випереджав інші українські установи Галичини. Великою популярністю користувався “Український пасічник”, що 1914, 1928-1929 рр. виходив як додаток центральних органів, потім – як окремий місячник (4-5 тис. примірників). Його додаток “Практичне садівництво” (1933-1938) 1939 р. також став окремим часописом під назвою “Сад і огорог”. У червні 1939 р. з’явився четвертий фаховий орган “Шовківництво”. Місячний орган “Хліборобська молодь” (1934-1939; 3-7 тис. прим.; ред. Є.Храпливий) був найпопулярнішим господарсько-просвітницьким часописом для молодих селян.

Календарі-альманахи “Сільського господаря” (1928-1938; редактори П.Дубрівний, М.Боровський) вміщували науково-популярні студії з різних

галузей економічного розвитку українського села. 1938 року започатковано видання календарів “Приятель пасічника” та “Хліборобський вишкіл молоді”.

Неперіодичні видання виходили у “Бібліотеці “Сільського господаря”. За 1912-1938 рр. тут з’явилося близько 160 праць із різних галузей господарювання. Їх загальний обсяг досягав 573 тис. аркушів, а тираж – 104 тис. примірників [1, с.85-92, 562-573; 10, с.68-71]. У цій діяльності вбачали місіонерське покликання. Мотивуючи необхідність продажу на початку 30-х років нерухомості для покриття боргів, Є. Храпливий сказав: “Кам’яниця мертва і мовчить, а ми покликані, щоб засівати добре зерно в душі нашого селянства живим і друкованим словом”, що “в майбутньому... дасть нашій обездоленій Батьківщині прекрасні врожаї” [1, с.88].

Основу економічних знань та фахову підготовку покликані були давати курси і лекції з різних галузей господарства. Для розгортання діяльності в цьому напрямі в травні 1910 р. створили спеціальну комісію при Головній раді “Сільського господаря”, а також філіальні “викладові комітети” з 374 членами. Тільки 1913 р. ними було прочитано 1617 рефератів у 864 місцевостях для 85 тис. селян [12]. Поряд з цим, як впливає зі звітів, організовувались сотні “окружних” місячних інструкторських курсів із кооперації, рільництва, пасічництва, торгівлі, що мали по 30-150 слухачів. Їх проводили найкращі спеціалісти, теоретичні заняття поєднувались з практикою, складені на них іспити давали право вести фахову працю.

З відновленням товариства у 30-ті роки зроблено перехід на системні форми економічної освіти, а акценти змінюються на поглиблення спеціалізації та підготовку фахівців-інструкторів. Як впливає зі звітів, кількість три- і шестимісячних курсів з 29 у 1927 р. на 1938 р. зросла до 550. За передовою європейською методикою щороку до 120 такого роду кадрів готувалися на “базових” курсах в Янчині [1, с. 112-115].

Для ознайомлення з передовим досвідом організовувалися екскурсії на найкращі господарства і підприємства. Новою формою стали започатковані “Сільським господарем” 1937 р. радіопередачі. Наступного року їх відбулося 196 для десятків тисяч слухачів [12, с. 67-68].

Реалізації цього завдання також сприяли господарські виставки. Так, зрушення у хліборобській культурі українства демонстрували організовані “Сільським господарем” спільно з кооперативними об’єднаннями “окружні” виставки в Стрию (вересень – жовтень 1927 р.) і Копичинцях (вересень 1928).

Найбільш масштабною стала агрокультурна діяльність. Ефективним засобом раціоналізації господарства та прилучення до передових технологій селян були визначені “дослідні поля”. Діяльність проводилася з розрахунком на пересічні десятиарні ділянки. 1912 року було закладено 3844 ділянки під коренеплоди – буряк (74%), моркву, ін., а 1928 року “Сільський господар”

заснував першу в Галичині українську селекційну “станцію” в Коршіві, біля Коломиї, а також заклав 1940 дослідних ділянок із різними культурами [10, с.27-28]. Через економічну кризу їх кількість зменшилась до 678, але наприкінці 30-х років знову зросла до 1746 [11, с.36-38].

“Сільський господар” першим у Галичині розгорнув поширення основ ветеринарних знань серед українського селянства. 1911-1912 рр. було організовано ветеринарні курси у 30 повітах для 2 тис. учасників [13]. У 30-ті роки розвинулося створене при товаристві “Бюро ветеринарної поради”, в якому працювало 209 ветлікарів, що надавали безкоштовні поради [1, с.216]. Розвиток фабричного виробництва зумовлював занепад домашнього промислу, 25 видами якого, за статистикою “Сільського господаря”, професійно займалось 11,6 тис. українських виробників [11, с.62-64]. Улаштовані навесні 1928 р. у Львові два “білошкірсько-кожухарських” курси дали почин заснуванню славнозвісної “Спілки кожухарів Гуцульщини”, яку очолив П.Карп’як [10, арк.9].

Товариство заклало основи розвитку шовківництва у Західній Україні. Заснована 1932 р. при глибоківському гуртку самбірської філії дослідна станція під проводом І. Филипчика реорганізувалася на кооператив “Шовк”. Наприкінці 30-х років члени товариства реалізовували через неї продукцію на 6,1 тис. зл. [10, арк.12].

Масштабна комплексна робота з виховання молоді генерції господарів мала компенсувати брак професійних навчальних закладів (в Данії одна сільськогосподарська школа припадала на 6 тис. господарств, в Японії – на 400, а в Галичині, де 95% з близько 4 млн. українського населення становило селянство, ці показники були значно більшими). Наслідуючи європейські зразки, “Сільський господар” розгорнув масову економічну освіту та фахову підготовку через створення гуртків “Хліборобського вишколу молоді”. За 1932-1937 рр. їх кількість зросла до 893 з 9,6 тис. “учасниками”. За чотирирічною програмою “ступеней вправності” під керівництвом спеціально підготовлених інструкторів ішло цілеспрямоване оволодіння знаннями і навичками з різних галузей господарювання та виховання активних громадських діячів [10, спр. 145, арк.31, спр. 323, арк.7-8; 11, с.59].

Товариство спричинилося до підвищення господарської культури жіноцтва через організовані впродовж 1934-1938 рр. 564 “секції господинь” з 22 тис. членкинями. Для них щороку проводилося від ста до 360 дво-, тримісячних фахово-господарських курсів, влаштовувались конкурси з різних його галузей, пропагувались нові методи жіночого господарювання тощо [10, спр. 196, арк. 21; 11, с.57-58].

Таким чином, услід за “Просвітою” “Сільський господар” густою мережею опанував східногалицькі терени. Наприкінці 30-х років у ньому було

об'єднано 17,6% українських господарств, тоді як в польській державі до хліборобських організацій належало 11% господарств. Товариство досягло визначних успіхів у масовій господарсько-просвітницькій діяльності й поставило її на тривкий ґрунт. Випущена ним література не могла задовольнити наростаючий попит, але нею користувалось щонайменше 20-25% українських селян. Вона сприяла формуванню економічного мислення та прилученню до агрокультурних знань і кращого європейського досвіду.

Українські професійні школи, створені “Сільським господарем”, сприяли піднесенню господарської культури, виховували не лише рільників, ремісників, купців, інших фахівців, але й свідомих, всебічно розвинутих громадян. На теренах Галичини не було жодної української державної професійної школи, тому організацією фахової освіти активно зайнялися українські товариства, враховуючи досвід підготовки професійних кадрів у західноєвропейських школах. Не маючи матеріальної змоги відкрити власними силами навчальні фахові заклади, “Рідна школа” об'єднувалася із “Союзом українок”, “Масло-союзом”, “Сільським господарем”, спільними зусиллями засновували професійні школи. Так, у 20-х рр. успішно діяла Львівська торговельна школа, що готувала до праці у торговельно-промислових підприємствах та установах спеціалістів: фахових діловодів для економічних спілок, приватних підприємців та купців – майбутніх будівничих української кооперації. Зусиллями Дениса Коренця, відомого громадського діяча, науковця і директора, вона з дворічної була реорганізована у середню з трирічним терміном навчання. Тут працювали: а) однорічний вищий кооперативний курс для тих, хто не мав відповідної освіти і працював у кооперативних установах; б) однорічний торговельний курс для тих, хто закінчив гімназію, але не склав випускного іспиту. Крім цього, при школі працювали платні курси стенографії, англійської й французької мов, друкарства та палітурної справи.

Водночас у різних місцевостях відкриваються короткотриваючі курси (3-6 місяців) для отримання певної кваліфікації чи бодай тих знань, які б допомагали слухачам грамотно і раціонально вести домашнє господарство. Такого роду курси діяли у Боршеві (ткацькі), Косові (столярські), Львові (водіїв), Дрогобичі (кравецькі), Богородчанах, Ходорові, Буську, інших населених пунктах Галичини – курси крою та шиття, в Русові (біля Снятина) – куховарства тощо [14, с. 93], деякі з них тривали по два місяці.

Започаткована у 20-х роках справа розвою фахового шкільництва успішно розвивається у 30-ті роки: збільшується мережа середніх професійних закладів, упроваджуються й удосконалюються програми навчання. У фахових школах учні доповнюють свою загальну освіту, яку отримали в школі, і здобувають певну професію відповідно до своїх інтелектуальних даних, темпера-

менту, характеру, природних нахилів. З метою допомогти молодій людині свідомо вибрати професію у Львові з середини тридцятих років починає діяти центр професійної орієнтації, “куди можна звернутися за фаховою порадою, а він дасть кожному вказівку, до якої школи дитина надається найкраще, а також, де її відшукати” [14, с. 186].

У січні 1939 р. вийшла програма однорічної рільничої школи, яка ставила за мету практичну підготовку до самостійної праці у домашньому господарстві, а також виховання дівчат у національному дусі як майбутніх громадянок і матерів, котрі могли б дати належні моральні основи своїм дітям. У програмі теоретичного навчання вивчалися українська мова, математика, оповідання з рідної історії, географія, релігія, співи, руханка, наука про сучасну Польщу. Практичне навчання охоплювало всі галузі – ділянки селянського домашнього господарства, серед яких на чільному місці було створення затишку в оселі, а саме: прибирання, опалювання, освітлення тощо. Учениці повинні були навчатися куховарства, маринування, копчення м'яса, випікання хліба, переробки овочів і їх зберігання, кулінарії. Вчили також крою та шиття, вишивання, в'язання, як дотримувати у чистоті одяг та білизну тощо. Крім того, навчали догляду за рогатою худобою, годівлі свиней та інших дрібних домашніх тварин, молочарської справи, а також вирощування городини, овочевих культур, квітів, ін. [15].

Отже, така фахова школа готувала господинь, хоронительок сімейного затишку, яких навчали не тільки, як і де будувати будинок, як правильно зробити внутрішнє планування оселі, але й як організувати працю й відпочинок. Окремо навчали основам сімейного життя та виховання дітей, а, вивчаючи гігієну, майбутні матері знайомилися з тим, як надавати при необхідності першу медичну допомогу, як тримати у чистоті, здоров'ї та порядку сім'ю.

У таких навчальних закладах знайомили також з принципами організації домашнього господарства: молода жінка засвоювала основи господарського розрахунку, економічного ведення власного господарства, закупівлі та продажу сільськогосподарської продукції, ін. Загалом усіх предметів було 14, на вивчення яких відводилось 50 годин щотижнево. Ці навчальні дисципліни створювали цілісну систему, були взаємопов'язані, максимально наближені до того середовища, в якому існувала школа, котра прагнула задовольнити життєві й господарські потреби регіону.

При рільничій школі було добре організоване шкільне господарство, яке знаходилось у зразковому стані і викликало у молоді живе зацікавлення працею й технічним поступом у сільському господарстві, розвивало у неї ініціативу, відповідальність за виконану працю, самостійність. Новизною у програмі для рільничої школи була обов'язкова участь дівчат у громадському житті, передовсім через співпрацю з організаціями молоді, через підтримування

контакту з різними рільничими організаціями. Таким чином, школа не лише виховувала добру господиню, але й хорошу громадянку.

У зв'язку з цим науковець, педагог Ю. Чайківський у той час зазначав, що "...новий ідеал жінки в нашій суспільстві, передусім інтелігентних верств, мусить бути такий: треба виростити жінку культурну, діяльну, не пасивну в родинному життю, національно вповні свідому, чутку до громадських потреб, потім не позбавлену жіночності: грації й елегантії, ніжності й почуття власної гідності" [16, с.4]. І як приклад для наслідування привів жіночі типи Лесі Українки, Ольги Кобилянської.

Таким чином, належне місце у розвитку української національної освіти, що його здійснювало товариство "Сільський господар", займало фахове шкільництво. Навчальні заклади, звісно, не могли істотно вплинути на розвиток професійного шкільництва у Галичині, проте вони зробили певний поступ у поширенні фахових знань серед галицької молоді, пробуджували почуття господаря на власній землі. Вагомі кроки були зроблені і в справі налагодження жіночої професійної освіти, метою якої стало виховання хорошої господині й справжньої громадянки.

"Сільський господар" став важливим фактором збереження національної окремішності, а також внутрішньої консолідації українського народу під владою Австрії та Польщі, відіграв важливу роль у підвищенні соціально-економічного життєвого рівня селянства. У довоєнні роки товариство зуміло відтягнути частину державних субсидій від польських організацій та спрямувати їх на користь українського села. У 30-ті роки за підтримкою кооперації "Сільський господар" виступив одним із головних чинників розвитку агрокультури в галицькому селі. Товариство вписало окрему яскраву сторінку в історію соціально-економічного та громадського життя України.

1. Крайове Господарське Товариство "Сільський господар" у Львові. 1899-1944. – Нью-Йорк, 1970. – 600 с.
2. Діло. – 1909. – 21 червня
3. Там же. – 6, 25 вересня; Звіт Красового Товариства господарського "Сільський господар" з діяльності за час від 23 вересня 1909 до 31 грудня 1910. – Львів: Сільський господар, 1911. – С.5.
4. Див.: Завдання "Сільського господаря" // Діло. – 1909. – 3, 4 листопада; Олесницький Є. Найближчі задачі Красового Товариства господарського "Сільський господар" – Львів, 1910. – 34 с.; Онисевич С. Стан нашого рільництва. – Львів, 1910. – 32 с.
5. Жук А. Красве Товариство господарське "Сільський господар" у Львові // Ілюстрований народний календар товариства "Просвіта" на звичайний рік 1911. – С. 147-149.
6. Атлас України й сумежних країв / Під загальною редакцією Володимира Кубійовича – Львів: Український видавничий інститут, 1937. – С. XLVI.
7. Батьківщина – 1921. – 8 травня; Господарсько-кооперативний часопис – 1921. – Ч.7-8. – С.42-41
8. Господарсько-кооперативний часопис. – 1921. – Ч.7-8. – С.46-54.
9. Див.: Діло. – 1928. – 14 лютого; Храпливий Є. Наші завдання // Сільський господар. – 1929. – Ч.9-10. – С.7-8; Його ж "Сільський господар" і наше село // Ілюстрований календар "Сільський господар" на рік 1931 – Львів, 1930. – С.1-2.

10. Узагальнено: ЦДІА, ф.302, оп. 1, спр.95, арк. 2-7; Звідомлення з діяльності Красового Товариства господарського "Сільський господар" у Львові за час від 24 листопада 1924 до 30 листопада 1927 р. Львів: "Сільський господар". – 1927. – С.17-19, 28-31.
11. Звіт сільськогосподарського Красового Товариства "Сільський господар" з діяльності за 1938 рік. – Сільський господар: Львів, 1939. – С.25.
12. Сільський господар – 1930. – Ч.20. – С.452.
13. Узагальнено: Звіт Красового Товариства господарського "Сільський Господар" у Львові з діяльності за рік 1912. – С.118-134.
14. Герасимович І. На тривогу! Основи української нації zagrożені! – Львів, 1929. – 102 с.
15. Коренець Д. Фахові школи // Рідна школа. – 1936. – 1 травня. – С.130.
16. Жіночі рільничі школи // Рідна школа. – 1939. – Ч.13-14. – С.213-214.
17. Чайківський Ю. Найважливіші виховні завдання в середнім жіночій заведенню "Рідної школи" // Звідомлення управи приватної дівочої гімназії "Рідної школи" в Станіславі за шкільні роки 1920/1921 – 1926/1927. – Станіслав – 1927. – 45 с.

Halyna Bilavych, Borys Savchuk

#### ASSOCIATION "SILSKYI HOSPODAR" AND THE DEVELOPMENT OF UKRAINIAN SCHOOL EDUCATION IN HALYCHYNA (1889-1939)

"Silskyi hospodar" was founded which was to play an outstanding part in the economic and agricultural revival of the ukrainian village in Halychyna. Under condition of the national assimilation policy, carried out by Austria-Hungarian monarchy, and later – by Poland, "Silskyi hospodar" managed to establish national education, bring up young people consciously educadet patriots of Ukraine.

Роксоляна Зозуляк

#### ВИСВІТЛЕННЯ МОРАЛЬНО-ВИХОВНИХ ІДЕАЛІВ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ПРЕСІ ГАЛИЧИНИ (1900-1939 рр.)

Трансформація нашого суспільства вимагає, щоб поняття правди і добра стали наріжним каменем у фундаменті виховного процесу наших дітей. Значення таких моральних цінностей, як правда і добро, зростає, коли в суспільстві відбувається крах старих цінностей, а нові ще не сформовані. Це є характерною рисою сьогодення, коли ми спостерігаємо девальвацію загальнолюдських цінностей, підміну їх несправжніми. Перехід до іншої системи вартостей зумовлює відтворення моральних цінностей у житті України. При розбудові своєї держави виникає закономірна необхідність у формуванні нової генерації, яка буде виховуватися не на хибних цінностях, а на істинних ідеях правди і добра, які вироблені людством протягом століть.

Над цією проблемою працювали Б.Ступарик, Ю.Щербяк, Д.Герцюк, О.Панішкевич – в історичному аспекті. З позицій української етнопедагогіки цю проблему висвітлював М.Стельмахович. Філософські аспекти морально-



виховних ідеалів у своїх наукових дослідженнях опрацювала В.Блощинська. Теоретичні підходи до процесу морального виховання на сучасному етапі розкрили у наукових роботах: О.Сухомлинська, І.Бех, В.Струманський та ін. Однак ця проблема не була об'єктом окремого наукового дослідження в сучасній історико-педагогічній науці.

Таким чином, метою дослідження є аналіз поглядів на ідеї правди і добра в Галичині 1900-1939рр., які висвітлено в педагогічній пресі для формування підростаючого покоління в Україні. Доцільніше було висвітлити в більшій мірі значення категорій правди і добра у вихованні дітей молодшого шкільного віку.

Серед численних видань, які виходили в Галичині у першій третині ХХ століття відзначимо: “Учитель”, “Рідна школа,” “Промінь,” “Учительське Слово”, “Учительський Голос”, “Шлях виховання й навчання” і ряд інших. Саме педагогічна преса була головним джерелом пошуку морально-виховних ідеалів. На сторінках цих часописів знайшли місце думки, погляди тогочасних вчених, громадських, просвітницьких діячів, письменників, педагогів-практиків на моральні цінності.

Можна виділити два характерні напрями поглядів на ідеї правди і добра в історико-педагогічній літературі 1900-1939 рр. ХХ століття: релігійний і світський.

Релігійний характер сформований дуже давно. Він ототожнюється з думкою, що Бог – це безмірна правда і добро для людства. У підручнику “Учебник науки моральної” невідомий автор констатує, що добром є те, що відповідає найсвятішій волі Божій. Тому об'ява Божої волі є головна умова морального добра. В основі волі Божої закладено природний закон, який звучить так: “Що тобі не миле, другому не чини”. Цей закон стверджує, що коли людина робить добрі справи, тоді її проймає радість, щастя, коли справи злі, відчуває смуток і страх. Так само християнська наука є законом життя людини, а не тільки основою для віри. Бо справжня віра, яка не базується на добрих вчинках, не допоможе людині [1, с.6].

Моральний же закон вимагає від людини вчинків морально добрих, саме таких, які відповідають волі Божій, але ці вчинки повинні бути виконані добровільно, згідно з волею Бога [1, с.21]. Така моральність і релігійність потрібна, за словами педагога Я.Біленького, не тільки із-за добра матеріального, а передусім, із-за добра душевного, незмінного для кожної людини [2, с.6]. Пізнати Бога і любити його – це потреби людської душі. Це є природні потреби, закладені в “основі релігійного нахилу”, релігійних понять і відповідних почувань [3, с.239].

Вже на початку ХХ століття назріває думка, що джерелом добра є людське пізнання. Хоч людина і вірить в ідеали, беручи приклад з інших, але

людство загалом створює їх само і то завдяки своєму розумові. Через це ідеали добра для різних народів різні, часом протилежні [4, с.27]. Що для однієї народності є добром, для іншої є злочином, бо пізнання не має всюди однакових здобутків. Тому ідеал добра різниться у різних народів і в різні періоди їхнього розвитку. Але існує досконале пізнання, якому відповідає досконала мораль. Слушною є думка невідомого автора праці “Учебник науки моральної”, який доходить висновку, що найдосконаліше пізнання нам сотворили мислителі і основоположники релігії, оскільки вони показали, що дорога до найбільшого щастя є у самовідреченні, яке і є найвищим ідеалом добра. Мислителі пізнали, що дух опановує тілом. Вони переконували, що правдиве задоволення лежить в чесноті. Чеснота, яка знаходиться в основі правди і добра, дана людині від Бога, вщеплена в душу, цим і відрізняється людина від тварини. Чеснота – це здатність душі, з'єднана з бажанням, щоб виконувати волю Божу з чистої любові до Бога [1, с.26]. Вирізняють чотири головні чесноти: справедливість, мудрість, мужність і поміркованість. Справедливість християнина – це чеснота, через призму якої християнин пропускає всі свої діла, до яких він зобов'язаний щодо Бога і свого ближнього [1, с.27], це і є дорога до досконалості. Та коли немає пізнання, людина не може піти по цій дорозі. Отже, пізнання є шлях до Добра.

Просвітитель А.Гельд підтверджує цю думку словами, що чиста правда і найвище добро – один Бог, а люди прагнуть до цих вершин, бо в цьому і є ціль життя і зміст людини [4, с.28]. Бо життя людини можна порівняти з дорогою. Хто йде, той рухається в просторі і часі, лишаючи позаду себе минуле, живемо теперішнім і чекаємо майбутнього. Як подорожуючий мусить вибирати ціль подорожі, так кожна людина має мати перед собою ідею, яка освітлює її життя [5, с.295]. А такою ідеєю для людства стала християнська ідея, яка привела тисячі жертв “не з примусу, але найвищої любові до віри, до ідеї, до християнської правди” [6, с.2].

Педагог Я.Біленький переконував, що саме непохитна українська етика побудована на християнських ідеалах. Вона в основі своїй має Україну, волю її людей, їх право на любов, вірність, посвяту для друзів [2, с.93]. З боротьби за ідеал правди, за царство Боже на землі постає перед нами ціле життя Сина Божого на землі. За цю велику ідею змушений Христос боротись, терпіти фізичні і душевні муки і вмерти. Терпіли й умирати за ідею і його учні, які були людьми. Та жити й умирати за ідею люди здатні тільки тоді, коли вона близька їм, коли вони зрозуміли і пропустили її через своє серце. Боротьба за ідею це і є боротьба за існування, за якісно нове життя, очищене від зла [7, с.89].

Віковичною правдою, підкресленою життям Сина Божого, є твердження, що для витворення ідеї, для того, щоб вона дала нове життя людству, мусять

як одиниці, так і групи людей пожертвувати своїм життям [7, с.90]. Кожна людина повинна це засвоїти і взяти за ціль свого життя. Тоді і буде щаслива людина, якщо вона вірить у цю ідею. Не має в душі ідеалу тільки та людина, яка має за ціль своє особисте добро. За ідеал людина повинна мати загальне добро, життя для своєї Вітчизни, наголошується в статті “Про ідеали” [5, с.296]. Аналізуючи історію нашого народу, можна стверджувати, що вона є безперервним прагненням до добра. Добрий, спокійний український народ, за висловом І.Раковського, “зривається, мов ранений, лев” до боротьби з ворогами, що хотіли панувати на українській землі не добром і правдою, а кривдою і гнітом [8, с.131].

Український народ прагне скинути гніт і створити у себе справедливий суспільний лад, де кожному жилося б однаково добре [3, с.131]. Тому, простежуючи розвиток ідей правди і добра на теренах Галичини, бачимо його непростий характер. Історія стверджує той факт, що напружені міжнародні відносини, засновані на нищенні прав одного народу іншим, викликають з боку скривдженого народу криваву реакцію, що має на меті встановити історичну правду – рівноправність народів. Цей закон історичної необхідності, як стверджує І.Раковський, яскраво простежується в історії України. Ріки української крові, трупи українських мучеників – це вияв прагнення України до ідей добра. Криваві протести, що були викликані історичними неправдами, мали на меті захистити святу правду рідної землі [3, с.132].

Можна простежити, що в нерозривному зв'язку з релігійними поглядами на ідеї правди і добра виступають і світські у всій своїй багатогранності. Виникає питання: що є правдою і добром для нації і для особистості? Який взаємозв'язок між ідеями правди і добра для нації і для особистості?... Що є в суті добра і зла? Спираючись на твердження психологів, можна сказати, що в основі добра і зла лежить одне джерело – самолюбство. За словами Віри Лебедової, коли людина робить добрі діла, їй здається, що вона самовідрікається, і поштовхом до цього є її самолюбство. “Самолюбство в своїй суті є нейтральне, у зло воно перетворюється тоді, коли воно протистоїть чужому, а добром стає, коли співпадає з чужим” [9, с.10].

На думку А.Гельда, єство людини повне протиріч: з одного боку, повне нікчемності, з другого – чесноти. За природою зло людині набагато характерніше, ніж добро, тому що воно притаманне природі людини, а добро є дургорядне. Та з часом через пізнання, як ми зазначували вище, людина розуміє, що будь-які діла не дають загального щастя, а сприяють постійному страху і незадоволенню життям, тоді людина починає “плекати” добро [4, с.27].

В основі всіх діянь людини є прагнення досягнути задоволення за допомогою трьох нахилів: самоутвердження, нахилу до душевних і тілесних дій. Саме на основі душевних дій відбуваються найвищі діла людини. Бажання

задовольнити ці всі нахили і є бажання щастя, цього прагне кожна людина. Та в процесі їх задоволення воля одного виступає проти волі іншого, це і є межею між добром і злом [4, с.27].

Співзвучними з вищесказаним є думки галицьких педагогів, письменників, учених, проаналізувавши які доходимо висновку, що межа між добром і злом лежить між альтруїзмом і егоїзмом: “Людина реалізується і розвивається тільки тоді, коли робить добровільний дар для інших людей чи реалізується в любові і службі для інших людей” [10, с.141]; і яке ж ти право маєш, черепино недобита, про своє спасення дбати, де гине мільон?” [6, с.1]; “коли перед людиною повстав вибір, чи спасати власну душу – найвище добро одиниці, чи рятувати рідний край, вона повинна діяти альтруїстично” [9, с.9].

XX століття ознаменоване низкою значних подій, які мали великий вплив на ідеї правди і добра. Вдумуючись у події того періоду, згадуємо діла людей, які для вищої ідеї добра свого народу жертвували всім: здоров'ям, особистим щастям, майном і навіть найдорожчим скарбом – життям. Не пропала традиція, стосовно прагнення нашого народу до здобуття скарбу народної освіти, того найдорожчого, що було в житті нації, що ставало в основі існування її життя і від чого залежало жити або не жити цілому народові. 1900-1939 рр. були переломними в історії України. Стверджує цю думку І.Коссак у статті “Сучасне виховання”, де говорить, що в історії розвитку людства є характерні періоди: і часи перелому, і зміни понять, і витворення ідей.

Так, початок XX століття є переломним, відбувається витворення нових понять, які вже були давно, але саме тепер заволоділи життям. Поняття справедливості теж існувало здавна. В якийсь період і рабство було справедливим. Ми ж прагнемо, щоб кожна особа мала життя, гідне людини [11, с.260]. Можна стверджувати, що добро є те, що служить реалізації прав людини, а злом є те, що шкодить тим правам. Права людини, які впливають з її особистісної гідності, такі: право на життя і здоров'я, на свободу думки і слова, на правду і її пошук, на доступ до всієї потрібної інформації, право на особистий розвиток, на освіту, навчання та ін. [9, с.141]. Правдою для особистості є просвіта і наука. Саме зацікавлення наукою, освоєння все нових теренів в освіті веде людину до пізнання правди. Тому і ціллю кожної науки, яку освоєю людина, є ознайомлення з правдою, стверджував педагог Ю.Дзерович [3, с.195].

Продовження даної думки зустрічаємо в педагога І.Ющишина, який говорить, що лише “плекання правди і добра” приведе людство до вищого рівня розвитку. А правда і добро зможуть бути досягнутими тільки суспільними силами, які спираються на свідоме розуміння суспільної моралі. “Правда (справедливість) – це найперший принцип успішного розвою суспільності і народного життя і мусить походити з свідомости найширших мас і верств суспільних,

котра каже в правді, добрі шукати морального підйому в боротьбі за існування людства за добро” [12, с.339].

Ще на початку віку лунає думка, що правдою даної епохи для українського народу є смуток. Він пронизує душі прогресивної української громадськості. Причиною такого стану є зневіра у власні сили і “боязнь перед тривалими змаганнями” [13, с.2]. Щоб подолати цей сум, народ повинен здобути. перш за все, віру у самого себе, запалити в душах одиниць віру в поступ людськості, віру в світле майбуття народу, віру в ціль боротьби [9, с.8]. На перший план виступає національне. Ідеалом стає Українець, який має на меті “реалізувати свою силу, і правду, і волю” [14, с.39].

Настає нове життя, яке шукає нових правд. На місці старих цінностей виростають нові, які більше відповідають новому “чинові” [15, с.1]. Новий час сформував нових людей, яким притаманні високий інтелект і національні переконання. Саме ці люди і привели весь український народ Галичини до найсвітлішої події в новітній історії – 1 листопада 1918 року. Після поразки у визвольних змаганнях настав час, коли за кожний крок, за кожне право на життя доводиться вести завзяту боротьбу [16, с.145]. Щоб з тих низин піднятися до світлих висот свободи і честі, необхідно викристалізувати власні душі, творити вічні духовні цінності, – стверджувалося у статті “Печать духа” [16, с.148].

Дані історичні події несли велике смислове навантаження на ідеї правди і добра, які були тою ведучою зіркою, що пронизувала національне відродження у круговороті історії Галичини. Саме у цей час визріває думка, що поки на землі не буде правди-справедливості для народу, не прийде і бажаний рай на землю [17, с.49]. Єдина велика правда і сила в усвідомленні, що майбутнє має тільки той народ, який сповідує гасло: “здобути, або не бути!” [18, с.2].

Просвітитель С.Данилович висловив думку, що життя Вітчизни невід’ємно пов’язане з життям окремих особистостей, глибоке усвідомлення цього є найвищим завданням. Для людини, яка відчуває що спільність, особисте життя відходить на другий план перед змаганнями життя суспільного [19, с.6]. Саме в ототоженні інтересів громади з власними інтересами, особливо в піднесенні їх над власними, галицький педагог М.Галушинський і польський педагог Л.Заложецький бачили джерела моральності [20, с.101]. Герої віддавали своє життя за правду і добро свого народу. Тому людська спільнота, а поза нею не може існувати життя цивілізованої людини, змушена керуватись законами альтруїзму. Вищими духовними ознаками цього альтруїзму є ідеї та ідеали високорозвинених людських спільнот, серед яких перше місце посідають ідеї правди і добра. Саме в цій ідеї міститься вічне джерело найвищих моральних сил особи [21, с.42].

За словами філософа Л.Мурович, народ повинен мати прагнення до боротьби і боротися за волю. В цій боротьбі прийти до найвищої мети, правди і добра – до “Майбутнього Нації” [18, с.2].

І.Франко доводив, що народним добром українців стане тільки те з чужого культурного добра, що присвоїмо собі виключно власною працею, що пройде через піт і кров народу:

“Блаженний муж, що йде на суд неправих  
І там за правду голос свій підносить,  
Що безтурботно ж сомнищах лукавих,  
Заціплії сумління їх термосить.

Блаженний муж, що в хвилях занепаду,  
Коли заглухне й найчуткіша совість,  
Хоч ким криком збуджує громаду,  
І правду й ширість відкрива як новість” [22,с.167].

Таким чином, на сторінках педагогічної періодики Галичини актуальними виступали питання моральних ідеалів, цінностей: що ж є добром і правдою для особистості? Основні моральні засади, які окреслюють добро і зло, були і залишаються незмінними, однаковими для кожної особистості. Галицькі педагоги, філософи доходили висновку, що український народ з давніх-давен прагнув і жив ідеями правди і добра, хоча вони змінювалися з віку у вік і викристалізувалися по крупинках.

Для 1900-1939 років ХХ століття характерні два типи поглядів на поняття правди і добра – релігійний і світський. Поняття правди і добра збіглися з постулатами, на яких ґрунтувалися національні ідеї Галичини. Це свідчить про зміщення пріоритетів у бік світського характеру ідей, чому сприяли прогресивні національні рухи в Галичині.

Формування таких моральних вартостей, як правда і добро, є пріоритетними у вихованні національної свідомості підростаючого покоління незалежної України.

1. Учебник науки моральної – Відень, 1907 – 122 с
2. Біленький Я. Актуальність Т. Шевченка в сьогочасній школі // Рідна школа. – 1939. – Ч.6-7. – С. 92-94.
3. Дзеревич Ю. Педагогіка. – Львів, 1937. – 240 с
4. Гельд А. Добро і зло // Промінь. – 1904. – Ч.1-2. – С.9-10; Ч.4. – С.27-28.
5. Про ідеали // Дзвінок. – 1906. – Ч.20. – С.295-296
6. Любов, що жертвує // Світ молоді – 1937. – Ч.3. – С.1-2.
7. Символ вічного життя // Учителське слово. – 1939. – Ч.7. – С.89-90.
8. Раковський І. З нагоди 47-х роковин смерті Тараса Шевченка // Учитель. – 1908. – Ч.9-10. – С.129-133.
9. Лебедова В. Сум сучасної хвилі і еґо відгомін в дитячому світі // Промінь. – 1904. – Ч.1-2. – С.7-9; Ч.3. – С.15-17; Ч.4. – С.24-26; Ч.5. – С.31-32; Ч.6. – С.39-41.
10. Ступарик Б. Українська національна школа: нова парадигма вартостей // Галичина. – 1998. – №11 – С.137-143.

11. Коссак І. Сучасне вихованє // Учитель. – 1903. – Ч. 17. – С. 257-261.
12. Ющишин І. О моральном вихованню молодежи // Учитель. – 1907. – Ч. 23-24. – С. 305-51.
13. Будз П. Виховання характеру // Шлях навчання і виховання. – 1928. – Ч. 11. – С. 1-8
14. Євшан М. Національне виховання // Життя і мистецтво. – 1920. – Ч. 2. – С. 38-41
15. Ющишин І. Національне виховання // Шлях виховання й навчання. – 1929. – Ч. 12. – С. 1-7.
16. Я. К. Печать духа // Учительське слово. – 1930. – Ч. 10-11. – С. 145-148.
17. Качала Ю. 75-річний ювілей смерті нашого генія Тараса Шевченка // Учительський Голос. – 1936. – Ч. 1. – С. 49-50.
18. Мурович Л. У сімнадцять роковини // Світ молоді. – 1935. – 4. II. – С. 1-2.
16. Я. К. Печать духа // Учительське слово. – 1930. – Ч. 10-11. – С. 145-148
17. Качала Ю. 75-річний ювілей смерті нашого генія Тараса Шевченка // Учительський Голос. – 1936. – Ч. 3. – С. 49-50.
19. Данилович С. Значінє ідеалів в життю чоловіка // Житє. – 1912. – В. 1. – С. 2-9
20. Стуларик Б., Сабат Н. Національна ідея в українській педагогіці XIX-XXст. // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 1997. – № 2. – С. 94-107.
21. Найвище суспільно-моральне добро // Шлях виховання й навчання. – 1931. – Ч. 2. – С. 41-43.
22. Франко І. Дві заповіді // Рідна школа. – 1933. – Ч. 10. – С. 167.

Roxolyana Zozulyak

#### THE ENLIGHTENS OF MORAL-UPBRINGING IDEALS IN THE PRESS OF GALICIA (1900-1939)

The views on the ideals of truth and kindness existing in 1930 – 1939 and reflected in the pedagogical literature are enlightened in this article. The cause of the outlook changes on these ideas and the displacement of the priorities towards the secular character are explained.

However, just the transformation of our society demands that the idea of truth and good should become the stumbling block in the basis of upbringing process of the independent Ukraine.

*Людмила Іванова, Володимир Халупко*

### ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ ОСНОВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У НІМЕЧЧИНІ

Інтеграція України як європейської держави в економічно об'єднану Європу, розширення та якісні зміни характеру міжнародних зв'язків нашої країни, загальнокультурний контекст мовного простору континенту роблять знання іноземної мови життєво необхідними в різних сферах діяльності людини. Будь-який фахівець, який прагне мати успіхи у професійній сфері, повинен володіти хоча б однією іноземною мовою. Вона стає вирішальним фактором політичного, економічного, наукового і соціально-культурного розвитку сучасного суспільства. Тому мотивація до вивчення мов зростає. Але це не означає, що зникли проблеми при оволодінні іноземною мовою. Аксиомою став відомий вислів західного вченого-методиста Г.Пальмера про те, що процес навчання іноземної мови є свого роду процесом оволодіння мистецтвом відтворення

власних думок чужою мовою. Удосконалення у цій сфері досягається зпідляки практиці, тобто шляхом використання мови як засобу комунікації.

Потреби сучасного життя у практичному оволодінні іноземною мовою з різним визначенням конкретних завдань – як особливі привілейовані види мовленнєвої діяльності або ж як функціональне входження до певної сфери – а, отже, з різним рівнем розвитку комунікативно-мовленнєвої та соціально-культурної компетенції користувачів іноземної мови – від шкільного рівня до освітньої моделі для дорослих (студентів чи осіб певної професійної сфери) – поставили на порядок денний пошук нових методичних концепцій та дидактико-педагогічних принципів навчання іноземної мови. Узагальнений вітчизняний педагогічний досвід свідчить про те, що завдяки здобуткам вчених-методистів та вчителів-практиків в Україні склалася самобутня традиція викладання іноземної мови. Але сучасна комунікативно-прагматична епоха потребує докорінних змін методів та принципів навчання іноземної мови, подальшого розгортання та радикального оновлення змісту, вимог та підходів до навчання іноземної мови, що і стало реальним фактом нашої доби у вітчизняній освітній системі<sup>1</sup>. В їх основу покладено узагальнюючий досвід сучасної вітчизняної та зарубіжної лінгводидактики, підготовлений всім процесом розвитку методичної теорії та практики навчання іноземних мов. У найближчий період часу існуватиме та Аріаднина нитка, тримаючись за яку вчитель-практик зможе рухатися в лабіринті курсу іноземної мови. Звичайно, працювати на уроці у сформованій колії традиційних методик та прийомів навчання легше, ніж застосовувати нове. Однак це потреба часу, складного і вимогливого до нас.

Щоб краще орієнтуватися у сучасних проблемах, пов'язаних з викладанням іноземної мови (сучасні методи, цілі, підходи та рекомендації щодо навчання іноземної мови), варто знати історію розвитку методики як науки, тобто історію створення методичних концепцій, зміст їх основних положень та їхнє застосування у практиці навчання іноземної мови. Оскільки історія – це не тільки “подорож” у минуле, вона програмує завтрашній день, передбачаючи шляхи накопичення майбутнього досвіду людства та вибудовуючи нові освітні, світоглядні і онтологічні моделі. Ця діалектика історичного розвитку стосується також сучасних освітніх моделей навчання іноземної мови, підґрунтя яких складає історичне надбання вітчизняної та зарубіжної лінгводидактики.

Кожний новий напрямок в історії розвитку методики формувалася на попередніх наукових парадигмах, певною мірою вбираючи в себе їхній досвід,

<sup>1</sup> Авторським колективом під керівництвом проф. С.Ю.Ніколасвої підготовлено новий Проект державного освітнього стандарту з іноземної мови для загальноосвітніх шкіл, у межах Українсько-Британського проєкту розроблено нову Програму з англійської мови для студентів-філологів, розпочата розробка нових робочих програм з курсу “Практика усного та писемного мовлення” і т.д. (див. публікації у фаховому методичному журналі “Іноземні мови” за останні роки).



заперечував їх, переосмислював і мав на теренах старої методичної системи свою власну специфіку, яка визначала назву певної “школи” або методу. Від залежності від того, який аспект переважає у викладанні, метод називається лексичним чи граматичним, якщо логічні категорії є основними – синтетичним чи аналітичним. Відповідно до розвитку вмінь (говоріння, читання) визначається усний метод чи метод читання, за способом семантизації навчального матеріалу – перекладний чи прямий. Назва методу визначається також прийомом, покладеним в основу роботи над мовою, – аудіовізуальний або наочний метод. Як бачимо, сучасні проблеми у практиці викладання іноземної мови не є новими, вони не раз ставали предметом обговорень та дискусій упродовж розвитку методичної думки [11; 12; 13].

Вищезазначене, а також професійні чинники авторів обумовили мету даної статті – дати короткий огляд основних методів, поширених у навчанні іноземних мов у Німеччині в кінці XIX-XX ст., коли активно формувалися засади сучасних методів, напрямків і підходів до викладання іноземних мов. Знання історії методики викладання іноземних мов допоможе молодому вчителю краще зорієнтуватися у виборі прийомів навчання, свідомо і творчо використовувати їх у своїй роботі.

Подібна проблематика висвітлювалася в сучасних вітчизняних фахових виданнях [4; 1]. Проте автори приділяли увагу сучасним методам та підходам до навчання, поширеним на Заході, трактуючи їх узагальнено як західні методики, не зупиняючись на історії їх розвитку та застосуванні у конкретній західній країні.

В історії розвитку німецької методики навчання іноземних мов простежується ціла низка різних методичних напрямків, окреслених специфічними рисами основних положень лінгвістичних і навчально-теоретичних, літературознавчих та країнознавчих досліджень у поєднанні з педагогічними та суспільнополітичними цілями, які визначалися та змінювалися відповідно до потреб життя у певний період часу.

Варто зазначити, що історія методики викладання іноземних мов знала багаточисельні спроби знайти найбільш раціональний метод навчання іноземних мов [3]. Найдревніший – натуральний метод, який нічим не відрізнявся від того, як навчають дитину рідної мови. Іноземна мова засвоювалася шляхом наслідування готових зразків, багаторазового повторення і відтворення нового матеріалу за аналогією з вивченим. Природний метод, який переслідував чисто практичну мету – перш за все навчити говорити і читати легкий текст, – довго задовольняв потреби суспільства. Із появою шкіл та введенням у шкільну програму іноземної мови як загальноосвітнього предмета також робилися спроби навчати мови природним методом, але незабаром він був замінений перекладним, який панував аж до середини XIX століття.

Таким чином, з другої половини XIX ст. (у період “Реформи”) та до початку XX ст. в Німеччині основу навчання “нових” іноземних мов (французької та англійської) складав перекладний метод – *граматико-перекладний* (die Grammatik-Ubersetzung-Methode), запозичений з практики викладання класичних “старих” мов (латини та грецької), які були до цього періоду основними іноземними мовами у школах. Знання латини було першою ознакою ученості. Так, ще на початку XIX ст. в Німеччині латинською мовою писали і захищали дисертації. Для її вивчення використовували перекладні методи, які в подальшому зробили вагомий внесок у методику викладання нових іноземних мов [2].

Широке запровадження у період “Реформи” вивчення нових іноземних мов у навчальних закладах (загальні гасла – “Fremdsprachenunterricht für alle”, “Weltbildung durch Sprachbildung”), що впродовж часу було привілеєм вищих елітних класів, стало загальною соціально-політичною вимогою життя. Граматико-перекладний метод визнається як основний метод навчання іноземної мови, що забезпечило йому шільне місце у практиці викладання іноземних мов у вищих школах аж до періоду після Другої світової війни [9, с.147].

Навчальною метою граматико-перекладного методу було системне знання слів та оволодіння граматикою як засобом для “гімнастики розуму”, а переклад уривків із художніх творів слугував основним прийомом навчання. При цьому використовувався дослівний підстрічний переклад, що надавало читанню формального характеру. Крім того, перевага форми над значенням приводила до спотворення змісту і порушення норм рідної мови (наприклад: Я маю одну добру матір).

Теоретичну основу навчання складав когнітивний концепт (розуміння та застосовування граматичних правил), а лінгвістичну основу – архаїчна літературна мова. Кінцевим результатом оволодіння іноземною мовою вважалися вміння перекладати – з іноземної мови на рідну та у зворотному напрямку.

Основні принципи навчання граматико-перекладного методу – опис граматичної будови іноземної мови шляхом порівняння з рідною мовою; переклад текстів з іноземної мови; застосування типових прийомів навчання (побудова граматично правильних речень на основі граматичних правил; перебудова речення за формальними граматичними ознаками; прямий та зворотний переклади) – у модифікованому вигляді використовуються і нині вчителями при викладанні німецької мови.

Варто наголосити, що на той час педагогічні чинники цього методу мали прогресивний характер: освітня мета розширюється виховним аспектом, завдяки чому вивчення іноземної мови розглядається не тільки як формально-

розумовий процес, а загалом як процес формування особистості, яка на основі отриманих знань про культурну спадщину іншого народу здатна відкривати та поцінувати багатство та неоднозначність іншої культури у порівнянні з рідною („Sprachenlernen wird nicht nur als geistig – formale Schulung gesehen, sondern auch als Prozeß der Formung der Persönlichkeit in der Auseinandersetzung mit den Bildungsgutern der fremden Kultur, die mit den Leistungen der eigenen Kultur in Bezug gesetzt werden“) [9, с.148].

У сучасному контексті це означає, що при читанні та перекладі літературних творів (уривків художньої літератури) потрібно налаштовувати учня на пошуки у текстах реалій соціального, побутового, культурного життя іншого народу у порівнянні з культурою свого народу.

В 20-х роках у Німеччині поширюється рух за нову освітню реформу („Reformpädagogik“), який сприяє виникненню нових методів та підходів і ставить низку проблем, вирішення яких є сьогодні актуальним: як навчити не тільки сприймати іншомовну інформацію (читати та перекладати), а вміти відтворювати власну іноземною мовою (вміти розуміти зі слуху та оперувати чужою мовою в усному мовленні, а в окремих випадках – письмово), питання про використання рідної мови в семантизації лексичних одиниць, широкий спектр поглядів щодо граматики (conversazione et usu чи doctrina et praeceptis), формування комунікативної компетенції – пріоритет мовної чи мовленнєвої компетенції, зміст навчального матеріалу – довільний чи упорядкований тощо.

У цей період з новою методичною концепцією виступають представники *прямого методу* (direct approach), який виник на базі “натурального” і який був розпропагований у Німеччині в 1934 році М.Дуве у роботі “Umbbruch und Aufbau“. Як зазначається, прямий метод виник завдяки спробам відійти від навчального методу класичних мов і розвинути новий, спрямований на вивчення усного мовлення “живої нерідної мови” [9, с. 148]. Цю назву він отримав завдяки тому, що його прихильники прагнули слова іноземної мови і його граматичні форми асоціювати прямо (безпосередньо) з їхнім значенням, без опори на рідну мову учнів. Широке розповсюдження прямого методу як антипода перекладальному обумовлено соціально-історичними факторами (пожвавлення торгівлі, розширення колонізації, пошуки нових ринків збуту, розвиток техніки), що потребувало фахівців, які практично володіли іноземними мовами. Оскільки перекладні методи на передній план висували освітню мету, пов’язану з необхідністю навчити читати та перекладати текст, практичне володіння іноземною мовою спочатку ототожнювали з протилежним – навчити усного мовлення.

Перші кроки у цьому напрямку було зроблено у 60-х роках XIX століття, коли Клод Марсель (Marcel) у 1867 році запропонував вилучити з практики викладання іноземних мов граматику і переклад, а Хеннес (Hennepes) видав свої

працю “Натуральний метод” (“Naturmethode”). Декілька років потому М.Берліц (Berlitz), відомий в історії методики як автор багатьох підручників з вивчення європейських і деяких східних мов, розпочав у США навчання усної німецької мови. Його метод, який мав практичний характер (вивчення мовного матеріалу здійснюється безпосередньо, без перекладу; граматичні поняття сприймаються інтуїтивно, з контексту, а не шляхом порівняння з відомими формами у рідній мові і закріплюються шляхом імітації та наслідування; використання різних засобів наочності), знайшов там визнання і поширився в інших країнах. Урок за методом Берліца передбачає наступні етапи: пояснення нової лексики за допомогою наочних засобів – діалог викладача з аудиторією – опис картин учнями – читання опрацьованої теми з підручника – заключна бесіда.

Основні положення прямого методу зводяться до наступного: в основі навчання іноземної мови повинні лежати ті ж самі фізіологічні і психологічні закономірності, що і при навчанні рідної мови – головну роль в мовній діяльності відіграє не мислення, а пам’ять та відчуття. Прихильники прямого методу визнавали пріоритет усної мови над письмовою, усного опрацювання матеріалу над читанням і аналізом, надавали великого значення роботі над розвитком слухового сприймання та слухової пам’яті, вважали за необхідне роботу над вимовою. Весь процес навчання спрямований на те, щоб створити атмосферу іноземної мови.

Теоретичні положення прямого методу у різних його модифікаціях (наприклад, усний метод Г.Пальмера та М.Уеста) підтвердилися практикою. У порівнянні з методами класичної школи прямий метод був прогресивним явищем. Результати, досягнуті усними формами роботи, майже завжди перевершували результати, отримані при вивченні іноземної мови за книгою або шляхом традиційних письмових форм. Факти свідчили на користь методу вивчення іноземної мови, який виключав усі форми роботи, крім “усної” (“розмовної”, “природної”, “інтуїтивної”). Письмовим формам роботи та читанню надається другорядне значення. Матеріал для читання складався із зв’язних текстів, діалогів, описів або розповідей, був доступним, простим і цікавим.

До позитивного варто віднести такі прийоми організації навчання, як раціоналізація навчального матеріалу, інтенсивність навчального процесу, застосування наочних засобів та активних методів навчання, розробка різних прийомів та засобів активізації навчального процесу.

В оцінках німецьких критиків прямий метод характеризується як такий, що “не має єдиної наукової концепції, здебільшого йдеться про принцип, яким керуються представники direct approach: навчання іноземної мови здійснювати без опори на рідну мову, яка заважає створенню природного іншомовного середовища” [10, с.148].

До недоліків прямого методу можна віднести такі фактори, як ототожнювання шляхів вивчення іноземної та рідної мов, зловживання інтуїцією на шкоду свідомого вивчення, ігнорування рідної мови при вивченні іноземних мов та недооцінка загальноосвітнього фактора.

Характерно, що протягом тривалого періоду минулого століття велася боротьба між прихильниками натурального, пізніше прямого, і перекладного методів. І хоча сучасні методи навчання у більшості випадків інші, питання про використання рідної мови чи відмову від неї в ході вивчення іноземної мови мають сьогодні велике значення при визначенні методичного кредо тієї чи іншої школи. З цього приводу С.Шатілов пише: “Канал впливу рідної мови не можна закрити шляхом заборон, на що вказував ще академік Л.В.Щерба. Рідну мову потрібно використовувати доцільно – для семантизації, якщо інші засоби не ефективні, в ролі засобу контролю, а іноді і як опору при формуванні і формулюванні думки” [5, с.49]. Крім того, як засвідчують сучасні дослідження психологів (Л.С.Вигодського, О.Н.Леонтьєва, І.О.Зимної та інших), існує пряма залежність успішності оволодіння іноземною мовою від рівня комунікативного розвитку учня у рідній мові: високий рівень володіння механізмами певного виду мовленнєвої діяльності прогнозує успішність у засвоєнні іноземної мови.

На нашу думку, кожний метод за певних умов має об’єктивну цінність. Наприклад, прямі методи доцільно використовувати у невеликих за чисельністю групах, у різномовній чи однорідній аудиторії, якщо вчитель не володіє мовою учнів, а також у тих випадках, коли ставиться вузькопрактична мета – навчити усному володінню мови в рамках обмеженої тематики. Усні форми роботи є важливим підготовчим етапом на шляху до повного оволодіння іноземною мовою. Порівняльними методами можна користуватися тільки в одномовній аудиторії і коли ставляться освітні практичні завдання, особливо в плані рецензивного оволодіння мовою. Рациональними є також *змішані методи* (die Vermittelnde Methode), які застосовуються щодо мети і конкретних умов навчання іноземної мови<sup>2</sup>.

Практичне спрямування іноземних мов, розвиток нових галузей наук (структурна лінгвістика, математична лінгвістика, психолінгвістика, кібернетика) та технічний прогрес зумовило у 40-і роки ХХ ст. інтенсивну наукову розробку проблем, пов’язаних із пошуком такої організації іншомовного матеріалу, яка б забезпечила практичні результати навчання. У цей час розробляються нові методичні концепції, які базуються на нових положеннях лінгвістичних та психологічних досліджень. У першу чергу йдеться про *аудіолінгвальний метод*, який з’явився у 30-і роки в США на засадах структуралізму і

<sup>2</sup> Змішані методи при викладанні іноземних мов активно застосовувались в гімназіях ФРН у 50-і роки

набув особливого поширення у 50-і роки. Цей метод представляв модифікацію прямого методу. Основні положення структуралізму визначили лінгвістичну основу аудіолінгвального методу – структурний опис мови у синхронному аспекті. Структурний підхід до опису мови уможливив звести синтаксичну систему мови до певної обмеженої кількості базових моделей простого речення як мінімальної одиниці усного спілкування. Як вважалося, після засвоєння таких граматичних структур (типових речень) набувалася здатність самостійно породжувати аналогічні власні висловлювання іноземною мовою. Ціла низка методів цього опису знайшла відтворення у системі тренувальних вправ (наприклад, як “pattern drill”, як “substitution table”, як “Einsetzübung”), спрямованих на розвиток природної реакції. Як обґрунтування – зміст висловлювання не завжди вичерпується лексичними значеннями, він доповнюється часто знанням тієї реальної ситуації, з якою певне висловлювання співвідноситься у конкретному мовному колективі (наприклад: Verzeihen Sie – Macht nichts). Отже, граматику використовують лише для опису структури, вивчення граматичних правил та парадигм у навчальний процес не включається. З одного боку, такий підхід привабливий для методики навчання іноземних мов, оскільки чітко проглядається весь навчальний матеріал, необхідний для засвоєння. Але, з іншого боку, як підтвердила практика викладання іноземних мов, механічне перенесення в методику обмеженої кількості базових мовних моделей не дає очікуваних практичних результатів<sup>3</sup> [5, с.48].

Як зазначено, у навчально-психологічному аспекті основним принципом навчання аудіолінгвальний метод пропагує природний спосіб вивчення мови, за аналогією, як мати навчає свою дитину, розвиваючи у неї різні стимули та реакції (Reiz – Reaktion – Schema), з метою формування навичок шляхом багаторазового механічного повтору та імітації мовного матеріалу (pattern drill), що складає суть біхевіористського підходу, який в імітації вбачає секрет успішного вивчення мови, імітації природної, мимовільної і не пов’язаної з попереднім обдумуванням – на зразок дитини, яка без надмірних зусиль оволодіває рідною мовою. Цим же шляхом вона може засвоїти й інші мови. Імітація, а не конструювання, повинна слугувати основою раціонального методу вивчення іноземних мов<sup>4</sup>. Зміни торкаються також навчального змісту у порівнянні з граматику-перекладним методом: замість декларативних знань про культуру і літературу на передній план висувуються вимоги оволодіння практичними

<sup>3</sup> У критичних коментарях щодо ідеї структуралізації, а фактично формалізації навчання іноземних мов, вказується на те, що при застосуванні структурного підходу до вивчення іноземних мов учні утворюють правильно тільки ті структури, які вони завчили, і в тій послідовності, в якій вони їх завчали. У зв’язному та творчому мовленні ці структури не завжди утворюються доречно і правильно.

<sup>4</sup> Слушно зазначити, що імітація та механічне зазубрювання не є основними прийомми в оволодінні іноземною мовою

знаннями та вміннями іноземного мовлення у різних побутових комунікативних ситуаціях. Отже, основним об'єктом дослідження та навчання стає мова в усіх її видах мовленнєвої діяльності. Починають розрізняти продуктивні та рецептивні види мовлення і відповідно здійснюється науковий відбір матеріалу. Для рецептивного засвоєння структури його відбирають за принципом частотності, для продуктивного – на основі вживаності, типовості та виключення синонімів.

У 60-х роках аудіолінгвізм стає основним методом навчання іноземної мови у середній школі, а згодом, у 70-х роках, в рамках освітньої реформи він посідає основне місце у гімназіях. Навчальну мету АУМ складають, в першу чергу, не мовні знання, а мовленнєві вміння та навички, з яких аудіювання та усне мовлення розглядаються первинними щодо читання та письма як вторинних видів мовленнєвої діяльності.

У порівнянні з концепцією прямого методу, який складає провідний методичний аспект аудіолінгвального методу, останній має свої особливості, а саме: на початковому етапі навчання – аудіомовний вступний курс – виключається читання та письмо; допускається пояснення складних мовних явищ рідною мовою та індуктивна граматична робота; основні принципи навчання підпорядковані кінцевій меті – розвитку мовленнєвих умінь, з яких усні види мовленнєвої діяльності мають перевагу перед письмовими; дидактична послідовність розвитку умінь та навичок (аудіювання – говоріння – читання – письмо); сприймання нового матеріалу здійснюється на слух, а його семантизація – шляхом наочних засобів; ситуативність навчання (використання мовленнєвих моделей повсякденних комунікативних ситуацій); аутентичність мовленнєвих зразків (мовлення “native speakers”); тренування мовних моделей шляхом імітації та багаторазового механічного повторення; перевага над одномовним проведенням уроку; прогресія навчального матеріалу шляхом систематичного ускладнення моделей (граматична прогресія); типові вправи у багатьох варіантах (підстановчі та імітаційні, вправи на заміщення, побудова речень з окремих мовних елементів, тексти з пропусками (Luckentexte); заучування та відтворення комунікативних діалогів на побутову тематику.

Як бачимо, аудіолінгвальний метод використав із практики прямого методу усе, що відповідало потребам життя, давало практичні результати.

Незважаючи на це, 70-і роки ознаменовані гострими критичними дискусіями щодо недоліків аудіолінгвального методу навчання [8, с.5], щодо кризи у методичній системі навчання іноземних мов, про необхідність пошуку нових методів та підходів до навчання тощо [6, с.7]. Тому не випадково, що саме у ці роки з'являються перші проекти комунікативної методики, розквіт якої припадає на 80-і роки, і вона далі продовжує удосконалювати основні принципи та положення своєї методичної концепції. На відміну від попередніх методичних

концепцій, зорієнтованих на освітні завдання і способи передачі навчального матеріалу, комунікативний підхід до навчання змінює педагогічні чинники і розглядає учня як суб'єкт навчального процесу, надає великого значення його ролі у навчанні, внаслідок чого суб'єкт навчання стає поруч з такими традиційними пріоритетними навчальними складниками, як учитель та методика навчання. Таким чином, в основу комунікативного підходу закладається ідея про активність суб'єкта та про навчання, як активну свідому творчу діяльність. Основними принципами комунікативного методу визначаються принцип мисленнєво-мовленнєвої активності, принцип індивідуалізації при ведучій ролі особистісного аспекту, принцип функціональності, принцип ситуативності та принцип новизни.

Комунікативний метод набув у 80-90-і роки широкого застосування у викладанні іноземних мов, але на практиці він не зміг досягти характеру всезагального універсального методу і вирішити задовільно всі завдання навчання іноземних мов. Це стало однією з причин появи на сучасному обрії викладання іноземних мов нових методичних технологій, тенденцій та напрямків.

1. Гапонова С.В. Сучасні методи викладання іноземних мов за рубежом // Іноземні мови. – 1997. – № 4. – С. 24-30; Іноземні мови – 1998. – № 1 – С. 24-31.
2. Основные направления в методике преподавания иностранных языков в XIX-XX вв. / Под ред. И.В.Рахманова. – М.: Педагогика, 1972. – 318 с.
3. Раушенбах В.Э. Краткий обзор основных методов преподавания иностранных языков с XIX по XX вв. – М.: Высшая школа. 1971. – 112 с.
4. Хоменко Л.Я. Нові методи навчання на Заході // Іноземні мови. – 1998. – № 1. – С. 32-33.
5. Шатилов С.Ф. О создании рациональной методики обучения иностранным языкам в средней школе // Иностранные языки в школе. – 1990. – № 2. – С. 46-50.
6. Dietrich I. Kritisch – pädagogische Gedanken zu „alternativen Methoden“ – Friedenserziehung, eine Alternative im Fremdsprachenunterricht // Anders lernen im Fremdsprachenunterricht. – Berlin-München: Langenscheidt. – 1989. – S. 11-27.
7. Müller B. Fremdsprachenunterricht – Gedanken zu pädagogischen Alternativen. // Anders lernen im Fremdsprachenunterricht. – Berlin-München: Langenscheidt. – 1989. – S. 5-10.
8. Neuner G. Autonomes Lernen im Fremdsprachenunterricht – eine Utopie? // Autonomes und partnerschaftliches Lernen. – Berlin-München: Langenscheidt. – 1989. – S.5-6.
9. Neuner G. Methodik und Methoden: Überblick. // Handbuch Fremdsprachenunterricht. – Tübingen, Francke Verlag, 1989. – S. 145-152.
10. Real W. Methodische Konzeption vom Englischunterricht. – Paderborn, 1984. – 210 S.
11. Schneider B. Kritische Anmerkungen zu den audio-lingualen Übungstypen im fremdsprachlichen Unterricht // Praxis des Neusprachlichen Unterrichts, 1971. – S. 56-66.
12. Schrand H. Von mechanischen Drills zu kommunikativen Übungen. – Der fremdsprachliche Unterricht 8. – 1968. – S. 38-43.
13. Vielau A. Audiolinguales oder bewußtes Lernen? Aspekte der Methodologie des Fremdsprachenunterrichts // Bestandsaufnahme Fremdsprachenunterricht. – Stuttgart, 1976. – S. 180-201.



Ljudmyla Ivanova, Volodymyr Halupko  
HISTORICAL DEVELOPMENT OF THE MAIN METHODS OF TRAINING FOREIGN  
LANGUAGES IN GERMANY

For better understanding modern problems connected with teaching foreign languages (modern methods, approaches, recommendations as for teaching) is advisable to know the history of formation and development of methodical conceptions, their usage in teaching foreign languages.

The aim of the article is to describe briefly main methods connected with teaching foreign languages in Germany in the end of XIX–XX century, when the basis of modern methods, approaches and trends of teaching were being developed in an active way.

The main principles of Grammar translation. Direct, Audiolingual and Communicative methods are covered.

*Зіновія Нагачевська*  
ПИТАННЯ ОСВІТИ І ВИХОВАННЯ У ДІЯЛЬНОСТІ ТОВАРИСТВА  
“СОЮЗ УКРАЇНОК”

1920-і – 1930-і рр. на західноукраїнських землях, передусім у Галичині, сучасна історична наука небезпідставно вважає добою найвищого громадсько-культурного піднесення в царині національного самоусвідомлення жінки-українки, яке виступало запорукою її активної участі у вирішенні освітніх, соціальних, політичних завдань навіть в умовах відсутності власної державності та штучної територіальної розмежованості України. Провідну роль у його забезпеченні відіграло товариство “Союз українок”, більш ніж 20-річна діяльність якого містить чимало корисного й повчального для визначення й утвердження місця і ролі жінки в сучасних суспільно-громадських і державних процесах.

Упродовж десятиліть відтворення історії національного жіночого руху загалом і функціонування “Союзу українок” зокрема залишалося прерогативою зарубіжних авторів, переважно представників української діаспори у США й Канаді, оскільки в Україні товариство було затавроване як націоналістичне. Після Другої світової війни організаційно-практична робота цього громадського жіночого об’єднання знайшла відображення в публікаціях колишніх жіночих діячок – вихідців із Галичини й Буковини (Л.Бурачинської, О.Кисілевської, І.Книш, І.Макух-Павликовської), а наприкінці ХХ ст. – у фундаментальних працях історика М.Богачевської-Хом’як, які стали важливою базою для розгортання пошукової роботи на українському ґрунті. Так, простежуючи витоки, організаційний та ідеологічний поступ жіночого руху на західноукраїнських землях, дослідники М.Дядюк, П.Дутчак, О.Маланчук-Рибак, Б.Савчук проаналізували історико-політичні й культурно-освітні аспекти діяльності “Союзу українок”. Однак проблеми, винесені у заголовок статті,

науковий доробок зазначених авторів розкриває не повністю, бо вони не були основним предметом їхнього дослідження.

Метою статті є визначення (на основі аналізу першоджерел і літератури досліджуваного періоду) педагогічно-просвітницького потенціалу товариства “Союз українок” як наймасовішої української жіночої організації 20-х–30-х рр. ХХ ст.

“Союз українок” постав на ґрунті львівської “Жіночої громади” за рішенням зборів її активних членів від 21 лютого 1917 р. Тоді він був представлений шістьма філіями і сімома гуртками переважно в містах східної, тобто української, частини Галичини (для порівняння: перед Першою світовою війною “Жіноча громада” об’єднувала 14 філій і 11 гуртків) [1, с.33]. Вищим колективним органом “Союзу українок”, подібно до більшості тогочасних громадських об’єднань, його статут визначив “звичайні” загальні збори представників низових осередків. Поточну діяльність товариства забезпечував віділ (управа) у Львові, засідання якого відбувалися один-два рази на місяць. У разі потреби проводилися “надзвичайні” збори та “ширші сходи” виділу. Дані дослідження підтверджують, що за кількістю і насиченістю програм зборів (з’їздів), засідань виділу “Союз українок” посідав перше місце серед громадських організацій Західної України. У період між завершенням Першої та початком Другої світових воєн вони стали найбільш активною формою самовиявлення жіноцтва, способом визначення головних напрямів його діяльності, ухвалення рішень і, водночас, засобом контролю за їх реалізацією.

Першим головою зреформованого жіночого товариства була обрана вчителька Євгенія Макарушка, дружина одного з видатних громадсько-педагогічних діячів краю початку ХХ ст. О.Макарушки. З тих пір “педагогічне начало” превалювало в керівництві “Союзу українок” упродовж всієї його історії. Ця обставина, поруч із слідуванням меті й завданням українського жіночого руху, сформульованим “піонеркою” емансипаційних змагань західноукраїнського жіноцтва Наталею Кобринською на етапі його організаційного оформлення, значною мірою визначила освітні орієнтири товариства. Під керівництвом Є.Макарушки проходило становлення “Союзу українок” як громадської культурно-освітньої організації, перші кроки зробили створені при виділі секції: просвітньо-шкільна, релігійно-гуманітарна, робітничо-промислова, господарсько-торговельна. Аналогічно до передвоєнного періоду, предметом уваги товариства в цей час стали питання самоосвіти його членів, участі в підготовці дівчат до навчання у львівській учительській семінарії Українського педагогічного товариства (УПТ), здійснюваної на спеціально організованих курсах, а також опіки над убогими та осиротілими дітьми – жертвами війни – через заснування дошкільних закладів (“фребелівських огороців”, “захо-

ронок”) і притулків. Важливим організаційно-педагогічним завданням виявилася спроба відкриття жіночої школи “домашнього господарства”, яка дискутувалася на засіданні виділу в грудні 1917 р. На зборах товариства у травні 1918 р. обговорено “болючий стан моральної і матеріальної руїни” галицького села. Доповідачем із цього питання була Іванна Блажкевич – народна вчителька, дитяча письменниця, в роки Першої світової війни захисник інтересів жінок Галицького повіту (тепер Галицький р-н Івано-Франківської обл.). Вона порушила проблему навчання сільських дітей, які через воєнну розруху “не побирають ніякої науки”, закликала жінок-інтелігенток “свої сили інтелектуальні посвятити для добра селянки, дбаючи про її національно-просвітне освідомлення” [Там само, с.27]. Якщо враховувати, що тогочасне західноукраїнське суспільство було переважно селянським, то ця ініціатива не тільки розширювала сферу діяльності товариства, але й допомагала, за висновком М.Богачевської-Хом’як, “модернізувати” село [2, с.11].

Проте в умовах повоєнного лихоліття, національно-визвольної боротьби західних українців 1918-1919 рр. і пов’язаного з нею українсько-польського збройного протистояння, новостворене жіноче товариство не могло належним чином розгорнути організаційну та просвітницьку діяльність. З листопада 1918 р. (часу проголошення Західно-Української Народної Республіки) і до лютого 1920 р. практично не проводилися засідання виділу, а тим більше – ширші представницькі заходи товариства. Щоправда, члени “Союзу українок” брали участь у роботі інших, здебільшого філантропічних організацій, які засновувалися для вирішення нагальних соціальних проблем (як Український горожанський комітет, Українське крайове товариство охорони дітей і опіки над молоддю та ін.). З цього приводу майбутній довголітній голова “Союзу українок” педагог Мілена Рудницька зауважувала: “жіноцтво прашоє, але головно в гуманітарнім напрямку... в просвітнім мало” [3, 2 зв.].

Переломним у національному жіночому русі загалом і в роботі “Союзу українок” зокрема став грудневий 1921 року з’їзд представниць “всіх частин української землі” (Галичини, Волині, Буковини, Наддніпрянщини) та провідних центрів української політичної еміграції – Варшави, Праги, Тарнова [4, с.1], що через заборону польської влади проходив як надзвичайні загальні збори цього товариства. Згідно з резолюціями з’їзду “Союз українок” було визнано “за найвищу ... централю” всіх українських жіночих організацій краю [5, с.283]. Відповідно вищим представницьким органом товариств, що визнали це верховенство, ставав з’їзд “делегаток”, який визначав зміст їх діяльності, а виконавчий орган реформувався в головний виділ. Так, з’їзд 11 березня 1923 р. зібрав голів жіночих організацій Львова, Станиславова, Тернополя, Бережан, Дрогобича, Жидачева, Коломиї, Перемишля, Рогатина, Самбора й ряду міст Волині. У скла-

ді делегації волинського жіноцтва була Олена Левчанівська, обрана в 1922 р. до Сенату відродженої в результаті розвалу Австро-Угорської імперії польської держави, яка окупувала українські етнічні території Галичини та частину Волині. Письмові повідомлення про “свою відсутність” надіслали Український жіночий союз у Відні та жіноча секція при Емігрантському комітеті в Ужгороді [6, с.3].

Широку програму педагогічно-просвітницької діяльності західно-українського жіноцтва намітив з’їзд делегаток у квітні 1924 р., де були “заступлені” 24 жіночі організації Галичини й Волині. Через складну політичну обстановку на з’їзді не з’явилися представниці Буковини й Закарпаття [7, с.1]. Аналіз програми з’їзду показує, що важливі напрями освітньо-виховної роботи жіноцтва окреслює “реферат”, виголошений організатором жіночого руху в галицько-буковинському регіоні, народною вчителькою і дитячою письменницею Костянтиною Малицькою, тоді головою “Союзу українок”, під назвою “Жінка і виховання”. Слід зазначити, що такою була тема її виступу і на Всеукраїнському жіночому з’їзді 1921 року, одним з ініціаторів проведення якого вона й була. Проте через вказані причини виступ не відбувся. Сьомого жовтня 1922 р. часопис “Діло” (найпопулярніша суспільно-політична газета українців Галичини) вмстив статтю К.Малицької під аналогічним заголовком, що свідчило про актуальність піднятих педагогом і жіночою діячкою проблем [8]. Основними завданнями жінок у сфері шкільництва К.Малицька визначила, по-перше, “вглядання” “в шкільне виховання” шляхом заснування “материнських” гуртків при навчальних закладах (на зразок діючих батьківських); по-друге, участь у роботі українських приватних установ і організацій виховно-освітнього характеру, призначених для дітей дошкільного віку, сиріт і обездоленних; по-третє, збільшення “педагогічних сил” у діючих жіночих школах; по-четверте, зростання впливу на “вироблення нового світогляду серед молоді”.

У виступі на з’їзді довголітнього члена виділу товариства Ірини Макух-Павликовської зверталася увага на необхідність організації господарських курсів для молоді, “приміщення” дівчат в “заграничних господарських школах” (наприклад, у Данії) з метою підготовки “інструкторок” для жіночих курсів “Союзу українок”.

Член головного виділу товариства, майбутній редактор його друкованого періодичного органу “Українка” Марія Струтинська спонукала жінок працювати “над культурним двигненням села”, перш за все “піднесенням громадянської свідомості” жінки-селянки, через організацію “відчитів” (лекцій), хорів, вистав, курсів ліквідації неграмотності тощо [7, с.1-2].

Таким чином, “Союз українок” поступово утверджував свій статус організатора жіноцтва Західної України та українок – політичних емігранток,

впливав на формування національної освітньої політики в умовах бездержавного функціонування західноукраїнського суспільства. Юридичне забезпечення такої діяльності вимагало внесення відповідних змін до діючого статуту товариства, що стало важливою складовою змісту роботи його виділу в 1922-1923 рр. Остаточний варіант статуту “Союзу українок” польська адміністративна влада затвердила у травні 1924 р. Метою товариства, як і раніше, залишалася “просвітна, економічна і товариська організація українського жіноцтва” [9, с. 16]. При цьому сфера його впливу обмежувалася Львівським, Станіславівським, Тернопільським і Краківським воєводствами Галичини. Однак аналіз роботи “Союзу українок” підтверджує, що попри ці обмеження товариство не тільки продовжувало підтримувати тісні стосунки з усіма жіночими організаціями національної орієнтації західноукраїнських земель і держав масового осідку українців-емігрантів, координуючи їх діяльність, але й виступило ініціатором проведення конгресу жінок-українок, аналогів якому не було в усій попередній історії українського жіночого руху (1934 р.), та заснування міжнародного жіночого формування – Всесвітнього союзу українок (1937 р.).

Реалізація мети “Союзу українок” була прерогативою головного виділу товариства та керівництва філій, гуртків і згуртованих у ньому окремих жіночих організацій. Водночас у виконанні намічених оновленим статутом завдань все більшу роль відігравали створені при виділі секції, зокрема просвітно-шкільна (згодом просвітна). Подібно до інших секцій вона мала свою управу в складі голови (заразом – члена головного виділу товариства), заступника, секретаря й касира. Це уможливило відносну самостійність діяльності. Так, під керівництвом Марії Донцової (дружини українського політичного діяча Д. Донцова) члени секції підготували і в квітні 1922 р. подали на розгляд розширеного засідання головного виділу “правильник” (розпорядок) її роботи. Пріоритетним у діяльності секції стало створення для членів “Союзу українок” “осередка самообразования”, зацікавлення їх “жіночими, суспільними, політичними, культурними та науковими” проблемами, підготовка до роботи “на всіх полях суспільного життя”, ознайомлення громадськості з “модерним” жіночим рухом, його історією та ін. [1, с. 61]. Для вирішення цих завдань планувалося організувати освітні курси, показові лекції, “дискусійні сходи”, бібліотеки, читальні, наукові екскурсії, передплачувати пресу.

Звіт новообраної голови просвітно-шкільної секції М.Струтинської на засіданні виділу товариства в грудні 1922 р. і запропонований план роботи на 1923 р. переконує, що найпильнішу увагу члени секції приділяли “вишколу” лекторів, які виступали з популярними викладами перед жінками, залученню до цієї роботи високоосвічених, знаних в усьому краї педагогів, лікарів, письменників, митців.

Масова неграмотність населення, спричинена Першою світовою війною та повоевненою розрухою і фактичним призупиненням процесу систематичного шкільного навчання, висувала на перший план проблему боротьби з “анальфabetизмом”, організації позашкільної освіти дорослих. Про увагу до неї свідчить поява низки статей жіночих діячок на сторінках журналу “Народна просвіта” – щомісячника товариства “Просвіта” (власного друкованого органу “Союзу українок” тоді ще не мав). Зокрема, в 1923 р. статтю “В боротьбі з неграмотністю” опублікувала К.Малицька, а в 1924 р. з’явилися друком три матеріали, підготовлені М.Струтинською, яка, крім того, “реферувала” про “наконецність боротьби з неграмотністю” на засіданні головного виділу “Союзу українок” 20 листопада 1924 р. У цих публікаціях обґрунтовувалася потреба “освітньої праці в народі”, тобто позашкільної освіти. За переконанням авторів статей, вона, як і шкільне навчання, повинна бути “систематично ведена” на “відповідно організованих курсах” – окремо для “анальфabetів 1 степеня” – хто зовсім не знає грамоти, і “анальфabetів 2 степеня” – молоді, котра в різний час закінчила державні початкові школи, але “мало що винесла” з них [10, с. 1].

“Вагу освіти” для жінки-селянки К.Малицька і М.Струтинська обумовлювали потребами збереження здоров’я її та дітей, належного виховання підростаючого покоління (відомості з гігієни і педагогіки), економічного піднесення родини (елементарні фахово-господарські знання), активізації участі в житті сільської громади (“суспільні науки”) [11, с. 105]. Разом з тим просвіта, підкреслювала М.Струтинська, – “це ще безперечно не сама суть справи. Суть – це значіння освіти для самого ж селянства, як важнішого чинника нашого національного життя” [12, с. 153].

Статті жіночих діячок початку 1920-х рр. містили конкретні рекомендації щодо організації курсів з ліквідації неграмотності, їх програму, розкривали методику проведення занять із читання тощо.

Звітуючи про роботу просвітно-шкільної секції за 1921-1925 рр. на надзвичайних загальних зборах “Союзу українок” у квітні 1926 р., М.Струтинська підкреслила важливість для популяризації знань і духовного єднання українського жіноцтва заснованого в 1925 р. у м. Коломиї часопису “Жіноча доля”, редагованого активною “союзанкою” Оленою Кисілевською, а також проведених у різних місцевостях краю жіночих віч і організованих освітніх курсів. Вивчення змісту протоколу цих зборів підтверджує, що помітні зрушення відбулися і в роботі освітніх секцій сфедерованих у складі “Союзу українок” жіночих товариств. Так, “Жіноча громада” м. Дрогобича (тепер Львівської обл.) доповідала про опіку над українськими дівчатами – ученицями польських шкіл і 55 служницями, для яких організувала курси навчання грамоти відповідно до рекомендацій вищеназваних статей [13, 100 зв.].

Боротьба з неписьменністю перебувала в полі зору “Союзу українок” протягом усього періоду його функціонування. Прагнучи забезпечити участь філій і гуртків жіночої організації в “ударній акції масового поборювання неписьменности в нашому народі”, започаткованій у грудні 1932 р. товариством “Просвіта”, головний відділ підготував і вмістив на сторінках “Жіночої долі” спеціальний “обіжник” (розпорядження), в якому підкреслювалося, що “послідовна боротьба з цим страшним лихом мусить стати предметом змагання усього українського громадянства, оскільки неграмотність виступає однією з головних причин культурної відсталості, економічної нужди й політичної неволі українського народу”. Участь у цій акції освіченого інтелігентного жіноцтва визначалася високим рівнем числа неграмотних серед їх “посестер” – селянок (в окремих повітах краю вона сягала 87%). До обіжника додавалися інструкції щодо організації навчання “анальфabetів” та копія матеріалу під назвою “Як устроїти й вести курс для неграмотних”, вміщений раніше у “Жіночій долі”. Крім навчання “гуртковою системою”, відділ “Союзу українок” визнав за доцільне розширювати індивідуальну форму навчання: “Кожна інтелігентна жінка, – підкреслювалося в розпорядженні, – повинна навчити письма бодай одну неграмотну” [14, с.2].

За даними дослідження, освітня праця головного відділу “Союзу українок”, філій і гуртків, як і окремих жіночих організацій, що входили до його складу, велася в тісній єдності з провідними українськими громадськими об’єднаннями, передусім із наймасовішою культурно-освітньою організацією кінця ХІХ – першої третини ХХ ст. – товариством “Просвіта”. Погляди його головної управи на роль жінки в освітній роботі глибоко і всебічно розкрив її голова М.Галушинський, виступаючи на розширеному засіданні відділу “Союзу українок” у 1924 р. Впродовж 1920-х – 1930-х рр. жіноче товариство мало своїх постійних “відпоручниць”, як правило, членів відділу, в комісіях головної управи “Просвіти”, першими серед яких стали І.Макух-Павликовська і М.Струтинська. Представниці “Союзу українок” були також у складі керівних органів Українського педагогічного товариства (Б.Баран, М.Донцова, І.Лежогубська, К.Малицька, О.Ріппель), української “хліборобської” організації “Сільський господар”, дошкільного товариства “Українська захоронка” та ін.

Окрім поборювання масової неграмотності серед населення, важливим освітньо-виховним рішенням, ухваленим і реалізованим “Союзом українок” у тісній співдії з цими організаціями в другій половині 1920-х – у 1930-х рр., була підготовка “інструкторів до праці на села”. Ця проблема заaktuалізувалася через поступове скорочення польською владою мережі українських шкіл або їх реформування у двомовні (утраквістичні), що стало причиною обмеженого працевлаштування випускниць учительської семінарії Українського педаго-

гічного товариства (з 1926 р. – “Рідна школа” УПТ). Перекваліфікація їх на “інструкторок” культурно-освітнього й економічного розвитку українського села, зініційована жінками – членами “Союзу українок”, виступала не тільки одним із способів обмеження безробіття в молодіжному середовищі, але й засобом прилучення дівчат і молодих жінок до громадської національно-освідомлюючої роботи. Обговорена 23 грудня 1925 р. на розширеному засіданні головного відділу “Союзу українок” за участю голови “Просвіти” М.Галушинського як основного доповідача та представників Українського педагогічного товариства й “Сільського господаря”, ця проблема стала темою окремої “анкети” (наради) в січні 1926 р. У ній взяли участь М.Донцова, тоді голова “Союзу українок”, і члени його відділу О.Шепарович (заступник голови), М.Мриц, М.Рудницька, С.Савицька. Товариство “Просвіта” представляли М.Галушинський і О.Терлецький (редактор журналу “Народна просвіта”), а “Сільського господаря” – заступник керівника його “централі” М.Творидло; від заснованої в 1900 р жіночої промислової кооперативи “Труд” були присутні її голова Є.Макарушка і директор єдиної в Галичині української торгівельної школи А.Березовський. Мету запланованого фахового навчання М.Рудницька визначила таким чином: “наша ціль зорганізувати такі курси, на котрих би учениці могли не лише учити шиття і крою, але зайнятися організацією жінок по селах” [13, с.79]. Відповідно до програми, запропонованої О.Шепарович, предметами вивчення на курсах мали бути:

- 1) суспільні науки... організація громадської роботи, як проводити збори..., як закладати товариства і організації просвіти,
- 2) загальні відомості про кооперацію, ... справа торговельна і “бугальтерія”,
- 3) гігієна жінки і дитини,
- 4) театр і хор, діточі садки як засіб організаційний,
- 5) наука крою і шиття,
- 6) домашнє хазяйство...” [13, 79 зв.].

У процесі дискусії над програмою вона була доповнена викладами з “педагогії”, історії освітньої праці та методики її здійснення. Крім того, визнавалася доцільність поділу “предметів тих на 3 частини”: загальноосвітні, фахові, спеціальні. Було також визначено місце і спосіб проведення практичних занять: “по читальнях, в захоронці і по ... товариствах, щоб познайомилися з діловодством і цілями т-в” [Там само, 80].

Зі звітів про діяльність “товариської” та освітньої секцій “Союзу українок” на зборах, з’їздах і засіданнях відділу довідуємося, що мережа фахових курсів, у підготовці яких брали участь жіночі організації, постійно зростала. Зокрема, в 1930-1931 рр., коли “Союз українок” об’єднував 44 філії і 69 гуртків



(без даних 14 філій), за їх посередництва відбулися “загальнокраєві” курси в с. Коршеві (тепер Коломийського р-ну Івано-Франківської обл.) та господарсько-кухарських курси в містах і селах Калуського, Львівського, Радехівського, Рогатинського, Стрийського й інших повітів Галичини [15, с.3-4]. Водночас дані дослідження підтверджують, що в 30-х рр. ХХ ст. фахова підготовка молоді, серед них і дівчат, поступово переходила у відання створеної при головній управі товариства “Рідна школа” фахової комісії, до якої “Союз українок” делегував своїх представників. Крім того, в 1936-1939 рр. при товаристві “Сільський господар” із числа активних жіночих діячок, членів “Союзу українок” (як І.Домбчевська, О.Дучимінська, О.Кисілевська, Х.Кононенко, І.Макух-Павликовська), діяла Секція сільських господинь, “інструкторки” якої “в сотнях сіл” вели курси домашнього господарства, кухарства, птахівництва тощо [16, с.2831].

Однією з найважливіших акцій головного відділу і філій товариства “Союз українок” виявилася справа сезонних дошкільних закладів для дітей українських селян, за якими в Галичині закріпилася назва “дитячі садки”. Організація такого типу інституцій відповідала характерові соціально-економічних умов західноукраїнського суспільства міжвоєнного періоду.

По-перше, утримання сезонних дитячих садків обходилося батькам і громадським культурно-освітнім організаціям дешевше порівняно з постійно діючими дошкільними закладами – захоронками. По-друге, віднесені згідно з польським законодавством до числа опікунчих установ, дитячі садки не входили в систему шкільництва, а тому вимоги до фахової підготовки кадрів і змісту та способів виховної діяльності були нижчими від тих, що ставилися до захоронок.

Відповідно до інформації часопису “Жіноча доля” (№ 6 за 1926 р.) почин до улаштування по селах дитячих садків, що стали взірцем для цілого краю, дала Стрийщина, де в 1891 р. Н.Кобринська вперше оприлюднила ідею дошкільних закладів для дітей селян. Ініціатором їх заснування стало місцеве товариство “Українських жінок”, зреформоване у філію “Союзу українок”, в особі його активних діячок – Н.Селезінки, М.Мудрик, М.Стельмах. Перші дитячі садки відкрилися влітку 1924 р. в селах Угерську, Бережницю, Добрянку, Лисятичах. 19 грудня 1925 р. зусиллями жіночого товариства у Стрию відбулося віче, на якому, поруч із проблемами суспільного і правового становища жінки, було розглянуто питання про місце дитячих садків у системі національного виховання української дитини та роль жіноцтва в їх організації, з яким виступила Ніна Селезінка.

В середині 1920-х рр. справа дитячих садків стала одним з основних питань порядку денного зборів, нарад, конференцій жіноцтва Західної України та української педагогічної громадськості. Активними пропагандистами і

організаторами акції на користь дитячих садків виступили І.Блажкевич, Б.Баран, О.Кисілевська, М.Рудницька.

Заклики, статті організаційно-методичного характеру з приводу заснування дитячих садків зосередили часопис “Жіноча доля” та газета “Діло”. Причому, як і наприкінці ХІХ ст., хосенність їх визначалася не тільки соціальними та культурними, але й політичними потребами. Для українців, вказувалося в редакційній передмові до статті І.Бажкевич “Як закладати діточі садки”, – “...ця новітня установа побирає особливої ваги; є це конечна потреба національного виховання наших діток, якого на жаль не уміла й досі не уміє дати пересічна українка-мати своїй дитині” [17, с.6].

На заклик І.Блажкевич зробити 1927 р. роком української дитини, а ударною справою свідомих українців – справу дитячих садків, відгукнулися не тільки провідні українські культурно-освітні товариства, але й господарські організації (“Сільський господар”) та селянство краю. 9 квітня 1927 р. черговий з’їзд “Союзу українок” у Львові підсумував перші здобутки в справі дитячих садків і накреслив основні завдання жіночих осередків щодо реалізації ідеї та організації діяльності цієї, за визначенням Н.Селезінки, яка виступила на з’їзді з доповіддю, найдешевшої і найдоступнішої для широких мас українського населення інституції, покликаної маленьким дітям відкрити очі на зовнішній світ і запалювати маленькі серця любов’ю до всього, що гарне, сонячне й рідне [18, с.7].

Ознайомлення зі змістом промови Н.Селезінки, яку того ж року “Союз українок” видав окремою брошурою під назвою “Дошкільне виховання”, уможливило висновок про те, що запропоновані доповідачем елементи режиму дитячого садка, методи і прийоми проведення занять, оперті на вказівках визнаних авторитетів українського дошкільного виховання С.Русової, А.Животка, теоретиків і практиків польського дошкілья Н.Цицімірської і М.Вериги, можуть бути використані у роботі сучасних дошкільних закладів.

Товариство “Союз українок” виступило ініціатором проведення перших п’ятимісячних курсів “провідниць” (вихователів) дитячих садків, які відбулися в січні – травні 1927 р. Їх програма (як і господарських курсів) була складена спільними зусиллями товариств “Просвіта”, “Рідна школа”, “Сільський господар”, “Українська захоронка”. З лекціями на курсах виступили “союзнянки” М.Донцова, І.Лежогубська, діячі “Просвіти” й “Рідної школи” М.Галушинський, Л.Ясінчук. Із 26 “кандидаток” з міст Львова, Тернополя, Коломиї, Бережан, Стрия курси закінчили 19, серед них 7 із відмінними показниками. Головна управа товариства “Рідна школа” видала випускницям посвідки на право працювати вихователями дошкільних закладів.

Організовані “Союзом українок” курси “дошкільниць” отримали позитивну оцінку в середовищі освічених українців. Як зазначав часопис “Рідна

школа” у №3 за 1927 р., вони задовільнили “хоч почасти пекучу потребу учительок спосібних провадити діточі садки і захоронки як слід”.

Значимо, що справа дитячих садків посідала чільне місце і в подальшій організаційно-просвітницькій діяльності “Союзу українок”. Зокрема, загальні збори товариства, які відбулися 27-28 грудня 1928 р., запропонували керівництву філій збирати фонди для їх відкриття, залучаючи на допомогу всі місцеві організації.

Мотивуючи потребу такої праці, голова організаційної секції “Союзу українок” Олена Кисілевська, обрана на виборах 1928 р. до сенату Польщі, “при дебаті” над бюджетом Міністерства освіти й віросповідань у березні 1929 р. підкреслювала: “Не маємо ніяких дошкільних установ, ніяких діточих садків, Серед... 100-тисячної маси польських дітей, які є в захоронках, діточих садках і передшколах, нашої дітвори майже немає... Стараємося усунути це і закладаємо наші приватні діточі садки... [19, с.10].

Резолюція зборів товариства від 22-23 грудня 1929 р. визнала дитячі сезонні садки “дуже важним чинником до виховання молодого українського покоління” та доручила первинним осередкам і сфедерованим товариствам продовжувати в 1930 р. “оснування діточих садків по селах, містах і містечках”, а “централ” Союзу українок у Львові “приділити справу діточих садків окремій референтці при головному виділі” [20, с.2]. Як підтверджують документи й матеріали, увага до питань виховання дітей дошкільного віку залишалася незмінно великою і на зібраннях “Союзу українок” останнього десятиліття його функціонування. Наприклад, другою серед резолюцій загального з’їзду товариства від 20-21 березня 1935 р. значиться така: “скріпити акцію за оснування літом 1935 р. дитячих садків та продовжувати систематичну працю... у цій ділянці” [21, с.3].

Активні організаційні заходи “Союзу українок” і зацікавлених у зростанні мережі українських дитячих садків громадських організацій, насамперед товариства “Рідна школа”, яке в 1930-х роках перейняло педагогічну опіку над ними та зосередило в своїх руках підготовку провідниць-виховательок, зумовили бурхливий розвиток цього типу недержавних інституцій. За десять років, що пройшли після відкритих перших чотирьох дитячих садків у селах Стрийщини (1924-1934 рр.), їх кількість досягла 313. Тут отримували тимчасовий “прихисток”, “доживлення” і виховний вплив понад 12 тис. дітей [22, с.357].

Викладене вище уможливило висновок про те, що навіть в умовах активної асиміляторської політики польської держави діяльність товариства “Союз українок” у галузі освіти й виховання відзначалася багатогранністю й змістовою насиченістю. Активна педагогічно-просвітницька діяльність об’єднаних у його складі десятків тисяч жінок, з одного боку, виступала підґрунтям

для їх самоствердження як повноцінних суспільних “одиниць”, а з іншого, – сприяла духовному й культурному поступу всього тогочасного західно-українського суспільства, збереженню і примноженню національного виховно-освітнього досвіду – важливої основи для розбудови сучасної освіти в Україні.

1. Центральний державний історичний архів України у м. Львові (далі ЦДІАУ). – Ф.319, оп.1, спр.2. – 106 арк.
2. Богачевська-Хом’як М. Союз Українок у міжвоєнний період (Продовження) // Наше життя. – 1991. – Квітень. – С.10-11.
3. ЦДІАУ у м. Львові. – Ф.319, оп.1, спр.8. – 4 арк.
4. Різдвяний подарунок // Українська трибуна. – 1921. – 28 грудня. – С.1.
5. Рудницька М. П’ятнадцятьліття одного з’їзду / У зб.: Мілена Рудницька. Статті, листи, документи / Упор. М. Дядюк. – Львів, 1998. – С.273-287.
6. ЦДІАУ у м. Львові. – Ф.319, оп.1, спр.12. – 6 арк.
7. ЦДІАУ у м. Львові. – Ф.319, оп.1, спр.19. – 2 арк.
8. Малицька К. Жіноцтво – і справа виховання // Діло. – 1922. – 7 жовтня. – С.2.
9. Статут товариства “Союз українок” у Львові // Державний архів Івано-Франківської обл. – Ф.2, оп.3, спр.2852. – Арк.16-24.
10. Струтинська М. Організуймо курси! // Народна просвіта. – 1924. – Ч.1. – С.4-5.
11. Струтинська М. Освіта і сільське жіноцтво // Народна просвіта. – 1924. – Ч.7. – С.105-106.
12. Струтинська М. Позір сільське інтелігентне жіноцтво // Народна просвіта. – 1924. – Ч.10. – С.153-154.
13. ЦДІАУ у м. Львові. – Ф.319, оп.1, спр.15. – 179 арк.
14. Обіжник Ч.14. До всіх філій “Союзу Українок”. В справах культурно-освітніх // Жіноча доля. – 1933. – Ч.3. – С.2.
15. ЦДІАУ у м. Львові. – Ф.319, оп.1, спр.48. – 32 арк.
16. Зелений П. і Р.М. “Сільський Господар” // Енциклопедія Українознавства / Гол. ред. В.Кубійович. Перевидання в Україні. – Т. 8. – Львів: Молоде життя, 1993. – С.2830-2832.
17. Блажеквич І. Як закладати діточі садки // Жіноча доля. – 1927. – Ч.6. – С.8-9.
18. Дошкільне виховання. Реферат Н. Селезінкової, виголошений на з’їзді “Союзу Українок” у Львові дня 9 квітня 1927 року. – Львів: Накладом товариства “Союз Українок”, 1927. – 15 с. // ЦДІАУ у м. Львові. – Ф.319, оп.1, спр.7. – Арк.21-28.
19. Промова сенаторки О.Кисілевської, виголошена в дні 9 березня 1929 р. при дебаті над бюджетом Міністерства Освіти і Віросповідань / Жіноча доля. – 1929. – Ч.11. – С.10.
20. Резолюції, прийняті загальними зборами “Союзу Українок” дня 23. грудня 1929 р. // Жіноча доля. – 1930. – Ч.6. – С.2.
21. Резолюції Загального З’їзду Товариства “Союз Українок” у Львові // Діло. – 1935. – 27 березня. – С.3.
22. Рідна Школа в 1933-1934 р. Звідомлення Головної Управи Р.Ш. за час від 1 вересня 1933 до 31 серпня 1934 р. // Рідна Школа. – 1934. – Ч.23-24. – С.339-362.

Zinoviya Nagachevska

THE PROBLEMS OF EDUCATION AND UPBRINGING IN THE ACTIVITY OF THE SOCIETY “UKRAINIAN WOMEN’S LEAGUE” ACTIVITY

The article considers major activity of the “Ukrainian women’s League” – the most numerous Ukrainian women public cultural organization of 1920-s – 1930-s. Special attention is paid to the analyses of prominent public figures’ pedagogical ideas, their efforts in the sphere of illiteracy liquidation among the women of Galicia, to the organization of vocational learning and, also, to the development of public pre-school education.

Олексій Рега

## ГУМАНІСТИЧНЕ СПРЯМУВАННЯ ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ В РОКИ УКРАЇНСЬКОЇ РЕВОЛЮЦІЇ 1917-1920 рр.

Надзвичайно складним і неоднозначним був період 1917-1920 рр. в українській історії. Довгий час радянська історіографія або замовчувала, або вдавалася до свідомого перекручення подій початку ХХ століття. “Про діячі національного відродження говорилося як про “буржуазних націоналістів”. Визвольні змагання 1917-1921 рр. трактувалися як націоналістичне збочення купки інтелігентів, які повели за собою несвідомий народ...” [1, с.117].

Однак попри всі труднощі військові, політичні, економічні, усвідомлюючи сприятливу історичну ситуацію – революційні події в Російській імперії, передова українська інтелігенція, враховуючи потреби українського суспільства, почала інтенсивний пошук організації навчально-виховного процесу на нових засадах. Позаяк значна її частина у свій час брала активну участь у громадсько-педагогічному русі початку ХХ ст., була ознайомена із західноєвропейською системою освіти, передовими педагогічними теоріями, то зрозуміло, що цей пошук був спрямований у бік демократизації й гуманізації навчально-виховного процесу, зближення освітнього рівня школи до західноєвропейських зразків. На жаль, не завжди її рішення і теоретичні настанови ставали практичним надбанням у діяльності шкіл та освітніх установ.

Екстремальні, соціально-економічні умови, бажання зробити все “в найближчій часі...” без врахування політичних ситуацій, часто призводило до того, що найкращі побажання залишалися на папері в деклараціях, у виступах, дискусіях, але, як справедливо зазначає С.Сірополко, треба пам’ятати, що “Україна за той час пережила декілька змін влади, з яких кожна якщо не вносила щось свого нового, то бодай руйнувала старе в системі та організації народної освіти...” [2, с.467].

У даній статті ми ставимо завдання проаналізувати гуманістичну спрямованість освітніх документів урядів національного відродження, а також показати їх практичне втілення в роботу українських шкіл. Відомо, що школи в цих документах “передбачалась по-різному, але спільними для неї були перш за все українізація (національна школа), світськість, доступність, безкоштовність, розвиток школи національних меншин, трудовий принцип, вільний розвиток дитини” [3, с.47].

Розвитку освіти періоду 1917 – 1920 років присвячений ряд цікавих робіт і дисертаційних досліджень. Особливої уваги заслуговують праці С.Пастернака, О.Субтельного, М.Семчишина, І.Крилова, Г.Ващенко, Г.Васьковича, С.Сірополка. Частина з них написана в еміграції, тому до них треба

ставитись у певній мірі критично. Адже, перебуваючи за кордоном, їм не були доступні архівні матеріали, які зберігались в Україні. Можна погодитись із дослідницею М.Собчинською, що “... у цих роботах проблема шкільництва, як правило, розглядається через призму протиставлення систем освіти УНР і Радянської України, що інколи призводить в певній мірі до суб’єктивізму у висновках” [4, с.6].

З часу незалежної України з’явилося багато навчальних посібників, у яких на перших порах обережно, а з ознайомленням архівних документів автори все сміливіше і глибше стали аналізувати освітню політику даного періоду. Це такі автори, як В.Кравець, Б.Ступарик, О.Любар, М.Стельмахович, Д.Федоренко. Оригінальним та одним із перших пострадянських посібників, який відвів досліджуваній проблемі належне їй місце в історії української педагогічної думки, є “Нариси історії українського шкільництва (1905-1933)” який вийшов у Києві в 1996 р. за загальною редакцією академіка АПН України О.Сухомлинської. На певну увагу заслуговує книга М.Кукурудза і М.Собчинської “З історії національної школи і педагогічної думки в УНР(Кам’янець-Подільський, 1997 рік)”. Окремі питання на монографічному та дисертаційному рівнях в останні роки досліджували: Л.Вовк, І.Зайченко, М.Собчинська, О.Кірдан, В.Коваленко, Л.Березівська, Г.Опанасюк. З’явилися цікаві та оригінальні журнальні статті таких авторів, як П.Киридан, Н.Агафонові, Т.Самоплавської, Т.Благоєвої, Ю.Джеджули, Є.Панкової, Ю.Телячого, С.Яворської, С.Філоненка.

Свого часу багато уваги досліджуваній проблемі приділила й історична наука: надзвичайно активно і глибоко вивчали цей період М.Грушевський, В.Винниченко, Д.Дорошенко, Н.Полонська-Василенко, О.Субтельний.

Відсутність впровадження упродовж довгого часу фундаментальних досліджень з даного періоду в царині освіти обумовлюється ставленням радянської влади до діяльності і політики УНР як націоналістичної, буржуазної, ворожої. Навіть у такій ґрунтовній багатотомній роботі, як “Історія Української РСР” (1977 р.) немає жодного факту. Це ж саме стосується статей О.Фоміна, І.Іванишиної, І.Золотоверхого, Т.Осташко, де також ігноруються факти про освітні реформи та, хай невеликі, але певні здобутки українства на тернистій дорозі створення національної системи освіти у 1917-1920 рр.

Заслуговують на увагу дисертаційні дослідження Н.Ротар і Ю.Чирви. Автори на основі архівних матеріалів розкривають сутність освітніх реформ на фоні складної суспільно-політичної обстановки, а також показують значення та вплив цих реформ на подальший розвиток і становлення шкільництва уже в радянській Україні. Так, Ю.Чирва констатує: “Слід пам’ятати, що подальші досягнення в здійсненні культурно-освітніх планів більшовицького уряду багато в чому базувалися на тому, що було поставлено на порядок денний

Центральною Радою» [5, с.5]. Слід зазначити, що надзвичайно цінні матеріали, які віддзеркалювали механізм реалізації освітніх програм урядів того часу, їх гуманістичну спрямованість, без сумніву, друкувалися в органі Всеукраїнської учительської спілки «Вільна українська школа», який виходив у Києві.

Таким чином, лише частка монографічної літератури, дисертаційних досліджень, статей останнього часу свідчать, що як в історичній, так і в педагогічній науках є надзвичайно велика зацікавленість цим непростим періодом української історії. І незважаючи на те, що «джерелознавчу базу 1917-1920 рр. розглянуто досить повно й систематично» [6, с.39], питання критичного, об'єктивного, без пафосу і романтизму, із врахуванням, за словами О.Сухомлинської, «специфіки часу й ідеологічно-соціальних обставин», вивчення особливостей освітніх реформ ще довго будуть об'єктом досліджень. Як справедливо відзначає О.Реєнт, «традиційно у дослідницькому фокусі перебуватимуть періоди, насичені історичними катаклізмами, кризами, революціями, військовими конфліктами, реформаціями. Перехідні етапи історії завжди приховують в собі невичерпні пізнавальні можливості, а також дають підґрунтя для теоретичних узагальнень і концептуальних побудов» [7, с.21].

Позаяк ми поставили перед собою завдання розглянути сутність освітніх реформ з позиції їх гуманістичної спрямованості, то перш за все слід зауважити, що ми розглядаємо гуманізм як багатство духовного світу особистості, яке проявляється у повазі до інших особистостей та у визнанні їх людської гідності. Це любов до інших людей, доброта, ширість у людських взаємовідносинах, відповідний рівень толерантності, стриманості, витримки і терпіння. Людина розглядається як вища мета суспільного розвитку, в процесі якого забезпечується створення необхідних умов для повної реалізації її можливостей, досягнення гармонії в соціально-економічній та духовній сферах життя.

Можна стверджувати, що частина свідомої української інтелігенції, яка в кінці XIX – початку XX ст. брала активну участь у діяльності «Просвіти», освітніх товариств, була учасниками різних форумів всеукраїнського та місцевого масштабів, членами політичних партій, редакцій газет і журналів і, зрештою, входила до складу урядів, чітко усвідомлювала, що на часі надзвичайно актуальним є питання національної освіти, і тільки через демократизацію та гуманізацію освіти можна досягнути національно-культурного і державного відродження України. Це підтверджують наукові дослідження. Так, Л.Вовк цілком правильно стверджує, що «основи поєднання загальнонаукових і національно-просвітницьких знань були підготовлені прогресивною діяльністю суспільно-педагогічної думки, ініціативою і самодіяльністю у цій справі самого народу протягом всього XIX – початку XX ст. Це забезпечило демократизм, гуманізм, національно-освітнє спрямування поєднання у змісті освіти

елементарних знань з вивченням основ наук на більш високому рівні. Поступальність освіти загалом» [8, с.84].

Ці ідеї знаходять своє конкретне втілення у матеріалах I Всеукраїнського учительського з'їзду (5-6 квітня 1917 року). У резолюції з'їзду ще несміливо, толерантно, із врахуванням політичної ситуації висувалися завдання «знести многотипність школи», «українські середні школи повинні бути засновані в найближчій часі», «основувати всі середні школи не тільки по більших містах, але й по селах, а де населення цілком українське, українізувати й старі школи», «наука української мови, історії й літератури обов'язкова в усіх школах на Україні», «в тих школах, де учні в більшості українці, в приготівляючій і в I-й класі наука зовсім українська, а в інших класах тільки виклад мови й предметів українознавства, але по двох роках у всіх тих школах наука зовсім українська», «при українських гімназіях творяться російські паралельки там, де того вимагає значна меншість руських», «там, де покажеться значна меншість українських дітей, забезпечується виклад української мови». Таким чином, ми бачимо, що головні положення просякнуті основними принципами гуманізму, правом особистості на рідну школу, рідну мову, а також повагою до мов інших народів, що проживали на Україні.

Треба відзначити, що ці завдання, висунуті з'їздом, зустріли значний опір з боку представників російськомовного населення. Його представники зразу ж звинуватили уряд Центральної ради в антигуманності, ворожості до російського народу. Вони, за словами В.Винниченка, протестували проти «насильственной украинизации», «скликаючи збори й з'їзди, палко, обурено протестували, вимагали від уряду заходів проти такої несправедливості; в ім'я гуманності, людськості, в ім'я занедбаних прав великої руської нації вони домагались обмеження українських жорстокостей» [9, с.112].

Аналіз архівних джерел показує, що після I з'їзду значно зросла активність українського учительства щодо рішучого поглиблення реформування освіти. Всеукраїнська учительська спілка організувала учительські курси для перепідготовки вчителів з українознавчих дисциплін, виробляється наукова термінологія, починають створюватися нові підручники, створена при Центральній Раді шкільна комісія активно включилася в розробку плану єдиної школи. На жаль, мусимо констатувати, що і надалі з боку представників опозиції спостерігається значний опір проти всього, що в тій чи іншій мірі було зв'язано з українознавством. Ось тільки один із прикладів, який знаходимо на сторінках часопису «Вільна українська школа»: «член шкільного бюро при Лебединській Земській Управі А.Краснов у питанні про одкриття курсів українознавства для учителів початкових класів сказав так: «вважаю запровадження українських курсів в м. Лебедин для учителів початкових училищ справою шкідливою, так як вони



будуть із свідомості південно-руського населення видавлювати те, що вони на протязі віків так вперто захищали: його добре російське ім'я" [10, с.115].

Активізація учительства і громадськості показала глибоку зацікавленість проблемами виховання та навчання підростаючого покоління. У своїх спробах розкрити закономірності виховного процесу вони все більше звертають свої погляди до принципів положень К.Д.Ушинського. Його настанов про необхідність опиратись на дослідження інших наук, у яких вивчається тілесна чи душевна природа людини. Здебільшого, свої проблеми виховання учителі розробляли і на основі українських народних традицій, що своїм корінням пов'язані з елементами народної педагогіки. Безперечно, надзвичайно популярними були серед учительства і теорії "вільного виховання". Головною відмінністю цих теорій від традиційної освіти є гуманістичний підхід до особистості дитини, який базується на ідеях педоцентризму, визнання унікальної природи дитини та її права на індивідуальний розвиток.

Значно глибше реформування української освіти в плані її демократизації спостерігаємо в резолюції II Всеукраїнського учительського з'їзду, що відбувся в м. Києві 10-12 серпня 1917 р. Слід зазначити, що на відміну від положень попереднього з'їзду, тут більш чітко виписані виховні завдання школи. У плані виховному, організаційно-методичному важлива увага приділялася врахуванню вікових, індивідуальних та психологічних особливостей дітей. Наголошувалося на значенні такого виховного чинника, як красзнавство, вперше говорилося про роль навколишнього середовища. У резолюції з'їзду зазначалося: "Оскільки національна школа є не тільки ідеальне гасло, а конкретна психологічна, педагогічна і соціально-політична вимога, то школа України повинна не лише виховувати і навчати рідною мовою, але ж і змінити свою програму. В шкільній роботі мусить бути словесна, мистецька національна творчість, згідно з індивідуальними нахилами дітей, широке ознайомлення з рідним краєм, його історією, вимогами місцевого життя" [11, с.208].

Те, що на з'їзді ставились глибоко наукові, злободенні питання навчання та виховання, підтверджують виступи делегатів. Так, виступаючи з доповіддю "Націоналізація школи", С.Русова наголошувала, що "націоналізація школи не обмежується тим, що наука вся викладається на рідній мові, а в тому, щоб в школі одбивалась душа народа, його етнографічний склад, його національна творчість" [12].

Відчувалося, що виховні проблеми дитини поступово переходять на перший план, вони активно дискутуються і після закінчення з'їзду в педагогічній пресі та періодиці С.Русовою, Я.Чепігою, О.Дорошкевичем, С.Черкасенком, О.Музиченком, В.Дурдуківським, К.Лебединцевим та іншими. Але заради справедливості треба визнати, що їхні теоретичні наукові висновки та бажання не

завжди знаходили своє застосування у практичній роботі слабкої і не визначеної ще тоді української школи. Спроби вирвати дитину із застарілої системи авторитарного виховання і поставити в центр всієї виховної роботи, як зазначалося в матеріалах з'їзду і наукових дискусіях, поки що залишались на папері.

Але попри всі негаразди відбувалося відкриття нових шкіл, взято рішучий курс на українізацію, у виховній роботі шкіл появились нові, надзвичайно цікаві методи роботи. У зверненнях "До земств і міст", "До української людності", "До директорів шкіл" пропонувалося започатковувати навчання українською мовою в усіх нижчих початкових школах, засновувати вищі початкові школи, педагогам проводити позашкільні заходи виховного характеру, присвячені життю та творчості діячів української культури. Щоб полегшити діяльність шкіл у цьому напрямі, до звернень додавалися покажчики драматичних, вокальних і музичних творів та методичні розробки на допомогу організаторам екскурсій, інших видів позашкільної виховної роботи [13].

З утворенням УНР значно розширилась законодавча база в сфері освіти, що вимагало значної роз'яснювальної роботи. Треба було довести, згадує знайий педагог С.Черкасенко, "що московська школа разом із царизмом пішла в безвість", що "українська освіта потрібна тому, що тільки вона дає потрібних спеціалістів у всіх сферах державного, економічного і політичного життя" [14, с.71, с.73]. Уряд зі свого боку робив усе можливе за таких складних умов. Усвідомлюючи, що новостворена українська школа потребувала учителів (мова не йшла уже про висококваліфікованих), Генеральний Секретар у військових справах С.Петлюра видав наказ від 13 грудня 1917 року про те, що учителі, які отримали цільове призначення на педагогічну роботу, звільняються від військової служби [15]. Міністерство освіти звертається з проханням до вчителів середніх шкіл України, а також до вчителів з Галичини, які бажають і зможуть з майбутнього шкільного року викладати свій предмет українською мовою, звернутися до Міністерства освіти.

Важливим документом Генерального Секретаріату Освіти є Циркуляр від 12 жовтня 1917 року за №1317, який показує послідовність на шляху гуманізації не тільки виховної роботи в школі, але і суспільства в цілому. У ньому визначаються особливості гуманних стосунків, потреби людської душі в сучасному демократичному суспільстві. Наголошується про право кожної людини, кожної нації на навчання рідною мовою. З цього документу витікає необхідність поваги до іншого народу. "А щоб сусіди могли й до нас відноситися з такими самими благородними почуваннями пошани, тому треба, щоб вони пізнали, що й у душі нашого народа ховаються скарби вселюдського достоїнства, що й у нашій національній культурі знаходяться невмирущі цінності поступу й науки; треба, щоб вони переконалися з чистого джерела

історичної науки, що на протязі сотень літ наш народ нарівні з другими кохав ідеали гуманності, поступу й свободи...” [16, с.95].

Такі активні дії з боку держави позитивно вплинули на діяльність школи. Повсюдно спостерігається повернення до історичного минулого, урізноманітнюються форми і методи виховної роботи, вчителі все більше використовують елементи народної педагогіки. З багатьох гімназій приходять звіти та повідомлення про відзначення різноманітних свят, вечорів, вистав, присвячених історичним подіям в Україні. Особливо багато урочистостей було присвячено Т.Г.Шевченку. Так, директор Житомирської чоловічої гімназії повідомляє, що “для учнів гімназії було влаштовано свято, присвячене Т.Шевченку. Учні декламували твори поета, гімназійним хором були виконані національний гімн та інші співи. Свято зібрало чималу кількість громадянства”. Аналогічне повідомлення надсилає директор Чернігівської першої гімназії, “де в залі гімназії відбулося святкування на честь Кобзаря. Програма починалася і закінчувалася гімном “Ще не вмерла Україна”, хор і оркестр виконували твори на вірші Т.Шевченка” [17]. Роковини Т.Шевченка пройшли і в першій українській гімназії імені Т.Шевченка, де до дітей звернувся відомий педагог В.Дурдуківський. “Крім промови п. Директора і дум кобзаря, програму виконали самі учні, котрі чудово справились з своїм завданням. У нас перед очима в цьому святкуванні пройшла дійсна картина нової школи. Тут не бачили ми казнь формалізму, – тут пройшла перед нами інтимна сем’я учнів, батьків та учителів. Видно було, що на цьому святкуванні скрізь вітав дух єднання сем’ї й школи” [18, с.187].

Повертаючись до врахування історичного минулого у виховній роботі та ідей народної педагогіки, комісія з розробки “Проекту єдиної школи на Україні” не могла не враховувати значення релігійного виховання у формуванні духовності дитини, хоч серед членів комісії погляди на цю проблему були різні. Так, С.Сірополко вважав, що школа повинна бути світською, вона не може залежати від якого-небудь одного релігійного погляду. Ознайомлення з релігією, її вченням повинно відбуватися за межами школи і цілком добровільно. Та, зважаючи на той факт, що населення України в своїй основній масі було глибоко релігійним, у “Проекті...” серед інших дієвих чинників виховного процесу чільне місце відводилось і релігійному вихованню.

У школах та гімназіях почали відновлювати старовинні звичаї колядування, ходіння з Вертепом, проведення святкувань під ялинкою, вистав “Вертепного дійства”. Ось, наприклад, як це відбувалося в Першій Українській гімназії в Києві, де в перший день Різдвяних свят влаштували “колядовий похід учнів до відомих українських письменників і громадських діячів. Похід розпочався о 12 годині ранку, у супроводі Директора В.Ф.Дурдуківського і вчителя співів П.О.Козіцького. Гімназисти обійшли з колядою таких поважаних людей:

д.д. І.С.Нечуй-Левицького, М.Грінченко (Загірню), Драгоманову, С.Ф.Русову, С.Єфремова, М.М.Черняхівську, С.В.Тобілевич, І.М.Стешенка, М.С.Грушевського, П.І.Холодного, С.Ф.Черкасенка, Л.М.Шульгіну і батьків деяких учнів.

В.Ф.Дурдуківський мало не в кожній господі казав дітям промову, в котрій характеризував хазяїна з боку наслідків його громадської чи культурної діяльності” [18, с.187-188].

Період Гетьманату, на думку С.Сірополка, проявився у жорсткій централізації управління, погіршенням українізації середньої школи, занепадом позашкільної освіти. Хоча треба відзначити, що законом “Про обов’язкове навчання української мови і літератури, а також історії та географії України по всіх середніх школах України” з 1 серпня 1918 року запроваджувалося обов’язкове викладання дисциплін українознавства (української мови і літератури, історії та географії України) не менше двох годин на тиждень у всіх середніх школах. Вважалося, що такий крок суттєво вплине на оволодіння підростаючим поколінням основ національної культури, формування в них національної свідомості та гуманних почуттів. У школах продовжувався активний пошук демократичних принципів взаємовідносин між дітьми, що сприяло виключенню примусу, насильства, грубощів чи вольового тиску на дитину.

З приходом до влади Директорії освітня справа набула нового імпульсу. Активізує свою роботу позашкільна освіта, проводяться наради працівників цієї сфери, в січні 1919 року відбувається з’їзд Всеукраїнської учительської спілки, демократизуються взаємовідносини між органами управління та українським учительством. Міністерство народної освіти, незважаючи на нестабільну політичну та військову обстановку, переїзд у зв’язку з цим до Кам’янця-Подільського, завершило основний документ, яким став “Проект єдиної школи на Україні. Книга 1. Основна школа”, що була видана у Кам’янці-Подільському видавництві “Дністер” 1919 р.

Аналіз документу дає можливість стверджувати, що в ньому відображені найпередовіші ідеї навчання та виховання вітчизняної і зарубіжної педагогічної думки. На нашу думку, це пов’язано з тим, що до складу комісії входили на різних етапах її діяльності найосвіченіші особистості Наддніпрянщини та Галичини (на останньому етапі роботи комісії у Кам’янці-Подільському до її складу входили 14 галичан [2, с.483], які добре усвідомлювали необхідність національної школи і знали шляхи її творення. Завдяки цьому “Проект...” у своїй основі глибоко просякнутий ідеєю гуманізму та демократизму, в центрі якого стояла особистість дитини, розвиток її індивідуальних якостей, можливостей і талантів. Наголошувалось, що “... при вихованні дитини за вихідну точку треба брати те, що є в дитячій душі: дитячий світ, цей мікрокосмос з власним добром і злом, є тим полем, де мусить провадитися праця вчителя” [19, с.40-41].

Таким чином, незважаючи на те, що період визвольних змагань був надзвичайно коротким, його уряди зуміли витворити національну систему освіти. Шкільні документи пронизані ідеями гуманізму та демократизму. Свідоме українське учительство, втілюючи в життя передові педагогічні ідеї, настійливо шукало ефективних шляхів та засобів формування українського громадянина. Зважаючи на те, що обсяг статті не дозволяє в повному обсязі проаналізувати дану проблему, все ж опрацьований матеріал може слугувати важливою джерельною базою для подальшого дослідження гуманістичної спрямованості освітніх документів, прийнятих у 20-30 роках урядом Радянської України.

1. Дубас О. Висвітлення питання про утворення національних держав у 1917-1921 рр. у підручниках видавництва "Генеза" / Українська історична дидактика. Міжнародний діалог (фахівці різних країн про сучасні українські підручники з історії).: Зб. наукових статей – К.: Генеза, 2000. – 368 с.
2. Сірополько С. Історія освіти в Україні. – К.: Наукова думка, 2001. – 912 с.
3. Сухомлинська О.В. Періодизація педагогічної думки в Україні: кроки до нового виміру (Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992-2002. Збірник наукових праць до 10-річчя АПН України) Академія педагогічних наук України. – Частина I. – Харків: "ОВС", – С.37-54.
4. Собчинська М. Становлення та розвиток педагогічної думки в Українській Народній Республіці (1917-1920 рр.) Дис. ... канд. пед. наук. – К., 1995.
5. Чирва Ю.І. Розвиток народної освіти України(1917-1932рр.). Історіографія проблеми – Дніпропетровськ, 1995. – 216 с.
6. Сухомлинська О.В. Історія педагогіки як наука і як навчальний предмет: актуальні проблеми // Шлях освіти. – 2003. – №1. – С.39-43.
7. Ресніт О.П. Сучасна історична наука в Україні: шляхи поступу // Український історичний журнал. – 1999. – №3. – С.3-22.
8. Вовк Л.П. Громадсько-педагогічне сподвижництво в Україні (етапи і особливості). – К.ТОВ "Міжнародна фінансова агенція", 1997. – 179 с.
9. Винниченко В. Відродження нації – Частина I. – Київ–Відень, 1920 – 348 с.
10. З життя вчительських спілок // Вільна Українська школа. – 1918/19. – №2. – С.114-118.
11. Кравець В.П. Історія української школи і педагогіки –Тернопіль, 1994 – 358 с.
12. Вісник педагогічно-професійного з'їзду. – К.. 1917. – 14 серпня.
13. ЦДАВО України. ф.2201, оп.1., спр.12, арк.11-12.
14. Черкасенко С. Кілька слів про українізацію народної школи // Вільна Українська школа. – 1917. – №2. – С.71, 73.
15. ЦДАВО України. ф.2201, оп.1,спр.712, арк.9
16. Ющишин І. Про низчу школу на Україні // Вільна Українська школа. – 1917. – №2. – С.94-96.
17. Статистичні відомості про стан середніх шкіл // ЦДАВОВ у м. Києві. ф.2201, оп.1, спр.376, арк.7.
18. Хроніка // Вільна Українська школа. – 1918. – №7. – С.185-194
19. Прокет єдиної школи на Україні. – Книга I Основна школа. – Кам'янець-Подільський, 1919. – 172 с.

Oleksiy Reha

#### HUMANISTICALLY-ORIENTED EDUCATIONAL POLICY IN THE PERIOD OF THE UKRAINIAN REVOLUTION OF 1917-1920

The article deals with democratic reforms in education launched by the Ukrainian Governments during the Ukrainian revolution of 1917 – 1920. The author highlights the process of implementing humanistic principles of educational projects into school practice

#### Наталія Салига, Ольга Синоверська МУЗИЧНО-ВИХОВНІ ТРАДИЦІЇ В НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ПЕРЕМИШЛЯ (1919-1939 рр.)

В історії духовного життя кожного народу є свої культурні осередки, які в той чи інший період виступають своєрідними символами національного відродження. Одним із таких центрів для всієї України в свій час став Перемишль, що відіграв вирішальну роль у становленні національної школи.

Перемишль – одне із найстаріших міст Галичини – був також колыскою української професійної музичної культури і на довгі роки залишився вагомим осередком українського музичного життя. Не зважаючи на перешкоди, які чинила польська влада, українська спільність організувала науково-культурні установи: "Рідну школу", Драматичне Товариство ім. Л.Українки, філіал Музичного інституту ім. М.Лисенка, товариство "Просвіта", хор "Боян", які своєю діяльністю формували національну свідомість населення, сприяли розвою української культури. Носіями української національної свідомості були Українська греко-католицька церква і молодь українських шкіл. Важливим був той факт, що резиденція єпископа східного обряду знаходилась у Перемишлі. Так на початку XIX ст. Перемишль стає осередком своєрідного українського національно-культурного ренесансу. В цьому значну роль відіграло духовенство на чолі з єпископом Іваном Снігурським, який створив в Перемишлі "нове рідне культурне вогнище, при якому й музика поступала на належний шлях" [5, с.83]. Іван Снігурський був меценатом дяковчительської школи і хору при катедральному соборі. Школа була заснована в жовтні 1816 році, а директором її був о. Іван Могильницький – український вчений-філолог, культурно-освітній і церковний діяч, один із провісників національного відродження в Галичині.

У 1828 році організується хор при катедральному соборі в Перемишлі молодшим капеланом Івана Снігурського, видавцем "Граматики руської" – Й.Левицьким з Покуття [10, с.2]. Як у школі, так і в хорі велось навчання нотної грамоти, гри на різних інструментах. Хор вийшов далеко за межі свого первісного призначення – виконання літургійної музики, участі в Богослуженні. Він став активним пропагандистом вітчизняної і західноєвропейської хорової культури. Виконувалися твори Гайдна, Моцарта, але особливо важливе значення мало виконання творів українського композитора і хорового диригента Дмитра Бортнянського, в яких була використана загальноєвропейська, головним чином італійська техніка хорового письма, інтонації українського мелосу. Впровадження багатоголосого стилю у церковний спів мало важливе значення для піднесення художньої цінності літургійної відправи, що сприяло наверненню ополеченого українського населення до рідної культури. З перемиської школи

вийшли митці, що понесли музичну культуру по всій Україні – Г.Шашкевич, Я.Неронович, І.Х.Сінкевич, пізніше – М.Вербицький, І.Лаврівський та ін. Саме у перемиській кафедрі бере початок введення у Святу Літургію нотного вокального співу і лише потім – у львівському Святоюрському соборі та у віденському храмі св. Варвари.

Однак найбільший розквіт шкільного музичного життя припадає на міжвоєнний період (1919-1939), незважаючи на те, що польська влада прямо і грубо втручалася в життя українського народу, організувала репресії відносно української культури та її представників. Практикувалися заборона концертів і діяльності диригентів, судові розправи над музикантами, які пропагували рідну музику, зняття цензурою з концертних програм творів. У таких умовах музичне мистецтво ставало виразником національної самосвідомості, засобом консолідації українців. Чим більший політичний тиск здійснювала влада на народ і його права, тим більшим було і загальне культурне піднесення [4, с.546].

В Перемишлі у 1919-1939 рр. діяло чимало навчальних закладів. Особливо велику роль в освітньому, культурному житті міста відігравали українські школи, де в дітей та молоді виховувався дух любові до своєї Батьківщини, дух відданості їй, безумовна віра в Божу справедливість, що врятує від загибелі український народ.

Одним із таких навчальних закладів була українська державна чоловіча гімназія міста Перемишля (1895-1939). Першим директором її був професор, видатний педагог, активний політичний діяч, письменник Григорій Цеглинський. Він усвідомлював, що гімназія без бурс (гуртожитків) не буде розвиватися і всіма силами сприяв їх організації. В Перемишлі існувало три бурси: бурса “Дешева кухня”, св. Миколая та гімназійний інститут. Бурси мали наставників-педагогів, які займалися релігійним, моральним, фізичним вихованням учнів. У бурсах відбувалися вистави, концерти, святкування важливих національно-історичних дат. В 1923-1924 н. р. було впроваджено в усіх державних і приватних українських школах обов’язкове навчання польської мови, заборонялось вживати терміни “Україна”, “український”. Однак національний дух в гімназії підтримували, зокрема, чоловічий хор та оркестр, організовані в рамках “Музичного кружка”. опікуном якого був професор Павло Волянський. Крім цього в школі працював оркестр мандолістів, яким керував о. Юрій Манько із церкви ОО. Василіян [11, с.62].

Директор чоловічої гімназії (з 1932 р.) професор Степан Шах писав у своїх спогадах, що музичне життя перемиської гімназії стояло завжди високо. Гімназійний хор під диригуванням професора П.Волянського не мав у Перемишлі конкурента навіть у товаристві “Боян”. Найкращими співаками цього

хору були тенор Мирон Жовнір (абітурієнт з 1939 р.), бас Василь Саковський (абітурієнт з 1939 р.), оперний співак в Америці Осип Михайло Рейнарович (абітурієнт з 1931 р.). Для хору дирекція гімназії купила фортепіано, яке було встановлено на сцені концертного залу [11, с.62]. Коли був придбаний інструмент, розпочалось навчання учнів гри на фортепіано. Концертна піаністка, викладач філіалу Музичного Інституту ім. М.Лисенка, вчителька Володимира Божейко розпочала заняття з навчання дітей гри на фортепіано. Інструментальному оркестрові надавав допомогу “Кружок Родичів”, опікунами якого, були з 1932 року суддя Окружного Суду Володимир Сас, Подлуський – співак-адвокат, д-р Микола Рибак, перемиський декан о. Петро Войнович, катехит народної школи о. Юліан М’який, вчителька Марія Зубрей.

Релігійний гурток “Марійська Дружина” (керівник катехит о. П.Голінський) організовував щорічно, починаючи з 1933 р., концерти, присвячені небесному опікунові своєї гімназії св.Йосафату. Починаючи з 1888 р., перемиська гімназія проводила в березні концерти на честь Тараса Шевченка, в травні – “День Матері”. В гімназії відзначали ювілейні дати письменників, громадських діячів (Івана Франка, Юрія Федьковича, 100-ліття роковин публікації “Енеїда” Івана Котляревського, Ольги Кобилянської, з нагоди 2000 уродин поета Квінта Горация та ін.). На концерти в гімназію приходили громадські діячі Перемишля та духовні особи на чолі з Владикою Йосафатом Коциловським. А в бурсах крім цього відзначали свято Першого листопада, річницю боїв під Крутами [9, с.9].

Крім того Львівська Шкільна Кураторія призначила як обов’язкові святкування в українських школах польські державні свята: “День конституції” (3 травня), “День свободи” (11 листопада), “День іменин президента Польщі” та ін. В ці дні учні звільнялися від навчання, але приходили на Богослужіння, гімназійний хор співав церковні пісні, а президентові – “Многая літа”, після чого відбувався концерт. Від співу польського державного гімну “*Jesze Polska nie zginela*” учні державних гімназій з українською мовою навчання були звільнені (згідно з розпорядженням міністерства освіти у Варшаві 1913 р.) [11, с.70].

Важливе значення в музичному вихованні школярів посідала релігійна музика, яка була тісно пов’язана з історією народу, висвітлювала релігійну суть української християнської душі. Саме релігійному співу надавали великого значення вчителі музики, керівники хору як засобу духовного розвитку учнів. Викладання музики і співу в чоловічій гімназії проводилось як предмет, спрямований на естетичне виховання, який, насамперед, був засобом, що пробуджував національну свідомість. Очевидним є той факт, що перемиська чоловіча гімназія була важливим центром виховання обдарованої молоді, місцем плекання музичної національної культури.



Золотими літерами в історію Галичини записана приватна гімназія “Український інститут для дівчат” (1881-1939 рр.). Перемишль – одне з перших галицьких міст, яке подбало про школу та інтернат для українських дівчат. Засновані вони були з ініціативи канцлера греко-католицької консисторії о. Л. Кордасевича [12, с. 19]. Він вважав, що причиною низького духу патріотизму серед нашої інтелігенції, недооцінювання рідної мови, незнання своєї минувшини є те, що в нас немає освічених патріотичних жінок, бо жінка-мати має найбільший вплив на виховання дітей. Освіта надавалась здебільшого хлопцям, а дівчата закінчували кілька початкових класів і займалися домашнім господарством. Щоб цьому зарадити, о. Л. Кордасевич вирішив заснувати школу для дівчат в Перемишлі, створивши товариство, що давало б змогу і біднішим дівчатам жити і відвідувати школи в Перемишлі. Спершу товариство називалось “Бурса для дівчат русько-католицького обряду в Перемишлі”, а пізніше – “Руський інститут для дівчат в Перемишлі” (з часом змінено назву на “Український інститут для дівчат в Перемишлі”). Згідно зі статутом покровителем інституту ставав перемиський владика.

Велика увага в “Українському інституті для дівчат” приділялась навчанню музики і співу, які викладала випускниця консерваторії зі Львова професор Марія Данилевич, проводились численні концерти та виступи учениць, присвячені Тарасу Шевченку, Лесі Українці і т. д. З нагоди 50-літнього ювілею “Українського інституту для дівчат” відбувся в 1938 р. з'їзд випускниць гімназії, який був відзначений великим концертом. У школі щорічно проводилися тематичні фольклорні вечори. Наприклад, вечорниці, дівчачий вечір, тощо. Для вечорів використовували зібраний дівчатами етнографічний матеріал у тих місцевостях, звідки вони були родом. Спів в інституті певний час викладав Станіслав Людкевич, який свою “Баркаролу” присвятив “перемиським інституткам” [8, с. 295].

Створення жіночої української гімназії вплинуло на розвиток освіти не тільки в перемиській землі, але й по всій Галичині. Вихованці гімназії несли освіту, культуру в найбільш віддалені кутки галицької землі. Вони ставали ініціаторами створення нових українських середніх і фахових шкіл, поповнювали ряди вчителів. У гімназії початкову музичну освіту набули піаністки І. Дольницька-Заяць, Н. Кміцикевич, вчительки галицьких Музичних інститутів М. Й. Доскоч-Байлова, В. Божейко, Н. Аліськевич-Кулицька, І. Негребецька [2, с. 334].

Українські діти могли вчитися в державних утравістичних (двомовних) початкових школах. Однак назріла необхідність організації початкової освіти, що ґрунтувалась на національній основі. Товариство “Рідна Школа”, братство св. о. Миколая відкрили в 1911 році початкову школу, яку назвали іменем М. Шашкевича. Тут навчались діти не тільки з Перемишля, але й із перед-

мість. Ця школа була приватною. “Оплачував вчителів Кружок Рідної Школи з оплат шкільних дітей” [2, с. 63]. У школі діти навчалися музиці і співу, організований був хор, який брав участь в житті школи, виступав на різних святах. У 1921 році з ініціативи голови братства св. о. Миколая, пароха о. Констянтина Богачевського була заснована вселюдна школа імені св. о. Миколая на Засянні, яка розвинулася до 6-класової школи. Вчили дітей 8 кваліфікованих Сестер Служебниць, управителькою була сестра Амалия [2, с. 327]. Діти школи організовували концерти на честь українських письменників, урочисто відзначали релігійні свята.

Практична цінність досвіду музичного виховання дітей та молоді в школах Перемишля (1919-1939 рр.) полягає у зверненні до музики як до виховного та організуючого чинника суспільства, в поєднанні елементів релігійного, світського та народного мистецтва. Музично-виховний процес того часу характеризується тісним взаємозв'язком з іншими видами художньої творчості. Викладачі-музиканти залучали колективи до проведення культурно-масових заходів, що давало змогу ознайомлювати учнів і широкий загал громадськості з існуючими колективами, носило культурно-просвітницький характер, спонукало учнів до збагачення музичними знаннями і вдосконалення набутих умінь, сприяло формуванню у вихованців серйозного ставлення до навчання, почуття відповідальності та вболівання за свій навчальний заклад. Цей багатий педагогічний досвід минулого не втратив своєї актуальності, і сьогодні стає предметом нових наукових досліджень в галузі музичної освіти та виховання.

1. Альманах першого красового конкурсу хорів у Галичині. – Львів, 1943. – 57 с.
2. Загайкевич Б. Перемишль – Західний бастион України. – Нью-Йорк – Філадельфія, 1961. – 409 с.
3. Ілюстрований музичний календар. – Львів, 1905. – 72 с.
4. Історія української музики. В 6-ти томах. – Т. IV. – Київ, 1992. – 452 с.
5. Кудрик Б. Огляд історії церковної музики. – Львів, 1995. – 127 с.
6. Людкевич С. Перший український педагогічний конгрес. – Львів, 1938. – 67 с.
7. Музика Галичини. – Т. II. – Львів, 1999. – 272 с.
8. Перемишль і перемиська земля протягом віків. – Перемишль – Львів, 1996. – 102 с.
9. Українська державна чоловіча гімназія у Перемишлі 1895 – 1995. – Дрогобич, 1995. – 67 с.
10. Черепані М. Музична культура Галичини (друга половина XIX – перша половина XX ст): Монографія. – К.: Вежа, 1997. – 328 с.
11. Шах С. Де срібнолентний Сян пливе. – Брюссель, 1977. – 102 с.
12. Шостаківська І. Перемишль – древній центр русько-української культури і освіти // Перемиські дзвони. – №4. – 1995. – С. 19-22.

Natalia Salyha, Olga Synoverska

#### THE MUSIC - EDUKATION TRADITIONS IN PEREMYSHUL SCHOOLS (1919-1939)

Peremyskul – important cultural and edukational center of life in Halychyna, that ecquired, the greatest prosperity in 1919-1939. In Peremyskul cultural societies, musical schools were created, where musical education and upbrnnging were realized on the high level. The study of the work experience in these schools will give the possibility for deeper acquaintance with the history of musical education and upbringing.

## ЗМІСТ

### ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ

<i>О.Кіліченко.</i> Способи організації навчально-виховного процесу в початковій школі.....	3
<i>В.Лагетко.</i> Сучасний стан філософської освіти в Україні, або над руїнами марксистсько-ленінської філософії.....	10
<i>Б.Скоморовський, Б.Єржабкова.</i> Педагогічні ідеї розвитку особистості школярів у творчій спадщині Селестена Френе.....	13
<i>Р.Скульський.</i> Ідейне багатство української етнопедагогіки і проблеми професійного розвитку вчителя.....	21
<i>С.Томенчук.</i> Наукові основи педагогічного керівництва професійним самовдосконаленням вчителів.....	27
<i>Н.Куцела.</i> Формування основ інформаційної культури молодших школярів.....	36
<i>О.Нікулочкіна.</i> Організаційно-дидактичні аспекти підготовки до школи дітей, які не відвідують дошкільні навчальні заклади.....	41
<i>Л.Пісоцька.</i> Нові форми забезпечення дітей дошкільною освітою в регіоні.....	46
<i>О.Шпак.</i> Проблеми організації диференційованого навчання.....	52

### ВИЩА ШКОЛА

<i>Т.Симоненко.</i> Взаємозв'язок суб'єкта та об'єкта у процесі навчання мови у ВНЗ.....	57
<i>Л.Степанова.</i> Теоретико-методичні аспекти ступеневої підготовки майбутніх учителів-класоводів до викладання у початковій школі предметів освітньої галузі "Технології".....	62
<i>В.Хрущ.</i> Розвиток особистості студентів у навчально-виховному процесі.....	66
<i>С.Калаур.</i> Оцінювальна діяльність у професійній підготовці майбутніх вчителів.....	72

### ТЕОРІЯ ВИХОВАННЯ

<i>О.Галус.</i> Психолого-педагогічні проблеми адаптації студентів до навчання у ступеневому вищому педагогічному навчальному закладі.....	77
<i>М.Чепіль.</i> Українська ідея як ціннісна орієнтація у вихованні молоді.....	87
<i>В.Латко.</i> Відображення гуцульських етнопедагогічних традицій у творах видатних українських письменників.....	93
<i>Ю.Поліщук.</i> Самовиховання особистості у контексті соціально-педагогічної діяльності сучасних молодіжних об'єднань.....	97
<i>Н.Біловус.</i> Ретроспективний аналіз проблеми розвитку творчої обдарованості в історії і теорії педагогіки.....	107
<i>Л.Мацук.</i> Ідеї правового виховання у філософсько-педагогічних системах К.Вентцеля та М.Монтессорі.....	112

### ІСТОРІЯ ОСВІТИ

<i>Т.Завгородня.</i> Опіка українських дітей у шкільництві Галичини в міжвоєнну добу.....	117
<i>Н.Лисенко.</i> Пан-Софія системи Я.А.Коменського в контексті сучасної європейської педагогіки.....	123

<i>Г.Білавич, Б.Савчук.</i> Товариство "Сільський господар" і розвиток українського шкільництва в Галичині (1889-1939 рр.).....	128
<i>Р.Зозуляк.</i> Висвітлення морально-виховних ідеалів у педагогічній пресі Галичини (1900-1939 рр.).....	137
<i>Л.Іванова, В.Халупко.</i> Історія розвитку основних методів навчання іноземних мов у Німеччині.....	144
<i>З.Нагачевська.</i> Питання освіти і виховання у діяльності товариства "Союз українок"....	154
<i>О.Рега.</i> Гуманістичне спрямування освітньої політики в роки української революції 1917-1920 рр.....	166
<i>Н.Салига, О.Синоверська.</i> Музично-виховні традиції в навчальних закладах Перемишля (1919-1939 рр.).....	175

## CONTENTS

### THE THEORY OF EDUCATION

<i>O. Kilichenko.</i> A ways of organization the training-educational process in a primaru school.....	3
<i>V. Lahetko.</i> Modern condition of the philosophical education in Ukraine, or Over the rests of Marxism-Leninism philosophy.....	10
<i>B. Skomorovsky, B. Yerzabkova.</i> The conception of the development of pupils personal-ity in the works of Selestin Freinet.....	13
<i>R. Skulsky.</i> Variety of ideas of the ukrainian ethnopedagogy and problems of professional development of a teacher.....	21
<i>S. Tomenchuk.</i> Scientific bases of pedagogical direction by professional self-improve-ment of teachers.....	27
<i>N. Kutsela.</i> The formation of informational culture junior pupils'.....	36
<i>O. Nikulochkina.</i> Organizationally – dydactical aspects of the preparation of children who don't attend pre-school educational establishments for school.....	41
<i>L. Pisotska.</i> A new forms of a providing children with a pre-school education in a region..	46
<i>O. Shpak.</i> The problems of organisation of differentiatinal Studies.....	52

### HIGH SCHOOL

<i>T. Symonenko.</i> The interaction of the subject and object in a process of language learning in the system of high education.....	57
<i>L. Stepanova.</i> The theoretic-methodical aspects of multistage preparation for teaching in the primary school of subjects of educational sphere “Technologies”.....	62
<i>V. Chruseh.</i> The development of student's personality in studying-training process.....	66
<i>S. Kalaur.</i> Assessing activity in the professional preparation of future teachers.....	72

### NATIONAL EDUCATION THEORY

<i>O. Halus.</i> Psychologically-pedagogic problems of the students adaptation to the studying at the nigher pedagogical educational establishment.....	77
<i>M. Chepil.</i> Ukrainian Idea as Value-Orientation in the Upbringing of Youth.....	87
<i>V. Lappo.</i> Mapping of hutsul etnopedagogical traditions in literature of the known Ukrai-nian writers.....	93
<i>Y. Polishcuk.</i> The self-education of a person in a context of a social-pedagogical activites of a modern youth associations.....	97
<i>N. Bilowus.</i> The retrospective analysis of an endowments problem in a history and theo-ries of pedagogics.....	107
<i>L. Matsuk.</i> Ideas of legal education in philosophical and pedagogical systems K. Vevttel and M. Momtessori.....	112

### THE HISTORY OF PEDEGOGICS

<i>T. Zavorodnya.</i> The actual problems of modern didactics in the context of scientific rescrches of galician teacher Yaroslav Kuzmiv.....	117
---	-----

<i>N. Lysenko.</i> In this article the questions of humanistic pedagogics of Jan Komenski is viewed.....	123
<i>H. Bilavych, B. Savchuk.</i> Association “Silskyi hospodar” and the development of ukrainian School education in Halychyna (1889-1939).....	128
<i>R. Zozulyak.</i> The enlightens of moral-upbringing ideals in the press of Galicia (1900-1939)....	137
<i>L. Ivanova, V. Halupko.</i> Historica development of the main ethods of training foreign languages in Germany.....	144
<i>Z. Nagachevskaya.</i> The problems of education and upbringing in the activity of the society “Ukrainian women's League” activity.....	154
<i>O. Reha.</i> Humanistically – oriented Educational Policy in the Period of the Ukrainian Revolution of 1917-1920.....	166
<i>N. Salyha, O. Synoverska.</i> The music – edukation traditions in Peremyshul schools (1919-1939).....	175

Міністерство освіти і науки України  
Прикарпатський університет ім. Василя Стефаника

ВІСНИК  
Прикарпатського університету ім. Василя Стефаника

ПЕДАГОГІКА  
Випуск VIII

Видається з 1995 р.

Адреса редколегії: 76000, м.Івано-Франківськ,  
вул. Мазепи, 10  
Педагогічний інститут  
Прикарпатського університету ім. Василя Стефаника  
тел. 2-33-62

Ministry of Education of Ukraine  
Precarpathian University named after V.Stefanyk

NEWSLETTER  
Precarpathian University named after V.Stefanyk

PEDAGOGICS  
№ VIII Issue

Published since 1995

Publishers' address: Pedagogical Institute  
of Precarpathian University named after V.Stefanyk  
10, Mazepa Str., 76000 Ivano-Frankivsk, tel 2-33-62

НБ ПНУС



745468

Старший редактор: Олена БОЙЧУК  
Літературний редактор: Любов ОБОДЯНСЬКА  
Комп'ютерна правка: Олег БОЙКО, Оксана КЛИМЕНКО,  
Лілія КУРІВЧАК  
Комп'ютерна верстка: Віра ЯРЕМКО  
Коректор: Марія СПЛАВНИК

Друкується українською мовою  
Реєстраційне свідоцтво КВ №435

Здано до набору 20.09.2003 р. Підп. до друку 20.10.2003 р. Формат 60x84/16, Папір ксероксний.  
Гарнітура "Times New Roman". Ум. друк. ар. 11,0. Вид. арк. 11,5 Тираж 300 прим. Зам. 549.

Друкарня видавництва "Плай" Прикарпатського університету ім. Василя Стефаника  
76000, м.Івано-Франківськ, вул. Шевченка, 57, тел. 59-60-51