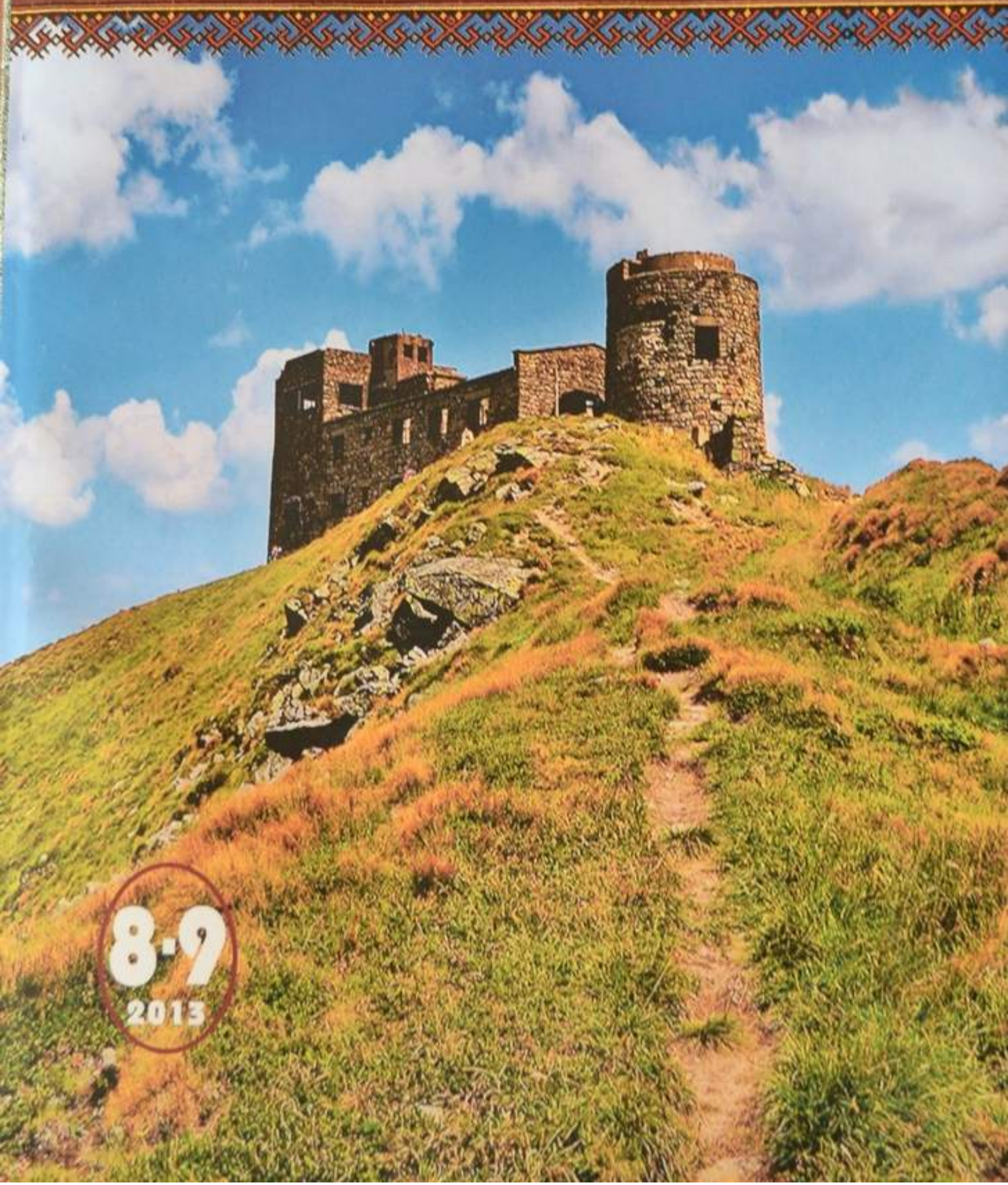




ГІРСЬКА ШКОЛА УКРАЇНСЬКИХ КАРПАТ



8-9

2013

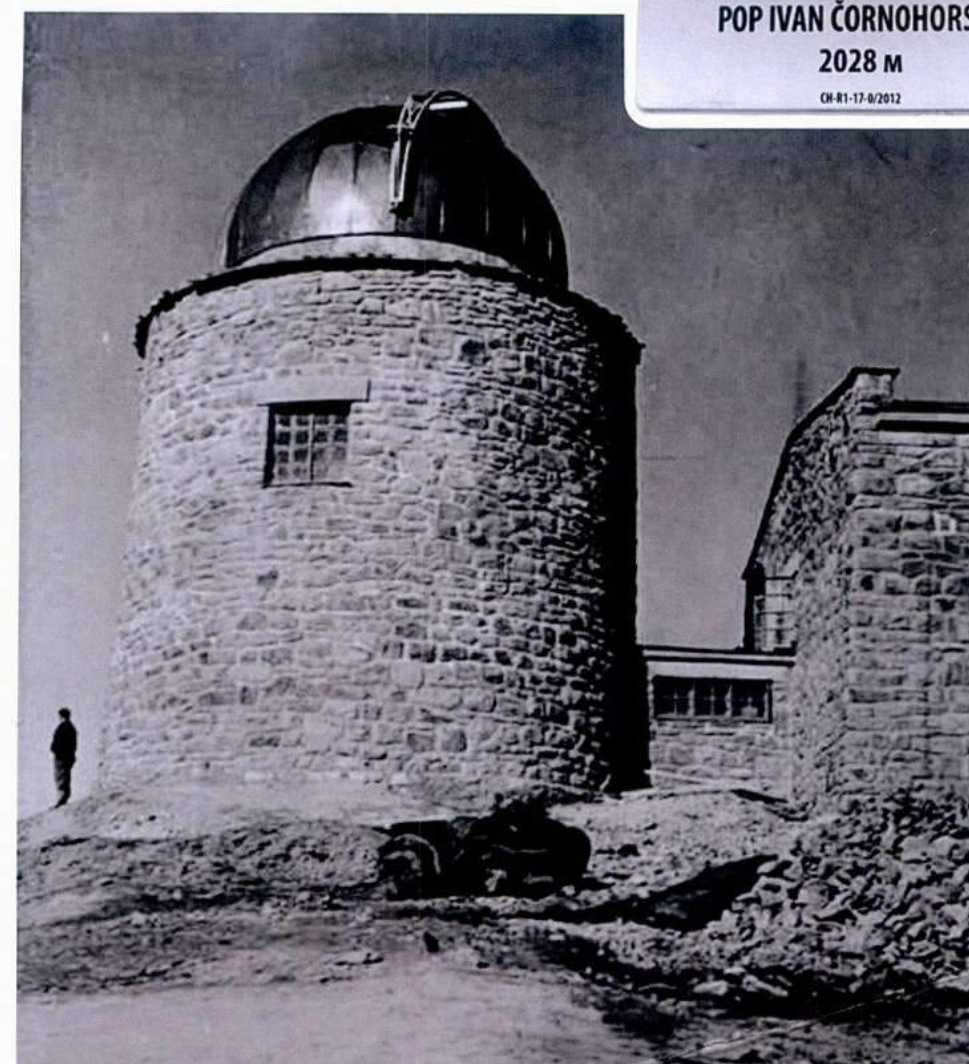


Урочисте підписання договору про співпрацю між Управлінням ДСНС в області та Прикарпатським національним університетом імені Василя Стефаника щодо створення окремого рятувального поста в процесі відновлення обсерваторії на горі Піп Іван.

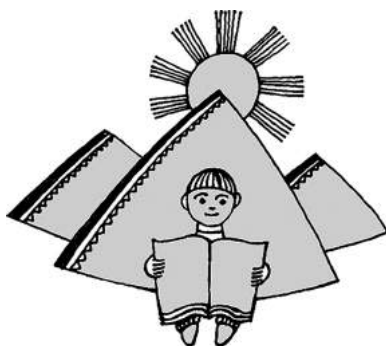


Білий слон – астрономо-метеорологічна обсерваторія на горі Піп Іван (2028 м над рівнем моря) – найвище розташована споруда в Україні, в якій постійно жили й працювали люди. Діяла в 1938 -1941 рр.

GPstracks: www.podkarpatskarus.net
ПІП ІВАН ЧОРНОГІРСЬКИЙ
POP IVAN ČORNOHORSKIJ
2028 м
CH-R1-17-0/2012



**Державний вищий навчальний заклад
«Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника»**



Гірська школа Українських Карпат

НАУКОВЕ ФАХОВЕ ВИДАННЯ З ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК

**№ 8–9
2013**

**Івано-Франківськ
2013**

**Засновник та видавець – державний вищий навчальний заклад
«Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»**
Видається з 2006 року

Головний редактор: Василь Хрущ

Заступник головного редактора: Юрій Москаленко

Відповідальний секретар: Інна Червінська

Редакційна рада:

Іван Бех (м. Київ)
Володимир Бондар (м. Київ)
Олена Біда (м. Черкаси)
Володимир Великочий
Богдан Грицуляк
Дмитро Дзвінчук
Іван Калущий
Тетяна Котик
Неллі Лисенко
Віктор Москалець
Олексій Рега
Ігор Цепенда
Беата Акім'якова (Словаччина)
Дональд Девіс (США)
Шандор Палфі (Угорщина)
Іван Руснак (м. Хмельницький)

Надія Бібік (м. Київ)
Чад Бері (США)
Тетяна Бойчук
Ігор Гоян
Василь Грещук
Тетяна Завгородня
Зеновія Карпенко
Вікторія Ларіонова
Надія Луцан
Зіновія Нагачевська
Борис Савчук
Марія Чепіль (м. Дрогобич)
Маріуш Гвозда (Польща)
Петр Мазур (Польща)
Ірина Пальшкова (м. Одеса)
Василь Химинець (м. Ужгород)

Редакційна колегія:

Василь Хрущ
Юрій Москаленко
Інна Червінська
Йосип Гілецький
Марія Оліяр
Лілія Копчак

Адреса редакційної колегії: «Гірська школа Українських Карпат», ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», вул. Шевченка, 57, м. Івано-Франківськ, Україна, 76000. Тел. (0342) 71-56-27, (03422) 50-10-46, fax (03422) 3-15-74.
E-mail: mountainschool@pu.if.ua; <http://gs.frankivsk.org>.

Внесено до Переліку наукових фахових видань України наказом Міністерства освіти та науки, молоді і спорту України № 54 від 25.01.2013 р.

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого ЗМІ серія КВ № 18273-7073ПР від 05.09.2011 р.

Друкується за ухвалою вченої ради державного вищого навчального закладу «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (протокол № 7 від 30 серпня 2013 р.)

Сторінки журналу відкриті для дискусійних матеріалів, а тому їх зміст не завжди відображає погляди редакційної ради.

При передруці матеріалів посилання на дане видання обов'язкове.

ГІРСЬКА ШКОЛА УКРАЇНСЬКИХ КАРПАТ. 2013. № 8–9. 346 С.

**Василь Хрущ,**

автор і керівник проекту “Гірська школа: стан, проблеми, перспективи розвитку”, завідувач кафедри теорії та методики початкової освіти, кандидат педагогічних наук, професор ДВНЗ “Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника” (м. Івано-Франківськ)

Vasyl Khrushch,

Author and Project Manager “Mountain School: status, problems and prospects”, Head of Department theory and methodology of primary education, Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University (Ivano-Frankivsk)

УДК 373:371.84**ГОРИ ЯК ОСОБЛИВЕ СЕРЕДОВИЩЕ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ****MOUNTAINS AS SPECIAL ENVIRONMENT
OF THE PERSONALITY DEVELOPMENT**

У статті розглядаються проблеми розвитку особистості в умовах гір, ставлення людини до природи і її змін під впливом людської діяльності. Аналізуються питання морально-духовного виховання, культури особистості і формування в неї екологічної свідомості, почуттів і навичок. Повідомляється про наукові пошуки в дослідженні питань, пов'язаних з проектом “Гірська школа Українських Карпат” і виданням відповідного науково-методичного журналу як наукового (фахового) видання з педагогіки.

Ключові слова: розвиток, особистість, екологія, моральність, духовність, культура, криза духовності, криза природи, наукові пошуки.

The problem of the personality development in the conditions of mountains, the treatments of a person to the nature and his / her change under the influence of man's activities are observed in this article. The questions of moral and spiritual bringing up, the culture of the person and ecological self-conscious formation, feelings and habits are analysed here.

It is informed about the research questions which are connected with a project “Mountain School of the Ukrainian Carpathians” and a corresponding scientific- methodological magazine publication.

Key words: development, personality, ecology, morality, spirituality, culture, crisis of spirituality, crisis of nature, research.

В статье рассматриваются проблемы развития личности в горных условиях, отношения человека к природе и ее изменений под влиянием человеческой деятельности. Актуализируются вопросы нравственно-духовного воспитания личности и формирования у неё экологического сознания, чувств и навыков. Сообщается о научных поисках в исследовании вопросов, связанных с проектом “Горная школа Украинских Карпат” и изданием соответствующего научно-методического журнала как научного педагогического издания.

Ключевые слова: личность, развитие, экология, нравственность, духовность, культура, младшие школьники, кризис духовности, кризис природы.

Постановка проблеми. З розвитком людської цивілізації, досягненнями наукового, технічного, культурного і соціального прогресу людства все відчутніше стає певна стурбованість: чи те ми робимо, що треба, в Українських Карпатах, хто ми є, ким хочемо бути? Все частіше на сторінках преси і наукових видань з'являються вислови: “цивілізаційна криза”, “загибель людства і всієї природи Землі”, “катастрофічні наслідки”, “глобалізаційні впливи” аж до простонародного – “щось із Землею-природою і нами відбувається”. У суспільстві підсвідомо панує напруження, неспокій, тривожність. Це спонукає до пошуку відповіді на питання: якщо все так добре, то чому тоді так багато криз, катастроф та інших катаклізмів - від кризи розвитку людини, її духовності і до криз екологічних, економічних, фінансових, антропологічних тощо? Люди ставлять питання і шукають відповіді. На думку філософів, “у збереженні життя на Землі зацікавлена, передовсім, людина, і тільки вона здатна щось зробити для запобігання глобальних катастроф... Тому визначальна роль людини обов'язково зберігається, і якраз завдяки людині... може затвердитися і затверджується цінність природи як такої” [1, 4]. Це, на нашу думку, в тому випадку, якщо людина розвинута, усвідомлює наслідки своєї діяльності, розуміє не лише світ природи, але й свою особливу роль у її збереженні, відповідальність за навколишній світ.



Виклад основного матеріалу. Прагматичне намагання підкорити світ, використати його заради короткочасної вигоди має замінитись прагненням глибше його пізнати, співіснувати з ним, розвивати і охороняти його. Це стосується і світу гір. Де б не були гори – в Україні, США, Польщі, Словаччині, Румунії, на будь-якому континенті, вони однаково впливають на людину, являють собою цінні та унікальні об'єкти для вивчення не лише географічного, кліматичного, гідрологічного, рекреаційного, спортивно-оздоровчого, але й розвивального потенціалу.

Тут, у горах, по-особливому розвивається людська особистість. Саме сприйняття, розуміння і оцінка людиною гір уже в значній мірі породжує ставлення її до своєї діяльності в горах.

Багато прагматично спрямованих людей дивляться на гори як на природний і невичерпний склад будівельних матеріалів: деревини, каменю, води, мінералів, корисних копалин, рідкісних металів тощо. Мало хто задумується над специфікою конкретних гірських геосистем, над легкоранімістю і певною крихкістю гір, де все природно взаємозв'язане і взаємозалежне. Доцільна діяльність людини має сприяти охороні гір як особливого об'єкта природи.

Важко сказати про гори більш влучно, ніж Володимир Висоцький: "Краще гір бувають тільки гори". Академік Академії наук Республіки Узбекистан Х.А.Ақбаров пише: "Гори – це особливий світ. Для багатьох вони святі, для більшості вони несуть духовне оновлення, деякі їх бояться. Гори – це дім багаточисельних і різноманітних народів. Гори є на кожному континенті, у всіх біогеографічних районах світу. Гори – це джерело більшої частини водних ресурсів світу. Гори – це дещо загадкове для широкої публіки. Гори – це останній притулок багатьох рідкісних видів рослин і тварин, які вже витіснені з рівнин. Вони необхідні для збереження біологічного різноманіття. Гори – це зосередження прекрасних пейзажів, що приваблюють туристів і відпочиваючих. Гори – це дійсно специфічні території" [2, 8]

У таких, здавалося б, ідилічних умовах мав би відбуватися ідеальний розвиток людини. Однак не все так добре, як здається на перший погляд. На повноцінний і своєрідний розвиток особистості впливають такі специфічні фактори, яких немає у рівнинних регіонах будь-якої країни. Серед них: рідкорозселеність, викликана різкими крутосхилами, пересіченою яругами, гірськими потоками і річками місцевістю. В горах будь-якої країни світу є лише невеликі ділянки придатної для обробітку землі, характерна віддаленість багатьох населених пунктів від великих транспортних магістралей, залізниць, значних промислових і культурних центрів.

Не можуть не впливати на розвиток і формування певних рис характеру особистості особливі ландшафтно-кліматичні умови з їх ризиками: вітровіями, буреломами, бурхливими річками і селевими потоками, нестабільністю клімату та швидкою змінюваністю погоди, затьяжними зимами і коротким літом, дефіцитом кисню і потребою в теплі тощо. Кліматичні умови гір неминуче впливають на світосприйняття і світорозуміння горян. Саме це, як стверджує дослідниця психології горян О.Хрущ, породило думку про те, що "горяни – люди горді, сміливі, витривалі, незалежні, винахідливі, мужні, майстри "на всі руки" тощо. Такі епітети знаходимо в народнопоетичній творчості, художній літературі, публіцистиці. Зустрічаються подібні твердження в етнологічних, історичних і етнопсихологічних дослідженнях. Часто вони не безпідставні і заслуговують на певні наукові узагальнення" [3, 174]

До особливостей характеру горян відносять також і низку негативних рис: "гострий" характер, нетерпимість до іншої думки, невизнання влади, невинуватість і затьяжна гнівливість, злопам'ятність, що межує із помстою, не завжди обґрунтована наполегливість, що переходить у непереборну впертість, потаємна заздрість, хворобливе переживання можливих зазіхань на клптик власної землі, підвищена вразливість, що викликає різку зміну психічних станів, нехтування моральними сімейними устоями, насторожено-підозріле ставлення до незнайомих тощо" [4, 174-175]. Усе це залежить, на думку автора цитованих слів, від умов проживання, способу господарювання, культурно-історичних традицій.

У взаєминах з природою, в тому числі з горами, необхідно подолати класичну лінійність, фрагментарність "світогляду сучасної людини, світогляду, не орієнтованого на цілісне розуміння природи в єдності з людиною і цілісне усвідомлення людини в єдності з природою" [5, 7]. На думку автора цих слів, доктора філософії А.В. Толстоухова, взаємодія природи і суспільства досягла такого ступеня взаємовідповідальності, що виявляється неможливим вирішити одне коло проблем, не зачіпаючи іншого. Це стосується і проблеми розвитку особистості у взаєминах з природою.

Людина, яка усвідомлює суть і значення природи, розуміє свою залежність від неї, обумовленість свого існування, способу господарювання і діяльності від природи, шукає злагоджених взаємин з нею. Це можливе за умов належного розумового, морального, естетичного, духовного розвитку. І навпаки, обмеженість світорозуміння, фальшиві уявлення про "царя природи" – людину, її вибраність і всемогутність призводять до варварського нищення природи.

Криза духовна породжує кризу природи, тому що переважна більшість проблем, з якими ми стикаємося, знаходиться всередині нас самих, а не поза нами. Саме тому первинним у ланцюгу "людина-природа" визначальна роль належить людині. Як вона з цієї роллю справиться, залежить від рівня її розвитку як особистості: розумності, чуттєвості, відповідальності.

У сучасний період поспішної капіталізації, збагачення "будь-що" і в "будь-який спосіб" з чотирьох типових взаємин людини з природою гір – насолодження їх красою, "перетворення, діяльність і знищення" [6, 51] – найчастіше і в найогидніших формах виявляється останнє – їх знищення. Щоденно сотні вагонів вивозять ще не зрілий ліс (тонкомір), винищуються ягідники, рідко можна зустріти косуль і оленів. Немало шкоди завдає



і нерозумна діяльність людей, основним мотивом якої також є нажива. З річок вибирається гравій і пісок, обвалюються береги, змінюються природні русла гірських рік і потоків. Як справедливо пише О.Ф.Коннов, “активність має зовнішні обмеження: людина не повинна переходити міру, визначену волею Творця. Крім того, людина не може розраховувати виключно на свої сили. Природа не може бути перетвореною без сприяння Духу” [7, 67].

Недостатньо розвинута духовність як наслідок нехтування морально-духовним вихованням в роки тоталітаризму і войовничого атеїзму, що стосується старшого і середнього покоління людей, яке сьогодні найбільш активне, не може не позначитися і на взаєминах його з природою. Саме тому ми покладаємо найбільшу надію на школу, на демократичні інститути влади і громадськості, які здійснюють виховання та розвиток шкільної і студентської молоді. За словами вище цитованого автора, “від того, якими очима людина дивиться на природу, від оцінки буття у цілому залежить спосіб взаємовідношення людини зі світом”. На наше глибоке переконання, всі зміни, що відбуваються у житті, в тому числі і в системі “людина і гори”, залежать від рівня розвитку і спрямованості людини: на добро чи зло, на покращення чи руйнування, на примноження чи марнотратство, зрештою, від морально-духовного розвитку особистості.

Вплив гірського середовища на розвиток особистості не обмежується лише, як багатьом здається, правильним сприйманням і розумінням гір, де все тісно взаємопов'язане між собою, але й відчуттям гір. Світосприймання і світорозуміння без світовідчуття залишаються холодними, байдужими, раціональними, позбавленими людських почуттів, які значною мірою впливають на дії і поведінку людей.

Нерукотворна краса гір, пейзажі, що десятки і сотні разів змінюються від гри світла, пори дня і року, погоди, по-особливому впливають на розвиток людини, її почуттів і настроїв. Переживаючи і намагаючись збагнути ці зміни, цю гру барв і тіней, розумієш, скільки непізнаного, різноманітного, природою створеного, прекрасного існує поза тобою, незалежно від тебе. Намагаючись осмислити “гру гір”, людина глибше осмислює саму себе. Зовнішнє впливає на внутрішній стан особистості, породжує бажання краще його зрозуміти.

Правильні взаємини людини з природою не формуються самі собою. Їх формують батьки, вчителі, засоби культури, вся система виховання. Саме від спрямованості виховання залежить, чи сформується ставлення до гір “як до мертвого матеріалу споживання... або ... як до предмета вищої насолоди, до своєрідної одержимості природою у різних її проявах” [8, 75].

Поеднати благоговіння перед природою гір, бажання її зберегти для майбутніх поколінь, з одного боку, і необхідність використати їх блага та можливості для покращення життя людей, з другого боку, можливо лише за умови високорозвинутої свідомості, моральності і глибокої духовності. Саме вони - свідомість, почуття, духовність – не дозволяють здійснювати насильство над природою, не дають змоги людській гордині оголосити себе її володарем.

Духовний розвиток, що ґрунтується на вірі і відчутті чужого болю та переживанні за наслідки своїх дій, своєї поведінки, не дозволяє людині бути рабом неусвідомлених бажань, обставин і злої волі, рабом надмірного комфорту за рахунок володарювання над природою з використанням новітньої техніки.

Нам імпонують глибокі думки вченого В.Ю.Даренського щодо філософської суті сучасного технічного прогресу і його впливу на формування “нової” людини. На думку філософа, людина, наділена “розумом і вольною волею... здатна створювати неіснуючі в природі знаряддя”, ... покликана “володарювати над усією твар'ю” [9, 83]. Далі автор наводить дуже слушні думки архімандрита Рафаїла (Кареліна), який, порівнюючи володарювання над живими тваринами і використання сучасних машин, так описує їх життєві наслідки для людей: “Тварини-раби, були істотами, що розуміли і, частіше за все, любили своїх хазяїв. Машина-раб залишається мертвою і холодною конструкцією... утворився новий вид контакту між нею і людиною. Машина не може любити і її не можна любити... Людина, що виросла в технологічному суспільстві, як гомункул у колбі, хоче керувати, а любить тільки себе. Машина – це інструмент, інструментом користуються, про нього піклуються, поки він потрібен, а потім відправляють на смітник... Це відношення до інструмента створює новий тип людини – прагматика й утилітариста, що думає про те, як використовувати іншу людину для досягнення своїх цілей без будь-якого почуття подяки, обов'язку і турботи про неї. Цей інструменталізм проник в усі сфери життя, зробивши з друзів усього лиш спільників, а з чоловіка і жінки – компаньйонів, які нерідко прагнуть поневолити один одного в повсякденному житті та перетворюються у ворогів. У роботі з машиною необхідні числові показники, – у спілкуванні з людьми таким показником став розрахунок. Люди стали роз'єднані і далекі один одному” [10, 84].

Теперішній крайній прагматизм та інструменталізм стосується не лише взаємовідносин “людина-машина”, “людина-людина”, але й “людина-гори”. Заради “блага людини”, яка не знає меж і прямує до “надлишкового споживання ресурсів і надлишкового комфорту, звичка до яких з неминучістю приводить до психофізіологічної і моральної деградації людини” [11, 84], відбуваються деструктивні процеси в розвитку і формуванні особистості. Ненаситна жадоба, патологічне споживацтво розвивають у людини риси хижака, в якого такі поняття, як здоровий глузд, моральні норми, а тим паче духовні переживання не розвинуті, відсутні як такі. Складність розвитку особистості полягає і в тому, що цей процес відбувається в умовах різкого розмежування українського суспільства за майновою ознакою на невеличку частину надто багатих, що безсоромно рекламують свій особливий стиль життя, і величезну кількість бідних та знедолених, які ледь зводять кінці з кінцями. Саме в умовах крайньої соціальної поляризації відсутність достатньої кількості добрих господарів, середнього класу заважає нормальному природному формуванню особистості, в тому числі і в гірських регіонах. Збагатившись



за рахунок нещадної експлуатації гір – вирізання лісів, добування будматеріалів тощо, “нові українці” наслідують приклад безкарності у знищенні природи Карпат, шлях до збагачення через безгосподарське ставлення до природи.

Науково-технічний прогрес, цивілізаційні процеси, протистояти яким було би неправильно і неможливо, в умовах падіння моральності, дещо спотворених понять про добро і зло призводять до низки труднощів і в розвитку особистості та її взаєминах з природою. Про це з боєм писав у свій час богослов, мислитель отець П. Флоренський: “Є тричі злочинною хижачка цивілізація, яка не знає ані жалості, ані любові до тварі, але шукає від неї лише користі, яка рухається не бажанням допомогти природі виявити сховану в ній культуру, але насильно нав’язує їй чужі для неї форми і чужі їй цілі. Однак, тим не менше, і через кару накладеної на природу цивілізації все ж таки просвічує, що природа – не байдуже середовище технічного свавілля... а жива подоба людини” [12, 133]. Природа є не лише об’єктом впливу людини, але й частиною живої подоби людини в природі і природи в самій людині. Це ціле і нерозривне можливо зрозуміти лише на високому рівні розвитку самосвідомості і духовності людини. Збагнути суть і значення природного в людині і людського в природі – означає правильно спрямувати розвиток самої людини. Кожен віковий період розвитку: дитячий, молодший шкільний, підлітковий, юнацький – обумовлені природою. “Відчужена від природи, людина виявляється відчуженою від самої себе...”, – справедливо стверджує вчена-філософ Ю.Д.Доброносова [13, 91]. Людина і природа нероздільні в тому розумінні, що сама людина є важливою частиною природи, оскільки наділена свідомістю, але далеко не завжди має належний рівень розвитку та культури. На взаємозв’язок загальнокультурного, морально-духовного розвитку людини з проблемами охорони природного середовища, в тому числі гірського, вказувало багато мислителів і вчених. Австрійський учений К. Лоренцо називає низку “смертних гріхів” сучасної цивілізації: перенаселення Землі; руйнування навколишнього середовища; прискорений розвиток техніки; розпещеність людини (нетерпимість до дискомфорту); ріст фізичної і розумової патології, що фіксується у немовлят; зростаюча уніфікація поглядів людей (однаковість мислення як типова ознака зазомбованості – наше, В.Х.); розрив з традиціями тощо [14, 116]. На думку вченої М.М.Рогожі, яка наводить ці слова, вищезгадані проблеми “можна об’єднати у дві мегапроблеми: глобальну проблему природи і глобальну проблему культури. Об’єднуючою ланкою цих мегапроблем є людина” [15, 116]. Погоджуючись із цим твердженням, ми поточнюємо – недостатній розвиток її моральності, духовності і культури. Як і автор цитованих вище слів, зішлемось на незаперечний авторитет мислителя папи Івана Павла II: “Серйозність екологічної проблеми прямо вказує на глибину моральної кризи людства” (Послання папи Івана Павла II від 8 грудня 1989 р.). Розвиток особистості, який залежить як від природного оточення, окультуреного світу, так і від благ цивілізації, що полегшують життя і діяльність людини, стає все складніше пояснювати. З одного боку, людина сама відмежовується від природи і задовольняє свої постійно зростаючі потреби розвитком науки, техніки і технологій, що, за словами М.М. Моїсєєва, є природним процесом, властивим людині як “... сучасне вираження безперервного пошуку, споконвічно закладене в нашу природу..., запорука розвитку людини як біологічного виду” [16, 43]. А з другого боку, недостатній рівень культури, втрата почуття міри у використанні живої і неживої природи з невиправданою безпечністю, нехтування можливою “помстою” природи за непродуманість взаємин з нею, за нашу безгосподарність і злочинні щодо природи дії породжують кризу відносин з природою.

Страх потрапити в доіндустріальну бідність і віра в неможливість за допомогою лише науково-технічного прогресу вирішити всі проблеми існування людства без використання природних ресурсів, що неминуче вичерпуються, “заколисують” і заспокоюють людей, призводять до формування психологічної всездозволеності у взаєминах з природою.

Викривлені потреби людини, відсутність культури і здорового глузду (полювання на рідкісних тварин, вилов риби в нерестовий період, надмірне осушування територій, які є резервантами вологи, знищення малих річок-капілярів Землі, забруднення водойм і територій, застарілі технології багатьох виробництв, що псують повітря, винайдення і широке використання шкідливих для природи речовин та відсутність безпечних технологій утилізації тощо) призводять до того, що страждає не тільки природа, а й сама людина. Найчастіше ми замислюємося над проблемами збереження природи не тоді, коли вона страждає, а лише тоді, коли починаємо страждати ми, коли стан нашого здоров’я перебуває в небезпеці через отруєне повітря і воду, через наявність шкідливих речовин у продуктах харчування тощо.

Ментальність українців містить значну долю егоїзму, ми про все судимо, починаючи з себе: «А як це буде для мене?» Цей своєрідний егоїзм, піклування тільки про себе і байдужість до інших, природи, тощо також є наслідком недостатнього розвитку, вихованості і культури. Розвиток людського мислення ще з часів Ф. Бекона з його розумінням людини як такої, що “потрібна для того, щоб підкорювати природу і ставити її сили на службу людині”, привело до переоцінки людських можливостей. Сьогодні люди не можуть справитися з деякими наслідками своїх дій, які становлять певну загрозу для існування самої людини. Справедливо говорить філософ М.М.Моїсєєв: “Прагнення підкорювати і володіти робить нас залежними від того, що ми підкорили і чим оволоділи” [17, 40]. Сформована у наших звичках і характерах завищена самооцінка, безпечність на фоні безмовної, але страждаючої природи обернеться неочікуваними наслідками. Цілоком можна погодитися з науковими висновками М.М.Рогожі: “Криза довілля - це системна криза цінностей, криза нашого культурного існування... тому потрібно активізувати нашу здатність... вирішення кризи екологічної через подолання кризи духовної, кризи культурного освоєння світу” [18, 123].



Долати морально-духовну кризу треба, починаючи вже з молодшого шкільного віку. Саме тому науково-педагогічний колектив кафедри теорії та методики початкової освіти Державного вищого навчального закладу “Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника” у 2005 році започаткував розробку науково-дослідного проекту “Гірська школа: стан, проблеми, перспективи розвитку”. Необхідність даного дослідження диктувалася низкою потреб:

- розвал тоталітарної системи, надмірної централізації, де все було глобально уніфіковано, дозволив досліджувати окремі регіональні особливості соціального розвитку, в тому числі проблем навчання, виховання і розвитку дітей та учнівської молоді в умовах окремих регіонів. В даному випадку це стосувалось і умов гірського середовища Українських Карпат;
- регіон, про який ідеться, традиційно був депресивним у розумінні зайнятості населення, монофункціональності господарювання, складних демографічних процесів (трудова міграція в інші регіони країни і за кордон) тощо;
- особливі умови роботи шкіл, розташованих у населених пунктах зі статусом гірських, значна частина з яких малокомплектні;
- відсутність великих культурно-освітніх закладів і установ, потужних науково-методичних центрів призводила до передчасного професійно-методичного “старіння” вчителів;
- дещо нижчою була якість освітньої підготовки окремих учнів та їх загального розвитку, що утруднювало їм процес адаптації після вступу до навчальних закладів у великих містах України.

Все це та багато іншого потребувало системного і різнобічного вивчення особливостей впливу на розвиток особистості природних, соціально-економічних, культурологічних, психологічних факторів тощо. Зважаючи на таку строкатість і складність проекту, його ініціатор і керівник (автор цієї статті) до розробки проблеми розвитку особистості в умовах гірського середовища запросив фахівців з інших кафедр: анатомії і фізіології людини і тварин, психології, фізичної реабілітації, географії тощо.

Ректорат Державного вищого навчального закладу “Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника” підтримав цю ініціативу і надавав необхідну допомогу.

За підтримки керівництва університету для висвітлення роботи над проектом, розміщення офіційних матеріалів з проблеми впливу гір на розвиток особистості та оприлюднення наукових ідей і конкретних даних, здобутих науковцями університету, було засновано науково-методичний журнал “Гірська школа Українських Карпат”, який з 2013 року є фаховим виданням з педагогіки.

Якщо, будучи ректором університету, підтримав ідею роботи над проектом “Гірська школа” і благословив у статті видання №1 “Гірська школа Українських Карпат” “Щасливої у пізнанні дороги!” доктор фізико-математичних наук, професор Остафійчук Б.К., то на міжнародний рівень даний проект вивів тодішній проректор з міжнародного співробітництва, а сьогодні ректор ДВНЗ “Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника”, доктор політичних наук, професор Ігор Євгенович Цепенда, який у 4-5 номері журналу за 2008-2009 р. опублікував передову статтю “Прикарпатський національний університет у європейському освітньому просторі”.

Стало традицією, що ректор, проректори виступають на перших сторінках кожного випуску журналу. Так, проректор з науково-педагогічної роботи, професор Чобанюк В.М. опублікував передову статтю “Стратегія розвитку: досягнення, перспективи” у № 6-7, колишній проректор з наукової роботи, доктор хімічних наук, професор Миронюк І.Ф. оприлюднив статтю “Здобутки та перспективи науковців Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника”.

Найбільший внесок у розвиток проблеми зробили викладачі кафедри теорії та методики початкової освіти (завідувач кафедри, кандидат педагогічних наук, професор В.Д.Хрущ), відомі науковці завідувач кафедри анатомії та фізіології людини і тварин, доктор медичних наук, професор Б.В.Грицуляк, завідувач кафедри фізичної реабілітації, доктор медичних наук, професор Т.В.Бойчук, аспіранти якої з напрямку “Охорона здоров’я учнів в умовах гірського середовища” захистили кандидатські дисертації. Ще два аспіранти з цієї ж проблеми готують свої дослідження до захисту. Це вже наукова школа Т.В. Бойчук, що сформувалась у процесі розробки гірської проблематики.

Активно працюють над реалізацією проекту “Гірська школа” доктор сільськогосподарських наук, професор, завідувач кафедри екології та рекреації І.Ф. Калущкий, прекрасний знавець карпатських лісів, колишній генеральний директор науково-виробничого об’єднання “Прикарпатліс”, доктор історичних наук, професор, директор Інституту туризму університету В.С. Великочий, кандидат географічних наук, доцент Й.Р. Гілецький – знаний фахівець у галузі проблем Карпат та гірської школи, автор підручників з географії для загальноосвітніх шкіл та інші.

У журналі “Гірська школа Українських Карпат” публікуються відомі вчені України: доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН, директор Інституту педагогіки і психології Національного університету імені Михайла Драгоманова В.І.Бондар, доктор медичних наук, професор, дійсний член НАПН, директор Інституту проблем виховання НАПН України І.Д.Бех, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН А.М.Богуш, доктори педагогічних наук, професори В.Г.Кузь, І.С.Руснак, О.І.Пальшкова, С.О.Скворцова, В.В.Химинець, М.М.Чепіль та ін.

У проекті “Гірська школа” беруть участь учені з інших країн світу. Проблему розвитку людини і громади в умовах гірського середовища розробляємо спільно з науковцями із США, Польщі, Словаччини, Швейцарії. Вчені



цих країн публікують свої матеріали на сторінках нашого науково-методичного журналу, відбувається обмін досвідом.

Науковці Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, які досліджують гірську проблематику, пов'язану з розвитком особистості, щорічно виїжджають до США для участі в традиційних Аппалачських читаннях, беруть участь у наукових конференціях у Словаччині, Польщі тощо.

У 2008 році спільно з науковцями США в Прикарпатському національному університеті імені Василя Стефаника проведено першу міжнародну науково-практичну конференцію "Розвиток освітньо-виховного простору в Карпатах в умовах глобалізації: стан, проблеми, перспективи".

Цього року проводиться II Міжнародна спільна українсько-американська науково-практична конференція "Карпати-Аппалачі: формування особистості в контексті сталого розвитку гірських регіонів, у якій візьмуть участь науковці США, Польщі, Словаччини, Угорщини.

За недовгих шість-сім років проект "Гірська школа" не тільки експонувався на двох міжнародних виставках у м. Києві і був удостоєний срібної медалі міністерства освіти і науки та Президії НАПН України, але й привернув увагу низки країн світу, на території яких є гірські масиви. Друкований орган проекту "Гірська школа Українських Карпат" у 2007 році зареєстрований Міжнародною організацією стандартизації ЮНЕСКО в реєстрі ISSN з наданням номера: ISSN №1994-4845 Girs'ka l'k. Ukr. Karp. Highland School of Ukrainian Carpaty.

Це дає змогу нашому виданню бути сьогодні представленим у міжнародних мережах з питань освіти, виховання, екології тощо та бути доступним для науковців інших країн. До речі, сам проект опубліковано у кількох номерах журналу десятима мовами: українською, англійською, німецькою, французькою, італійською, іспанською, польською, словацькою, угорською та румунською.

У процесі роботи над проектом увага зосереджувалася на різних проблемах: навчально-виховна робота в малокомплектних школах, вивчення впливу на дітей навколишнього гірського середовища, виховання дітей на багатих та самотніх звичаях горян, природоохоронне і трудове виховання. Разом з тим, у центрі уваги дослідників постійно були і є діти, учні, їх розвиток через навчання, виховання, різні види особистої діяльності.

Висновки. У процесі вищезгаданої роботи колектив дослідників дійшов таких висновків:

- означена проблема є вельми актуальною. Процеси глобалізації вимагають більш активної діяльності в регіонах. Саме регіональні проекти дозволяють використати позитивні сторони загального (глобального) напрямку розвитку і запобігти негативним впливам, що нівелюють національну та етнічну самотність народу кожної окремо взятої країни;
- в умовах глобалізаційних процесів особлива увага приділяється активності місцевих громад;
- освітньо-виховний простір у Карпатах, незважаючи на особливі труднощі, що викликаються природно-кліматичними, демографічними та соціально-економічними чинниками гірської місцевості, стабільно розвивається: удосконалюється мережа освітньо-виховних закладів, широко використовуються новітні технології навчання і виховання учнів, сучасні інформаційно-комунікативні технології (ІКТ) стають звичним явищем у роботі шкіл та інших навчально-виховних закладів;
- використовується досвід розвитку освіти в гірських регіонах інших країн світу. Міцнішим і ширшим стає співробітництво з «Міжнародною організацією гір» (Швейцарія, Берн), «Центром дослідження Аппалач» (США, штат Кентуккі), розробляються спільні проекти дослідження гір з університетами Європи і США.

Все це дозволяє використати наукові і практичні здобутки інших країн і на цій основі розвинути власні ідеї та збагатити світове співтовариство надбаннями української науки і практики.

1. Толстоухов А.В. Філософія природи / А.В.Толстоухов.- К.: ПАРАПАН, 2006. - С.4.
2. Акбаров Х.А. и др. Горы Республики Узбекистан и роль науки в их устойчивом развитии / Х.А.Аkbаров // Гори і люди (у контексті сталого розвитку). Матеріали міжнародної конференції. – Рахів, 2002. - С.8.
3. Хрущ О.В. Вивчаємо психологію горян/ О.В.Хрущ // Гірська школа Українських Карпат. - 2007-2008. - № 2-3. - С.174.
4. Хрущ О.В. Там само. - С.174-175.
5. Толстоухов А.В. Філософія природи / А.В.Толстоухов.- К.: ПАРАПАН, 2006. - С.7.
6. Коннов О.Ф. Взаємовідносини людини з природою як онтологічна проблема /О.Ф.Коннов // Філософія природи. - К.: ПАРАПАН, 2006. - С. 51.
7. Коннов О.Ф. Там само. - С.67.
8. Даренський В.Ю. "Діалог" людина-природа як екзистенційний феномен / В.Ю.Даренський // Філософія природи.- К.: ПАРАПАН, 2006. - С.75.
9. Даренський В.Ю. Там само. - С.83.
10. Даренський В.Ю. Там само. - С.84.
11. Рогожа М.М. Природа як етосна цінність / М.М.Рогожа // Філософія природи.- К.: ПАРАПАН, 2006. - С.133.
12. Доброносова Ю.Д. Тілесність як основа розуміння єдності природи та людини /Ю.Д.Доброносова // Філософія природи. - К.: ПАРАПАН, 2006. - С.91.
13. Рогожа М.М. Природа як етосна цінність / М.М.Рогожа // Філософія природи.- К.: ПАРАПАН, 2006. - С.116.
14. Рогожа М.М. Там само. - С.116.
15. Ягодзінський С.М. Синергетична концепція природи: методологічний і культурологічний аспекти / С.М.Ягодзінський // Філософія природи.- К.: ПАРАПАН, 2006. - С.43.
16. Ягодзінський С.М. Там само. - С.40.
17. Рогожа М.М. Природа як проблема культури / М.М.Рогожа // Філософія природи.- К.: ПАРАПАН, 2006. - С.123.



Розділ I Офіційні матеріали



Засідання 4 Робочої групи «Регіональний розвиток та політика згуртування» Національного Конвенту України щодо ЄС на тему «КАРПАТСЬКИЙ ЄВРОРЕГІОН: РЕГІОНАЛЬНА ПЛАТФОРМА ІНТЕГРАЦІЇ УКРАЇНА-ЄС», 12 квітня 2013 р.



Посол США в Україні Джон Теффт відкриває у Прикарпатському національному університеті імені Василя Стефаника «Ярмарок освіти в США», 17 травня 2013 р.



КАРПАТСЬКИЙ ЄВРОРЕГІОН: РЕГІОНАЛЬНА ПЛАТФОРМА ІНТЕГРАЦІЇ УКРАЇНА-ЄС

Під такою назвою відбулось Засідання 4 Робочої групи «Регіональний розвиток та політика згуртування» Національного Конвенту України щодо ЄС, організаторами якого виступили національний Інститут стратегічних досліджень, Івано-Франківська обласна державна адміністрація, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, Дослідницький центр Словацької асоціації зовнішньої політики, Український незалежний центр політичних досліджень за підтримки Словацького агентства міжнародного розвитку Slovak Aid.

Ініціатором проведення Засідання Національного Конвенту України щодо ЄС в Івано-Франківську виступили Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника на чолі з ректором Ігорем Цепендою.

«Обрання місця проведення заходу не випадкове, - стверджував заступник голови Івано-Франківської обласної державної адміністрації Ігор Зварич, - адже Карпатський регіон повинен стати містком інтеграції та міжнародного регіонального співробітництва між Європою та Україною. На сьогодні Івано-Франківська область одна з найактивніших у використанні можливостей участі у програмах розвитку регіонів в Україні».

Особливістю заходу стало згуртування великої кількості експертів саме Карпатського Євроregionу, з-поміж яких: заступник голови Івано-Франківської ОДА Ігор Зварич, радник Чернівецької обласної державної адміністрації Зіновій Бройде, директор Інституту транскордонного співробітництва (м.Ужгород) Сергій Устич, директор навчально-методичного відділу у Західному регіоні Державної служби фінансового моніторингу Сергій Комар, виконавчий директор Асоціації органів місцевого самоврядування «Євроregion Карпати-Україна» Галина Литвин, голова громадської організації «Гармонія» (м.Ізмаїл) Марина Талько, Генеральний консул Словацької республіки в м.Ужгороді Янка Бур'янова.

Темами обговорення Другого сесійного засідання «Карпатський Євроregion: регіональна платформа інтеграції Україна-ЄС» стали:

1. Оцінка прорахунків та здобутків співпраці Україна – ЄС «Карпатський Євроregion».
2. «Карпатський форум» – українська платформа діалогу щодо перспектив розвитку Карпатського Євроregionу.
3. Сценарії регіонального співробітництва: «Карпатський горизонт» чи суміжні міждержавні програми транскордонної співпраці Україна-ЄС.
4. Від Альпійського до Карпатського простору: шлях від ідеї до її реалізації.
5. Потенціал університетів як центрів створення професійно-орієнтованої соціальної мережі для фахівців-практиків з питань регіонального розвитку.

Довідка

Карпатський євроregion — регіон в Центральній Європі вздовж Карпатських гір, що об'єднує 19 прикордонних адміністративно-територіальних одиниць

- України: Львівську, Івано-Франківську, Закарпатську та Чернівецьку області;
- Польщі: Підкарпатське воєводство;
- Словаччини: Кошицький та Пряшівський краї;
- Угорщини: медье Боршод-Абауй-Земплен, Гайду-Бігар, Гевеш, Яс-Надькун-Солнок та Саболч-Сатмар-Берег;
- Румунії: повіти Біхор, Селаж, Сату-Маре, Марамуреш, Харгіта, Сучава та Ботошань.

Євроregion утворений 14 лютого 1993 року, коли в угорському місті Дебрецен міністри закордонних справ України, Польщі та Угорщини підписали відповідний договір.

Площа євроregionу складає близько 148 095 км², сумарне населення перевищує 16 мільйонів осіб. Найбільші міста за населенням:

- Львів (729 тисяч осіб),
- Чернівці (259 тисяч осіб),
- Кошице (235 тисяч осіб),
- Івано-Франківськ (225,5 тисяч осіб),
- Орадя (206,6 тисяч осіб),
- Дебрецен (206,2 тисячі осіб).





УКАЗ ПРЕЗИДЕНТА УКРАЇНИ

Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року

З метою вдосконалення правових та організаційних засад розвитку освіти в Україні постановляю:

1. Схвалити Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (додається).
2. Кабінету Міністрів України розробити та затвердити у місячний строк план заходів з реалізації Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року.
3. Цей Указ набирає чинності з дня його опублікування.

Президент України Віктор ЯНУКОВИЧ
25 червня 2013 року
№ 344/2013

Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (витяг)

I. Загальні положення

Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (далі – Національна стратегія) на основі аналізу сучасного стану розвитку освіти визначає мету, стратегічні напрями та основні завдання, на виконання яких має бути спрямована реалізація державної політики у сфері освіти.

Розроблення Національної стратегії зумовлено необхідністю кардинальних змін, спрямованих на підвищення якості і конкурентоспроможності освіти в нових економічних і соціокультурних умовах, прискорення інтеграції України у міжнародний освітній простір.

Національна стратегія конкретизує основні шляхи реалізації концептуальних ідей та поглядів розвитку освіти, визначених Національною доктриною розвитку освіти.

III. Мета, стратегічні напрями та основні завдання Національної стратегії

Мета Національної стратегії

Метою Національної стратегії є:

підвищення доступності якісної, конкурентоспроможної освіти відповідно до вимог інноваційного сталого розвитку суспільства, економіки;

забезпечення особистісного розвитку людини згідно з її індивідуальними здібностями, потребами на основі навчання протягом життя.

Стратегічні напрями розвитку освіти

Стратегія розвитку національної системи освіти повинна формуватися адекватно сучасним інтеграційним і глобалізаційним процесам, вимогам переходу до постіндустріальної цивілізації, що забезпечить стійкий рух та розвиток України в першій чверті XXI століття, інтегрування національної системи освіти в європейський і світовий освітній простір.

Стратегічними напрямками державної політики у сфері освіти повинні стати:

- реформування системи освіти, в основу якої покладатиметься принцип пріоритетності людини;
- оновлення згідно з вимогами часу нормативної бази системи освіти;
- модернізація структури, змісту та організації освіти на засадах компетентнісного підходу;
- створення та забезпечення можливостей для реалізації різноманітних освітніх моделей, створення навчальних закладів різних типів і форм власності;
- побудова ефективної системи національного виховання, розвитку і соціалізації дітей та молоді;
- забезпечення доступності та безперервності освіти протягом усього життя;
- формування безпечного освітнього середовища, екологізації освіти;
- розвиток наукової та інноваційної діяльності в освіті, підвищення якості освіти на інноваційній основі;
- інформатизація освіти, вдосконалення бібліотечного та інформаційно-ресурсного забезпечення освіти і науки;
- забезпечення проведення національного моніторингу системи освіти;
- підвищення соціального статусу педагогічних і науково-педагогічних працівників;
- створення сучасної матеріально-технічної бази системи освіти.

Основні завдання Національної стратегії

Модернізація і розвиток освіти повинні набути випереджального безперервного характеру, гнучко реагувати на всі процеси, що відбуваються в Україні та світі. Підвищення якісного рівня освіти має бути спрямовано на забезпечення економічного зростання держави та розв'язання соціальних проблем суспільства, дальшого навчання і розвитку особистості. Якісна освіта є необхідною умовою забезпечення сталого демократичного розвитку суспільства.



КРУГЛИЙ СТІЛ «ПРО СТАН І ПЕРСПЕКТИВИ НОРМАТИВНО-ПРАВОВОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НЕПЕРЕРВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ»

У Прикарпатському національному університеті імені Василя Стефаника відбулося виїзне засідання Комітету Верховної Ради України з питань науки і освіти, у рамках якого проходив круглий стіл «Про стан і перспективи нормативно-правового забезпечення неперервної педагогічної освіти в Україні».

Участь у засіданні взяли народні депутати-члени Комітету Верховної Ради України, Директор департаменту вищої освіти Міністерства освіти і науки України, представники Міністерства освіти і науки України, Національної академії педагогічних наук України, місцевих органів виконавчої влади, керівники вищих навчальних закладів педагогічного профілю, закладів післядипломної освіти педагогічних працівників, загальноосвітніх навчальних закладів, а також ректор університету, професор Ігор Цепенда, проректори, директори інститутів і факультетів, професорсько-викладацький склад.

Предметом обговорення була Концепція розвитку неперервної педагогічної освіти, основними принципами якої стали неперервність, поєднання національних освітніх традицій та найкращого світового досвіду, гнучкість у реагуванні на суспільні зміни, інноваційність.

Учасники засідання обговорили проблемні питання, з-посеред яких:

1. Приведення змісту фундаментальної, психолого-педагогічної, методичної, інформаційної, практичної та соціально-гуманітарної підготовки науково-педагогічних працівників до вимог інформаційного суспільства.

2. Шляхи модернізації навчальної діяльності вищих навчальних закладів, що здійснюють підготовку педагогічних працівників.

3. Інтеграція традиційних і новітніх технологій навчання як основа інтенсифікації підготовки педагогічних і науково-педагогічних працівників.

4. Досвід і проблеми створення у структурі ВНЗ лабораторій, центрів практичної підготовки студентів, тренінгових центрів та центрів педагогічних інновацій.

5. Умови присвоєння кваліфікації магістра: «академічна», «професійна», що визначаються додатком до диплома.

6. Зв'язок навчальних закладів з підприємствами й працедавцями: зміст, методи і форми.

7. Удосконалення діяльності аспірантури як необхідна умова підвищення якості підготовки науково-педагогічних кадрів.

Учасники круглого столу констатували, що в Україні створено нормативно-правову базу для розвитку неперервної педагогічної освіти як складника системи вищої освіти, про що свідчить аналіз Конституції України, законодавчих актів і нормативно-правових документів у галузі освіти.

Результати круглого столу закріплено в Рекомендаціях круглого столу «Про стан і перспективи нормативно-правового забезпечення неперервної педагогічної освіти, неперервної педагогічної освіти в Україні».



**Тетяна Завгородня,**

доктор педагогічних наук, професор, завідувач
кафедри педагогіки імені Богдана Ступарика,
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника»
(м. Івано-Франківськ)

Tetyana Zavgorodnya,

Doctor of Education, Professor,
Vasyl Stefanyk Precarpathian
National University
(Ivano-Frankivsk)

ПЕРСПЕКТИВИ ВДОСКОНАЛЕННЯ НЕПЕРЕРВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

На базі Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника 14 червня 2013 року відбулося засідання круглого столу на тему «Про стан і перспективи нормативно – правового забезпечення неперервної педагогічної освіти в Україні», організований за ініціативою Комітету Верховної Ради України з питань науки і освіти.

Предметом обговорення круглого столу став проект Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти: її безпосередній зміст, проблеми реалізації та інші питання розвитку педагогічної освіти на всіх рівнях.

У роботі круглого столу взяли участь народні депутати – члени Комітету Верховної Ради України з питань науки і освіти, представники Міністерства освіти і науки України, Національної академії педагогічних наук України, вищих навчальних закладів педагогічного профілю, закладів післядипломної освіти педагогічних працівників, загальноосвітніх навчальних закладів.

Відкрила засідання Лілія Михайлівна Гриневич – Голова Комітету Верховної Ради України з питань науки і освіти. У своєму вступному слові вона охарактеризувала стан педагогічної освіти в Україні, проаналізувала створення нормативно – правової бази для розвитку неперервної педагогічної освіти як складової системи вищої освіти, а саме Конституції України, законодавчих актів і нормативно – правових документів у галузі освіти. Одночасно у виступі зверталась увага на існуючі у державі проблеми неперервної педагогічної освіти, відсутність повною мірою задоволення сучасної освітньої практики чинною нормативно – правовою базою.

Зі вступним словом на засіданні також виступили Ігор Євгенович Цепенда – ректор Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника та Олександр Максимович Сич – Перший заступник голови Комітету Верховної Ради України з питань науки і освіти.

Для обговорення на засіданні круглого столу були запропоновані такі проблемні питання:

1. Приведення змісту фундаментальної, психолого – педагогічної, медичної, інформаційної, практичної та соціально – гуманітарної підготовки науково – педагогічних працівників до вимог інформаційного суспільства.
2. Шляхи модернізації навчальної діяльності вищих навчальних закладів, що здійснюють підготовку педагогічних працівників.
3. Інтеграція традиційних і новітніх технологій навчання як основа інтенсифікації підготовки педагогічних і науково – педагогічних працівників.
4. Досвід і проблеми створення у структурі ВНЗ лабораторій, центрів підготовки студентів, тренінгових центрів та центрів педагогічних інновацій.
5. Умови присвоєння кваліфікації магістра «академічного», «професійного», що визначається додатком до диплома.
6. Зв'язок навчальних закладів з підприємцями й роботодавцями: зміст, методи і форми.
7. Вдосконалення діяльності аспірантури як необхідна умова підвищення якості підготовки науково – педагогічних кадрів.

З доповіддю «Необхідність, суть та значення Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти» виступив Юрій Миколайович Коровайченко – Директор департаменту вищої освіти Міністерства освіти і науки України.

З конкретними пропозиціями в обговоренні виступили представники Національної академії педагогічних наук України, багатьох вищих навчальних закладів різних рівнів акредитації України, закладів післядипломної освіти педагогічних працівників.



Підвела підсумки дискусії учасників круглого столу Л.М. Гриневич.

За результатами цього засідання було прийнято Рекомендації круглого столу на тему «Про стан і перспективи нормативно – правового забезпечення неперервної педагогічної освіти в Україні». Учасники круглого столу констатували, що попри значну увагу держави до проблем розвитку неперервної педагогічної освіти, чинна нормативно – правова база не повною мірою задовольняє потреби сучасної освітньої практики й вимагає вдосконалення, що пояснюється багатьма чинниками: входженням освіти України у міжнародний освітній простір; впровадженням Національної рамки кваліфікацій у сфері освіти, стандартизацією освіти, введенням нових правил вступу до вищих педагогічних навчальних закладів за результатами ЗНО; урізноманітненням форм педагогічної освіти; інтеграцією навчальних закладів; стихійними змінами мережі ланок освіти, неконтрольованим зростанням кількості вищих навчальних закладів, де надається педагогічна освіта, недостатньою увагою та контролем за її якістю; активізацією діяльності громадських педагогічних організацій і посиленням їх впливу на розвиток освіти в Україні; зростанням кількості інноваційних навчальних закладів, які потребують спеціальної різнорівневої, гнучкої й варіативної підготовки педагогічних кадрів; стрімким розвитком освіти дорослих, необхідністю введення до категорії педагогічних працівників професії педагога – андрагога й обґрунтування організаційно – педагогічних, науково – методичних і практичних засад його професійної діяльності; нагальною потребою у розробленні механізмів забезпечення неперервного професійного, особистісного і творчого саморозвитку майбутніх і працюючих педагогів, побудови індивідуальних освітньо – професійних програм і траєкторій професійного самовдосконалення відповідно до їхніх здібностей, реальних можливостей, власного рівня домагань тощо.

На думку учасників круглого столу, нормативно – правове регулювання неперервної педагогічної освіти повинно бути спрямоване на забезпечення:

- модернізації навчальних планів, програм і підручників вищих педагогічних навчальних закладів відповідно до основних державних стандартів;
- оптимального співвідношення у змісті педагогічної освіти: інваріантної і варіативної складових; оновлення змісту, форм, методів і засобів навчання шляхом широкого впровадження у навчально – виховний процес сучасних інформаційно - комунікаційних технологій, електронного контенту;
- оновлення змісту підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації викладачів й майстрів виробничого навчання для системи професійно – технічної освіти;
- розширення практики підготовки педагогічних працівників за інтегрованими програмами (у тому числі й за подвійними спеціальностями);
- формування вимог щодо обґрунтування необхідного фінансування та ресурсного забезпечення державних, регіональних та галузевих програм у системі освіти, контролю за їх реалізацією;
- виконання завдань і заходів державних цільових освітніх програм, зокрема відновлення дії державної програми «Вчитель»;
- розроблення та затвердження нових державних програм, зокрема: моніторингу якості педагогічної освіти; розвитку мережі освітянських бібліотек як складової інформаційного ресурсу національної освіти; «Наука в університетах» та інші.

На основі опрацювання чинних законодавчих актів та інших нормативно – правових документів у галузі освіти, вивчення результатів громадського обговорення проекту Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти, учасники круглого столу підтримуючи його у цілому, для реалізації основних завдань розвитку сучасної педагогічної освіти України й вдосконалення нормативно – правового регулювання відносин запропонували ряд конкретних пропозицій з таких напрямів:

- 1) структура та зміст педагогічної освіти;
- 2) організація навчально – виховного процесу;
- 3) підготовка науково-педагогічних і наукових кадрів;
- 4) післядипломна педагогічна освіта;
- 5) доповнення і уточнення проекту Концепції.

За переконанням учасників круглого столу, реалізація висловлених ними пропозицій, основних положень Резолюції сприятимуть формуванню вчителя нового типу, який окрім накопичення, розширення, концентрації і трансформації втіленого у наукових знаннях суспільного досвіду, володіє здатністю гідно сприймати будь – яку професійну ситуацію, проявляє гнучкість і готовність до перепідготовки у швидкозмінних умовах сучасного динамічного, глобального світу, а тому є конкурентоспроможним, мобільним, творчим і гуманістично спрямованим педагогом – майстром.



IV МІЖНАРОДНА ВИСТАВКА «СУЧАСНІ ЗАКЛАДИ ОСВІТИ – 2013»

У м. Києві відбулося урочисте відкриття XVI Міжнародної виставки навчальних закладів «Сучасна освіта в Україні – 2013» та IV Міжнародної виставки «Сучасні заклади освіти – 2013». На підставі показників наукометричної бази даних SciVerse Scopus за 2012 рік Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника удостоєний Сертифікатом якості наукових публікацій.

За високі показники в рейтинговому виставковому конкурсі «Наукова та науково-технічна діяльність» ДВНЗ «Прикарпатський університет імені Василя Стефаника» також удостоєний дипломом «Лідер наукової та науково-технічної діяльності» та нагороджений Кришталевою стелою з логотипом виставки «Сучасні заклади освіти – 2013». Окрім того, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» нагороджений дипломами за високі творчі досягнення в удосконаленні змісту навчально-виховного процесу національної системи освіти України та за вагомий внесок у розвиток національної освіти.

Ректор ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» Ігор Євгенович Цепенда за особистий внесок у зміцнення освітнього потенціалу України нагороджений Почесною грамотою та Подякою за плідну організаторську і творчу працю з удосконалення навчально-виховного процесу національної системи освіти України.

Організаторами виставки виступили Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України, Національна академія педагогічних наук України, Київська торгово-промислова палата, виставкова фірма «КАРШЕ».

У церемонії відкриття взяли участь президент Національної академії педагогічних наук України Василь Кремень, віце-президент Національної академії педагогічних наук України Андрій Гуржій, проректор Київської духовної академії та семінарії ігумен Сергій, президент виставкової компанії «КАРШЕ» Олександр Карпов, директор Національного еколого-натуралістичного центру учнівської молоді МОНмолодьспорту Володимир Вербицький, директор з корпоративних питань корпорації «Інтел» в Україні та СНД Тетяна Нанаєва.

Вітаючи учасників і гостей, Василь Кремень зауважив, що виставка є однією з можливостей привернення широкої уваги громадськості до освіти, освітньої діяльності, до проблем і досягнень освіти. «Виставка сприятиме обміну досвідом між освітянами, осучасненню освітньої діяльності», – наголосив Василь Кремень.

На XVI Міжнародній виставці навчальних закладів «Сучасна освіта в Україні – 2013» були представлені близько 500 учасників із 25 регіонів України, а також управління освіти, заклади післядипломної освіти, науково-методичні центри, видавці сучасних підручників, виробники технічних засобів навчання, автори інноваційних педагогічних технологій, міжнародні установи, підприємства, комерційні структури та видавництва, які співпрацюють із системою освіти, низка професійних журналів, періодичних видань. У рамках виставки проводилися семінари, круглі столи, презентації досягнень навчальних закладів, інноваційних розробок, обговорення актуальних проблем навчально-виховного процесу.

Представники Педагогічного інституту Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника доц. І. Б. Бай та доц. Л.І. Хімчук брали участь у науково-практичній конференції Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України «Естетика і етика педагогічної дії»; в обговоренні презентації інтерактивних електронних дощок ТОВ «Панасонік Україна Лтд». Разом із журналістами телеканалу «Тоніс» доцент І.Б. Бай обговорив проблему співмірності навчального навантаження в Європі і в Україні та оплату праці освітян.

Відкриваючи IV Міжнародну виставку «Сучасні заклади освіти – 2013», до освітян звернувся заступник Міністра освіти і науки, молоді та спорту України – керівник апарату Олексій Дніпров. Він висловив переконання, що плідна робота під час заходу, обмін досвідом та думками стануть надзвичайно корисними в подальшій роботі.

З початком роботи виставки учасників та гостей привітав Президент Національної академії педагогічних наук України Василь Кремень. Він зазначив, що робота під час виставки – це можливість модернізувати освітню діяльність: «Потрібно, щоб здобутки окремих навчальних закладів стали відомими і були перейняті всією освітою України, щоб наша освіта готувала людину до життя і діяльності у 21 столітті. Також сьогоднішня виставка – це ще одна можливість для майбутніх абітурієнтів звернути свої перспективи, оцінити навчальні заклади і обрати свій життєвий шлях».

У виставці взяли участь 960 закладів освіти, з-поміж яких – представники далекого та ближнього зарубіжжя.

Під час виставки також проводилися конференції, круглі столи, семінари, організовані провідними науковими інституціями Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України, Національної академії педагогічних наук України, обласними інститутами післядипломної педагогічної освіти, педагогічними вищими навчальними закладами тощо. Зокрема, до уваги громадськості – презентації наукових проектів у рамках Тижня всеукраїнських і міжнародних науково-освітніх проектів «Україна–Європа–Світ–2013».

У ході виставки представники Педагогічного інституту Прикарпатського університету імені Василя Стефаника доценти І.Б. Бай і Л.І. Хімчук знайомили педагогів, науковців, батьків, керівників з умовами вступу та перевагами навчання в університеті, демонстрували наукові здобутки викладачів.

Виставки відвідало багато відомих науковців у царині початкової освіти і дошкільної освіти, педагогіки і психології. Запропонували співпрацю та обмін досвідом викладачі Київського університету імені Бориса Грінченка, Сумського державного університету, представники-консультанти експертної системи профорієнтації, громадські діячі, зокрема Юрій Йосипович Пероганич – генеральний директор Асоціації підприємств інформаційних технологій України, член правління і виконавчий директор Громадської організації «Вікімедіа Україна».

Відвідувачам виставок було продемонстровано сучасні напрацювання науковців кафедр теорії та методики початкової освіти, кафедр теорії та методики дошкільної освіти, кафедр педагогіки імені Богдана Ступарика, кафедр соціальної педагогіки, кафедр філології і методики початкової освіти, а також фахове науково-методичне видання «Гірська школа Українських Карпат», вісники Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

**Шановні організатори виставки, учасники та гості!**

Щиро вітаю Вас і відкриттям IV Міжнародної виставки «Сучасні заклади освіти – 2013».

Сьогодні галузь освіти визначила пріоритети модернізації закладів освіти. Навчальні заклади усіх рівнів акредитації покликані формувати творчу особистість, виховувати моральні якості, розвивати талант, духовну сферу учнівської та студентської молоді, готувати кваліфікованих фахівців для потреб суспільства і держави.

IV Міжнародна виставка «Сучасні заклади освіти 2013» зібрала професіоналів освітньої галузі з усіх регіонів України, близького та далекого зарубіжжя. В ній беруть участь навчальні заклади різних форм власності, наукові установи, органи управління освітою, видавництва, агенції і міжнародні представництва.

Програмою виставки передбачено: презентацію наукових установ та закладів освіти України, закордонних навчальних закладів та міжнародних освітніх центрів; обмін досвідом інноваційної модернізації системи освіти з урахуванням вітчизняного та світового педагогічного досвіду та вимог соціально-економічного розвитку України; демонстрацію електронних навчально-методичних комплексів, програм для системи освіти. Виставка запрошує керівників закладів освіти, педагогів-практиків, науковців, всіх бажаючих до участі у науково-практичних семінарах та конференціях з актуальних проблем сучасного розвитку освіти. У рамках виставки відбудеться рейтинговий конкурс з відзначенням переможців нагородою Гран-Прі та іншими Престижними нагородами.

Впевнений, що виставка приверне увагу учасників, сподобається гостям і всім відвідувачам, а також допоможе учнівській та студентській молоді визначитись щодо подальшого навчання та обрати свій життєвий шлях.

Тож бажаю всім організаторам, гостям, учасникам та відвідувачам доброго здоров'я, творчого натхнення, конструктивної роботи, добра і миру.

**З повагою,
Міністр освіти і науки,
молоді та спорту України**

Дмитро ТАБАЧНИК

**Шановні організатори та учасники IV Міжнародної виставки «Сучасні заклади освіти – 2013»!**

Від Національної академії педагогічних наук України і від мене особисто прийміть щирі вітання з урочистою подією – відкриттям IV Міжнародної виставки «Сучасні заклади освіти – 2013»!

Майбутнє українського суспільства значною мірою визначаються якістю освітніх послуг, які надаються вітчизняними навчальними закладами, їх відповідністю європейським і світовим стандартам.

Нинішня виставка надає можливість не лише презентувати здобутки вітчизняних і зарубіжних навчальних закладів, освітні програми, сучасні педагогічні та психологічні технології, але й започаткувати співпрацю тим, хто бажає здобути освіту, з тими, хто готовий її надати. Участь у виставці передбачає також конкурентну змагальність, оцінювання здобутків навчального закладу в порівнянні з іншими.

Упевнений, що ознайомлення з представленими на виставці досягненнями буде корисно всім – навчальним закладам, освітянам, науковцям, громадським організаціям, учням, студентам, батькам.

Щиро бажаю плідної роботи на виставці, змістовного і корисного спілкування, творчих надбань, здоров'я і благополуччя!

**З повагою,
Президент**

В.Г.Кремень



Шановні учасники, організатори і гості виставки!

Щиро і сердечно вітаю Вас з відкриттям IV Міжнародної виставки «Сучасні заклади освіти – 2013».

За умов інтенсивних змін різних напрямів суспільного життя зростає необхідність в творчому розвитку молодого покоління. Інтеграція держави в європейський простір вимагає від сучасного майбутнього молодого фахівця таких особистісних якостей, а також знань, умінь, навичок, які стануть гарантом успішної професійної діяльності. Державі потрібні конкурентно здатні на міжнародному ринку праці фахівці, високоінтелектуальні і духовно розвинені особистості, здатні гідно представити Україні в світі. Перед національною освітою стоїть важливе завдання: виховати інтелектуально розвинену, творчу особистість, здатну приймати нестандартні, креативні рішення, яка уміє не лише ефективно вирішувати завдання, що стоять перед нею, але й самостійно проектувати інноваційні розробки, винаходи, наукові відкриття.

Вже стало доброю традицією щорічно на такому визначному представницькому форумі презентувати на огляд широкої громадськості найкращі досягнення освітян України. Виставка є гарною нагодою за участю зарубіжних колег, провідних науковців і педагогів-практиків обмінятися досвідом, обговорити шляхи подальшого розвитку пріоритетних напрямів освіти у глобалізованому світі.

Варто зазначити, у проведенні виставки «Сучасні заклади освіти – 2013» беруть участь провідні навчальні заклади різних країн, наукові установи, органи управління освітою, а також бізнес-структури, міжнародні представництва та видавництва.

Організатори запрошують всіх до участі у проведенні відкритих семінарів, конференцій, «круглих столів» та обговоренні питань сучасного розвитку освітньої галузі. У діалозі окресляться найбільш перспективні ефективні інноваційні ідеї й досягнення.

Набутий досвід, що представляє виставка, допоможе визначити подальші напрями інноваційного розвитку загальноосвітніх, позашкільних, професійно-технічних, вищих навчальних закладів та наукових установ.

Бажаю всім доброго здоров'я, натхнення, подальших творчих успіхів, конструктивної роботи, миру та добра.

**З повагою,
Директор Інституту інноваційних
технологій і змісту освіти
Міністерства освіти і науки,
молоді та спорту України**

О.А.Удод



Представники Педагогічного інституту Прикарпатського університету імені Василя Стефаника доценти І.Б. Бай і Л.І. Хімчук на виставці «Сучасні заклади освіти □ 2013»



Подяка Посольства США в Україні за співпрацю з Прикарпатським національним університетом імені Василя Стефаника

З Посольства США в Україні та Посла США в Україні Джона Теффта у Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника надійшов лист-подяка за співпрацю та сприяння у проведенні Освітньої Ярмарки в рамках Днів США в Івано-Франківську. «Це був важливий захід для того, щоб проінформувати українських студентів про можливості отримання освіти в США,» – зазначено в листі.

– Мені надзвичайно приємно, що була можливість поспілкуватись з великою групою студентів, – відзначив Джон Теффт. – Мене вражають люди, що будуть формувати майбутню генерацію лідерів, політиків і перекладачів України. Дякую Вам, за прекрасну різьблену таріль – я дорожитиму цим маленьким шматком Івано-Франківська після повернення до США. Прийміть мою щирю подяку, тяжку працю у підготовці мого візиту. Я відчуваю особливий зв'язок з областю та сподіваюсь, що зможу відвідати її після того, як вийду на пенсію.»





Розділ II.

Особливості підготовки майбутніх учителів у ВНЗ до роботи в гірських школах



Володимир Бондар,
дійсний член НАПН України,
доктор педагогічних наук, професор,
директор Інституту педагогіки і психології,
Національний педагогічний університет
імені М.П. Драгоманова (м. Київ)

Volodymyr Bondar,
real member of the National Academy of Pedagogical
Sciences of Ukraine, doctor of pedagogical sciences,
professor, director of the Institute of Pedagogics and
Psychology, National Pedagogical University named
after M. Dragomanov (Kyiv)



Ірина Шапошнікова,
кандидат педагогічних наук, професор,
заступник директора з навчально-методичної роботи
Інституту педагогіки і психології,
Національний педагогічний університет
імені М.П. Драгоманова (м. Київ)

Irina Shaposhnikova,
candidate of pedagogical sciences, professor, vice-
director of the Institute of Pedagogics and Psychology,
National Pedagogical University named
after M. Dragomanov (Kyiv)

УДК 005.584.1:378.091.12-051

ФАХОВО-ОРІЄНТОВАНА СПРЯМОВАНІСТЬ МОНІТОРИНГУ ЯК ФУНКЦІЇ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ

PROFESSIONALLY ORIENTED MONITORING AS A QUALITY MANAGEMENT FUNCTION FOR A TEACHER'S EDUCATION

У статті здійснено обґрунтування необхідності системно змінювати структуру моніторингу якості підготовки вчителя до професійної діяльності в умовах ринку праці, урізноманітнювати види і форми його проведення, перебудовувати зміст управління якістю вищої педагогічної освіти, надаючи йому фаховоорієнтовану спрямованість на професію вчителя.

Ключові слова: професійна конкурентоспроможність, особистісно-психологічна здатність, технологізація навчання, моніторинг як форма управління якістю вищої освіти, концепція фахово-орієнтованого змісту моніторингу, матриця моніторингу професійної освіти, функції моніторингу, повний цикл моніторингу якості, тестові технології теоретичного і практичного призначення (тести досягнень і педагогічні тести професійної компетентності), об'єктивність тестового контролю та валідність шкали оцінювання.

The article has formulated the crucial necessity to systematically change the monitoring structure of professional training quality of a teacher under the conditions of labour market, to modify types and forms of its implementation, to rebuild quality management content of the higher pedagogical education, and to focus it on teaching profession.



Key words: professional competitiveness, personal psychological ability, study technologization, monitoring as a form of higher education quality management, the concept of professionally oriented monitoring content, professional education monitoring matrix, functions of professional education quality monitoring, a complete cycle of quality monitoring, theoretical and practical testing technologies (achievement tests and pedagogical professional competency tests), testing control objectivity, evaluation scale validity.

В статье обоснована необходимость системно, зависимо от целей контроля и задач корегирования, оптимизировать структуру мониторинга качества подготовки учителя к профессиональной деятельности, разнообразить его виды и формы осуществления, результаты мониторинга трансформировать в структуру управленческой деятельности, придавая им профессиональную направленность в принятии решений.

Ключевые слова: конкурентоспособность, личностно-психологическая возможность, технологизация обучения, мониторинг как форма управления качеством образования (общим, профессиональным), профессионально-ориентированное управление качеством образования, матрица и функции мониторинга, полный цикл мониторинга, тестовые технологии (тесты достижений, педагогические тесты), объективность тестового контроля, валидность шкал оценивания качества.

Моніторингові дослідження якості готовності вчителя початкової школи до професійної діяльності свідчать про значне коло нерозв'язаних проблем практичного використання набутих знань та умінь в реальних умовах організації і здійснення навчального процесу. Значний доробок педагогів і психологів, що вивчають дану проблему аспектно, розкриває шляхи її розв'язання на рівні управління підготовкою вчителя. Це стосується кола питань організаційно-діяльнісного, кредитно-модульного та технологічного підходів до засвоєння студентами базового тезаурусу фахових знань та вмінь і конкретних рекомендацій щодо побудови навчального процесу у ВНЗ. Дослідження вчених спрямовані на вивчення шляхів впровадження нових форм, методів, засобів навчання студентів, перебудови підготовки вчителя за особистісно орієнтованою моделлю.

Співвідношення теоретичного, емпіричного та практичного компонентів змісту фахової підготовки змінюється згідно з сучасною парадигмою освіти. Стає помітною спрямованість засобів перебудови системи навчання і контролю у вищій школі на домінацію фахового компонента, передбаченого у стандартах вищої освіти. Це зумовлено необхідністю підготовки випускника до складних умов сучасного ринку праці. Але якість здобутих у ВНЗ знань, засоби їх контролю та оцінювання належною мірою не відповідають вимогам освітньої стандартизації. В основі нових підходів до побудови навчального процесу повинні бути враховані теоретичні основи та структурні елементи таких педагогічних технологій як: особистісно орієнтована, активізацій та інтенсифікації діяльності студентів, адаптивного управління та організації навчального процесу, дидактичного вдосконалення та реконструювання змісту фахової підготовки та ін. Оволодіння студентами складовими технологій дозволить сформулювати у них чіткі алгоритми технологічних умінь, спрямованих на реалізацію фахово-орієнтованої підготовки вчителя до забезпечення виробничих функцій. Це такі завдання як:

- визначення завдань виховання, навчання і розвитку особистості дитини за умов організації діяльності у різних технологічних системах навчання;
- визначення структурних компонентів навчальної діяльності педагога (навчальних дій, окремих занять з різних предметів) і завдань, що розв'язуються в ході реалізації;
- вибір найбільш раціональної послідовності навчаючих дій (формування технологічного ланцюжка розгортання видів співпраці вчителя і учня у вигляді технологічної карти);
- визначення оптимальних технологічних засобів для реалізації завдань навчання, виховання і розвитку особистості (форм, методів, засобів співпраці);
- вибір методів і засобів контролю за виконанням окремих видів діяльності та конкретних дій, визначення критеріїв та показників ефективності навчальної роботи;
- визначення часових меж для реалізації окремих етапів діяльності;
- вибір засобів стимулювання та оцінювання результатів діяльності учнів.

Значний доробок викладачів і науковців щодо впровадження різноманітних технологій навчання студентів ще не здобув належного поширення у сучасному вузі. Це пов'язане із фінансово-економічним станом як держави, так і кожного окремого викладача. Небажання викладачів перебудовувати власні методичні системи навчання пов'язане із особистісним ставленням до роботи, відсутністю бачення перспектив реалізації технологічного підходу до організації і здійснення навчання. Від цього страждає, в першу чергу, студент, якість його навчання.

Специфіка підготовки вчителя початкової школи пов'язана з багатофункціональністю його діяльності. Він повинен не лише володіти предметними знаннями і вміннями, але й мати здатність до моделювання, планування, проектування навчально-виховного процесу, яка дасть йому можливість ефективно формувати особистість молодшого школяра. Особливості молодшого шкільного віку пов'язані як із зміною соціальної ролі самої дитини, так і зміною ролі дорослого, а саме вчителя. Для дитини вчитель - це людина, здатна дати відповіді на всі запитання. Сучасні дослідження свідчать про те, що по закінченні початкової школи діти стають де в чому схожими на своїх вчителів. Підготовка вчителя, який знаходиться з дитиною не лише на уроках, а й формує її загальний світогляд, впливає на якість творення дитиною власного життя, повинна відповідати запитам суспільства щодо рівня сформованості його особистості, здатної виховувати достойного громадянина незалежної України.



Рівень готовності сучасного вчителя початкової школи до виконання основних виробничих функцій і типових задач діяльності має характеризуватися наявністю інтегрованих якостей і професійних умінь репродуктивного і творчого характеру. Вони формуються у процесі оволодіння студентами змістом фундаментальних, психолого-педагогічних та методичних дисциплін – основи фахової підготовки. На жаль і до сьогодні основна увага у вузі приділяється перевірці теоретичного компонента отриманих знань. Фрагментарно перевіряються емпіричний і практичний компоненти засвоєння змісту фахових компетенцій.

Напрацювання теорії педагогіки, особливо дидактики і психології вищої школи, стосується, переважно, організації навчально-виховного процесу, місця і ролі у ньому викладача та вимог щодо забезпечення ефективності функціонування вищої школи як системи. Студент, його потреби, спрямованість і переконання, специфіка самонавчання ґрунтовно досліджується, в основному, психологами. Результати досліджень в галузі педагогічної психології, рекомендації вчених не стали ще основою суб'єкт-суб'єктної побудови навчально-виховного процесу у вищій школі.

На часі постають проблеми технологізації навчання. Як у початковій, так і у вищій школі закономірності перебігу процесу засвоєння знань і вмінь мають спільні ознаки та компонентний склад. Оволодіння його структурними складовими дозволить підвищити рівень осмисленості студентами вибору оптимальних технологічних шляхів навчання. На думку багатьох розробників даного аспекту педагогічної науки (В. Беспалько, М. Кларін, П. Крейтсберг, Е. Круль, В. Монахов та ін.), усвідомлення специфіки використання різних педагогічних технологій можуть суттєво вплинути на підвищення ефективності засвоєння знань студентами та учнями. Виходячи з будь-якого визначення педагогічної технології, а їх існує досить багато, за тлумаченням Г. Селевка, загальною їх ознакою виступає системна сукупність і порядок функціонування інструментальних та методичних засобів, які використовуються для досягнення педагогічних цілей. Притримуючись даної позиції, слід зазначити, що основна функція педагогічної технології (на думку Ю. Васюкова) полягає у конструюванні і здійсненні такого навчального процесу, який міг би гарантувати досягнення поставлених цілей.

Основними параметрами цілей навчання мають виступати їх діагностичність і спрямованість на можливість реального виміру. Як у дидактиці, так і в окремих методиках традиційно надто загальні цілі навчання спрямовані на отримання усередненого його результату. На сьогоднішньому етапі вимог стандартизації освіти та моніторингу якості результатів навчальної діяльності як специфічної функції адаптивного управління освітнім процесом необхідно переглянути питання цілепокладання на основі якісної та кількісної міри оцінювання психолого-педагогічних результатів. Норми та еталони, що задаються навчальними програмами, виступають проекцією кінцевого результату навчання. Оволодіння студентами умінням будувати так зване «дерево цілей» (мета, цільові та навчальні завдання) технологічно правильно і коректно дасть можливість реалізувати особистісно орієнтовану модель навчання молодших школярів при побудові процесу навчання.

З розвитком сучасної психології навчання дорослих з'явилися різноманітні наукові концепції засвоєння соціального досвіду, а саме: асоціативно-рефлекторна теорія змістового узагальнення В. Давидова, Д. Ельконіна; теорія поетапного формування розумових дій (Л. Виготський, П. Гальперін, Н. Талізін); біхевіористська теорія навчання (Е. Торндайк, Д. Уотсон, Б. Скіннер); гештальт-теорія засвоєння (М. Вертхеймер, Г. Мюллер, В. Келер, К. Кафка та ін.); сугестопедична концепція навчання (В. Мясищев, Д. Узнадзе, Б. Биригін, Г. Лозанов); теорія нейролінгвістичного програмування, тощо. Закладені основи психодидактичного забезпечення ефективної реалізації вимог вищої освіти. Підготовка вчителя початкової школи стала будуватися на засадах системно-діяльнісного, суб'єктно-діяльнісного та синергетичного підходів.

Система знань, отриманих в процесі навчання психолого-педагогічних дисциплін та дисциплін методичного циклу, створює у студентів необхідні передумови для оволодіння вміннями високого технологічного забезпечення навчально-виховного процесу. Інформаційно насичений процес вивчення базового компонента знань ще не гарантує формування конкретних груп кваліфікаційних умінь, що дозволяють майбутньому вчителю реалізувати свої знання під час розв'язання професійних задач у реальній виробничій діяльності.

Розвиток вміннєвої сфери студентів починається із закладання основ знань з дисциплін так званого поліфункціонального блоку. Уже в цьому блоці формуються певні групи елементарних умінь з планування, здійснення та аналізу власної діяльності. Функціонально-операційний підхід, на жаль, ще не став основою побудови змісту дисциплін при визначенні монофункціонального блоку. За умови його врахування у студентів формується система умінь, що об'єднують загальні, окремі та одиничні знання і сприяють формуванню кваліфікаційних умінь, що забезпечують активність взаємодії студента з оточуючою дійсністю і свідоме використання набутих знань і вмінь у реальній професійній діяльності.

Таким чином, організація процесу навчання на основі професійно-орієнтованої технології засвоєння знань і вмінь під час вивчення фахових дисциплін (дидактико-методичного циклу) має бути спрямована на побудову моделей навчальних занять за структурою технологічних карт. Основними параметрами виступали за цього мета заняття, цільові завдання для кожного окремого структурного елемента, зміст, методи і прийоми співпраці зі студентами, змістові засоби контролю і корекції проміжних результатів та прогностично очікуваний результат. Виходячи з того, що вихідним будь-якої діяльності є цілепокладання, особлива увага приділяється усвідомленню студентами мети власної діяльності. Це сприяло свідомому вибору стратегії і технології виконання навчальних завдань. Специфіка оволодіння студентами вміннь осмисленого вибору технології власної діяльності,



пошук ефективних шляхів вирішення різних за формою, змістом, засобами діяльності створює передумови оволодіння алгоритмом технологічного підходу до конструювання, моделювання та проектування в майбутній спільній діяльності з учнями. Організація практичних занять з дидактики та окремих методик, побудованих на технологічних засадах, формує позитивне ставлення студентів до використання педагогічних технологій різної сфери дії та спрямування. Разом з тим чіткі алгоритми власної роботи під час навчання сприяють формуванню технологічних умінь розв'язувати задачі діяльності щодо забезпечення ефективності співпраці вчителя й учня в умовах реалізації суб'єкт-суб'єктної моделі навчально-виховного процесу у початковій школі.

Для моніторингу професійної освіти уведена управлінська матриця, яка в залежності від набору параметрів, набирає того чи іншого стану: «відсталості», «проблемності», «кризовості», «репресивності» (за А. Самодріним).

Відправні параметри матричного моніторингу можна охарактеризувати таким чином:

- Відсталий – показники результативності відстають від середньо-статистичних на третину.
- Проблемний – вміщує ситуацію, яка потребує негайного втручання.
- Кризовий – за умов, коли існують незворотні тенденції до спаду чи зростання (негатив).
- Депресивний – різке зниження, стан довгий час є кризовим і самостійно з нього вийти не можливо. Перейти до стабільного розвитку можна лише за умови комплексної мобілізації власних ресурсів і зовнішньої підтримки.

Проведення широкомасштабного дослідження кризовості освіти в регіонах здійснювалося через опитування й анкетування вчителів початкової школи, які причетні найбільшою мірою до роботи з учнями 7-10 років (1995-2005 рр). Ці діти та їх батьки жили уже в час незалежності України і найбільшого прояву нестабільності у всіх економічних, політичних, соціальних, національних та культуро-творчих процесах.

Складність ситуації позначена і тим, що діє старий механізм підготовки вчителя, хоча змінено частково цілі і зміст, стандартизовано результати соціального замовлення, початкова школа перейшла на нову структуру і зміст.

Загальні тенденції розвитку системи вищої освіти, що зумовлені Болонською конвенцією і оформлені цілою низкою документів загальнодержавної (Національна доктрина), місцевої ваги, МОН України (накази і розпорядження по ВНЗ), зорієнтовано на внесення зовнішніх змін в систему, що досить усталено функціонує. Внутрішні ж перетворення, нові дані із особистісним зростанням кожного із учасників освітніх процесів відбуваються досить повільно. Загальні причини дисбалансу між зовнішніми і внутрішніми перетвореннями стають дедалі помітними у результатах діяльності освітніх систем різного ієрархічного рівня. Поряд із прогресивним поступом окремих творчих колективів і яскравих особистостей у системі відмічається загальна криза. Локальні зміни свідчать про можливості зрушень у бік прогресу і розвитку, але загальна тенденція поки що зберігається.

Відстроченість результатів освітнього процесу не дає можливості вчасно відстежити певні спади, відхилення, кризові процеси навіть за умови моніторингу. Тим паче, що моніторингові дослідження (традиційно) проводились як загальномаштабні з метою виявлення стану по країні. В наш час змінилась ситуація місця, ролі, значущості, вартісності регіональних структур в Україні і, як показують дослідження окремих авторів (А. Самодрін), регіональні процеси все більше впливають на визначення як локальних, так і середньостатистичних показників різних сфер освіти в Україні.

Зміни, що відбуваються сьогодні в освіті, носять загальнонаціональний характер, пов'язаний із значною стратифікацією суспільства, процесами мегаполітизації в економічній і демографічній сферах.

Держава як замовник соціального продукту освіти - вчителя керує процесами змін, пропонуючи нову парадигму у її структурі і змісті. Разом з тим, відставання зумовлено перевиробництвом кадрів з таким ступенем якості освіти, що не дає відповідного соціального ефекту. Декларація ідеї конкурентоспроможності вчителя має гарні перспективи для освіти, але мобільність її реалізації пов'язана з цілою низкою об'єктивних і суб'єктивних факторів, які прямо й опосередковано впливають на підготовку вчительських кадрів.

Згідно з концепцією компетентнісного підходу до розроблення і впровадження державних стандартів вищої освіти системотвірною в експериментальній підготовці вчителя виступає не енциклопедична, теоретико-методологічна освіта студентів, а професійно орієнтована фахово-практична підготовка, метою якої є формування комплексних кваліфікаційних умінь, необхідних для реалізації виробничих компетенцій бакалавра чи магістра.

Але інноваційна концепція професійноорієнтованого навчання вступає у суперечність з кредитно-модульною системою в частині оцінювання її результатів. Справа в тому, що в центрі уваги модульно-рейтингового оцінювання знаходяться не професійні вміння, а предметні знання, якість яких перевіряється, в основному, засобами тестових технологій контролю, що проводиться на етапі їх первинного засвоєння, а не застосування в умовах діяльності, максимально наближеної до професійної ще в процесі набування кваліфікації. Тому завданням фахових кафедр є формування вмінь практично застосовувати знання, з їх позицій навчати будувати дидактико-методичні технологічно збагачені проекти майбутньої педагогічної діяльності, їх аналізувати й коригувати з позицій відповідності до сучасних вимог та критеріїв оцінювання.

Посилення ролі самостійної роботи студентів, збільшення годин на її здійснення само собою не вирішує завдання вчити вчитися впродовж життя, поліпшення якості професійної освіти, вчитися професії вчителя.



Справа в тому, що без зміни структури змісту освіти, надання йому професійної спрямованості студенти пізнають нове задля самих знань, їх оцінювання, а не майбутньої професійної діяльності.

Органічно поєднати навчальне пізнання й квазіпрофесійну діяльність, вибудовувати її не лише на матеріалі теоретичного знання, а професійно значимого з широким його застосуванням – основне завдання профільних кафедр університету. Набувати досвід майбутньої професійної діяльності уже в процесі підготовки вчителя – завдання не просте. Воно вимагає від викладачів в першу чергу знання вчительської справи, опори на освітньо-професійні програми, фахові компетенції. Ставлячи таке завдання, ми виходимо з того, що галузеві стандарти вищої освіти з будь-якої спеціальності, в тому числі і з напрямів підготовки в галузі педагогічної освіти і, зокрема, з початкової мають практично орієнтовану спрямованість знань з циклу професійно орієнтованої підготовки. На жаль, організація навчання студентів, моніторингу його якості за предметним наповненням їх змісту продовжує здійснюватися на засадах енциклопедичного підходу, попредметного засвоєння й оцінювання результатів.

Моніторинг якості підготовки вчителів ще не став основним інструментом отримання об'єктивної і всебічної інформації щодо реалізації Державних стандартів професійної освіти. Вищі навчальні заклади та й система післядипломної освіти, підвищення кваліфікації не володіють об'єктивною інформацією, достатньою для надання своєчасної науково-методичної допомоги суб'єктам освітньої діяльності.

Функції моніторингу надзвичайно широкі і залежать від рівнів управління процесами підготовки фахівців: внутрішньокафедрального, факультетського (інститутського), університетського, регіонального, загальнодержавного, міжнародного.

Спільною на всіх рівнях управління якістю професійної освіти є функція забезпечення інформаційного обслуговування інститутів управління. Другою функцією моніторингу якості є забезпечення аналітико-інформаційного супроводу управлінських рішень на кожному рівні управління підготовкою кадрів. Забезпечення ефективності управлінських рішень, їхнього впливу на якість продукту діяльності кожної підструктури в ієрархії управління ВНЗ виступає самостійною функцією моніторингу будь-якого управлінського рівня.

Реалізація цих функцій забезпечується за рахунок таких управлінських процедур як збирання, обробка, збереження, розповсюдження інформації про стан професійної освіти, прогнозування у формі рішень її розвитку, розробка на прогностичних засадах науково-достовірних рекомендацій відповідним рівням управління щодо підвищення ефективності підготовки кадрів та якості її результату. Названі управлінські процедури складають повний цикл управління, ефективна реалізація якого можлива за дотримання таких умов:

- Чітка постановка мети моніторингу якості отримуваної професійної освіти, якою прогноуються бажані результати, об'єктивність оцінювання яких залежить від об'єктованості параметрів, показників і критеріїв вимірювання стану і рівнів функціонування системи професійної освіти.
- Можливість застосування сучасних інформаційних технологій стандартизованого збору інформації (тестування, анкетування, аналіз професійних ситуацій, проектування фрагментів певних видів професійної діяльності тощо).
- Забезпечення незалежного об'єктивного аналізу й оцінювання обробленої інформації та розробка науково об'єктованих висновків і рекомендацій суб'єктам професійно спрямованого навчання.

У багатьох публікаціях, орієнтованих на Болонський процес, піднімаються питання про необхідність докорінного реформування концептуальних, організаційних і структурних засад вітчизняної освіти з метою виведення її на рівень досягнень розвинутих країн світу. Йдеться про відродження та створення принципово нової системи підготовки педагогічних працівників та оцінювання якості її результатів.

Проблема моніторингу якості вищої освіти стає актуальною у зв'язку з рядом об'єктивних причин, серед яких на перше місце виступає введення МОН України системи зовнішнього оцінювання якості ЗСО на заключному етапі її отримання, результати оцінювання якої є вирішальними для зарахування випускників шкіл в число студентів ВНЗ.

Гіпотетично можна припустити, що за умов незалежного оцінювання якості отриманої в школі освіти у ВНЗ різко підвищиться якість навчання студентів, оскільки зовнішнє оцінювання знімає проблему корупції, необ'єктивного оцінювання частини абітурієнтів на вступних випробуваннях. З часом ця гіпотеза буде перевірена життям.

Моніторинг якості ВПО (вищої педагогічної освіти) – це інформаційне забезпечення системи управління підготовкою фахівців різних рівнів, складова механізму управління якістю професійної освіти, засіб визначення міри досягнення мети, поставленої ВНЗ, а також ефективності управління процесом підготовки фахівців; це універсальний інструмент (засіб) управління якістю професійної освіти на державному рівні.

Становлення моніторингу якості ВПО у конкретному ВНЗ має пройти декілька етапів, ефективність кожного з яких залежить від ряду умов.

Нормативними документами щодо розроблення засобів діагностики є освітньо-кваліфікаційні характеристики фахівців та освітньо-професійні програми їх підготовки.

Завданням діагностики якості підготовки фахівців має стати визначення відповідності його знань, вмінь та здатностей теоретичній і практичній підготовці, зміст якої передбачений типовими і робочими навчальними програмами.



Хід експерименту, що проводився протягом 2008-2010 років, засвідчує, що діагностика якості фахівця має здійснюватися у двох формах контролю: педагогічного, або поточного чи підсумкового за результатами вивчення кожного модуля навчальної дисципліни чи дисципліни в цілому і комплексного кваліфікаційно-атестаційного, або державного контролю.

В умовах першої форми внутрішньовузівського контролю використовуються модульно-рейтингові тестові технології теоретичного і практичного призначення.

Кваліфікаційні іспити зі спеціальності мають проводитися за професійними задачами, що моделюють стандартні ситуації, з якими матимуть справу випускники у майбутній практичній діяльності.

Замість традиційних екзаменаційних білетів пропонуються:

- а) тестові завдання для визначення рівня теоретичної підготовки в сфері професійно орієнтованих дисциплін;
- б) навчально-виховні ситуації з планування, організації, діагностики тощо для визначення професійної готовності в сфері методики, технології, педагогічної техніки.

Внутрішньовузівський педагогічний контроль якості освітньо-професійної підготовки фахівця має розглядатись як головна ланка в структурі управління процесом виховання, освіти та професійної підготовки студентів.

Його завданням є виявлення досягнень і недоліків в діяльності тих, хто навчає, та суб'єктів учіння, які набувають кваліфікацію.

Під впливом результатів педагогічного контролю підсилюється його організаційна функція, за якої активізується діяльність викладачів, підвищується самостійність та відповідальність студентів. І що важливо, оцінка їх спільної діяльності стає неупередженою й об'єктивною.

Оцінюванню мають підлягати такі відзнаки як знання, суспільна активність, риси особистості, професійна компетентність, оскільки студенти вивчають різні блоки соціально-гуманітарних, науково-природничих, а не лише професійно орієнтованих дисциплін.

У світовій практиці підготовки висококваліфікованих фахівців широко використовуються тести досягнень - психодіагностичні методики вимірювання та оцінювання рівня розвитку загальних і професійних здібностей, умінь і знань; педагогічні тести професійної компетентності та інші найбільш коректні засоби контролю, застосування яких дають можливість визначати рівні професійної спроможності та особистісної здатності випускників ВНЗ. У масовій практиці ще й досі оцінюються вибіркові знання, які становлять 0,03 обсягу матеріалу, передбаченого програмами. Студенти, які знають предмет в цілому, в повному обсязі, не визначаються. А це означає, що рівень навченості на кожному етапі контролю знаходиться поза увагою викладачів, окремих кафедр, державної екзаменаційної комісії.

Учіння, як і навченість студентів, на всіх етапах навчання повинні супроводжуватися потужним методичним шлейфом у вигляді виробничих задач і функцій. Лише за таких умов можливо позбавитись помилок поблажливого чи надто суворого контролю, практики оцінювання залежно від навчальних можливостей студентів групи: у сильній дещо занижуються, у слабкій - завищуються оцінки; не допустити ускладнення захворювань студентів у період атестаційних сесій, уникати інших вад чисто суб'єктивного змісту, які наочно віддзеркалюють недоречності і вади суспільства, побудованого на егалітарному, або зрівнювальному принципі.

Такому суспільству тестування не потрібне і навіть шкідливе, бо дає об'єктивну відповідь на питання «Хто є хто?» Соціальний статус і привілеї особистості мають відповідати рейтингу фахівця. І це стосується кожного: студента, викладача, адміністрації ВНЗ.

Щоб звести до мінімуму вплив суб'єктивних факторів, необхідна стандартизація всіх умов проведення вимірювання, аналізу та оцінювання результатів навчання. Наш досвід засвідчує, що позитивна чи негативна оцінка, отримана справедливо, не викликає конфлікту. Вона закономірно підвищує мотивацію щодо подальшої роботи, складає адекватне уявлення про здібності, знання та вміння студента, дає інформацію про якість і кількість опанованого матеріалу, сприяє прийняттю об'єктивних рішень.

Об'єктивність тестового контролю й оцінювання вимагає:

- наявності правильних відповідей заздалегідь, які визначаються колегіально і є в розпорядженні викладача, куратора ECTS.
- Перевірка великого обсягу знань не за чергою, а одномоментно протягом часу, однакового для кожного студента.
- наявності апробованої на валідність шкали оцінювання, погодженої з фахівцями.
- Врахування крім підсумкових результатів даних поточного тестування. Йдеться про комплексне оцінювання компетентності студентів в межах як предметного, так і міждисциплінарного, загальнопрофесійного аспектів.

Серед завдань наступних досліджень слід виділити такі:

- розроблення методологічного апарату моніторингу;
- створення рівневих засобів вимірювання залежно від напрямку підготовки, спеціалізації та освітньо-кваліфікаційних рівнів;
- визначення мети, функцій, форм проведення обстежень, змісту їх здійснення на рівні ВНЗ, інституту, кафедри, викладача;



- налагодження інформаційного супроводу управлінських рішень та визначення їх впливу на якість освітніх послуг;
- розроблення, апробація на валідність діагностичних програм забезпечення моніторингу якості професійної освіти.

В ході експерименту доведено, що якість підготовки вчителя початкової школи в перехідний період від чотириступеневого до двоциклового навчання студентів підвищується за умов, якими передбачається:

- наявність моделі професійної компетентності та особистісної здатності випускника до конкуренції в умовах ринку праці;
- створення професійно-орієнтованого середовища, здатного забезпечувати студентів трьома групами вмінь: технологічними, комунікативними й управлінськими, що виступають базовими у формуванні конкурентоспроможного фахівця;
- забезпечення інтеграції ключових і професійних компетентностей та розвитку особистісних станів і властивостей: здібностей, навчованості, мотивів, рефлексії.

Результати дослідження знайшли своє відображення в чотирьох захищених дисертаційних роботах (Макаренко О.Л., Бакка Т.В., Колеснікова І.В., Коханко О.Г.), апробовані на Міжнародних науково-практичних конференціях, опубліковані у формі статей в Україні, Білорусі, Росії та Польщі.

Шляхами реалізації наукової розробки є оприлюднення її результатів в працях авторів проекту, впровадження концепції формування фаховоспроможного і особистісноздатного вчителя початкової школи у навчальний процес Уманського, Переяслав-Хмельницького, Глухівського державних педагогічних університетів та Київського міського педагогічного коледжу № 3 (директор А.Г. Присяжнюк).

Теоретично доведено й експериментально підтверджено, що формальна реалізація складових Галузевого стандарту вищої освіти (спеціальність - початкове навчання) - освітньо-кваліфікаційної характеристики та освітньо-професійної програми забезпечує в основному якісну професійну підготовку, яка є базою для формування конкурентоспроможного вчителя початкової школи. Формуються й оцінюються теоретичні й емпіричні знання та знання про способи професійної діяльності. Поза увагою готовність майбутніх фахівців до професійно-особистісної реалізації, набутої кваліфікації в умовах освітньо-виховного виробництва.

В умовах традиційної підготовки майбутнього вчителя формуються такі його характеристики:

- широкі і фундаментальні знання, придатні для застосування в професійній діяльності;
- вміння працювати з людьми в соціальному середовищі;
- здатність швидко оволодівати новими технологіями; готовність до самоосвіти, самовдосконалення;
- здатність до дослідницької, творчої діяльності.

Виявлено, що не кожний професійно компетентний і конкурентоспроможний вчитель особистісно здатний презентувати свій професіоналізм в конкурсних конкурентозначимих ситуаціях. Особистісні якості з набором загальних і спеціальних здатностей не відповідають рівню соціальних запитів дітей та їх батьків, суспільства в цілому, потенційно недостатні для забезпечення ефективної реалізації професійної компетентності вчителів в ринкових умовах.

Паритетна реалізація в процесі підготовки вчителя двох моделей: формування професійної компетентності в умовах організації учбової діяльності студентів і моделі розвитку особистісно-психологічних якостей і властивостей майбутнього вчителя тренінговими засобами впливу, забезпечує очікуваний якісний ефект.

Ідеться про те, що реалізація галузевих стандартів вищої освіти й адаптованої модернізації процесу підготовки забезпечує становлення конкурентоспроможного фахівця, а включення в систему організаційних форм такої підготовки особистісно-орієнтованих тренінгів розвиває інтегровану якість - конкурентоздатність в умовах сучасного ринку праці.

Введення галузевих стандартів підготовки вчителя, побудованих на засадах компетентнісного підходу, не має бути самоцільним. Реалізація їх структури і змісту вимагає впровадження розробленого авторами проекту нової дидактико-технологічної: й особистісно-психологічної парадигми освоєння професії вчителя. Звичну точку зору на теоретико-методологічну сутність процесу підготовки фахівців слід змінити на нову, побудовану на засадах сукупної організації і здійснення трьох з різними видами і результатами діяльності: навчальної, учбової і самопізнавальної, які в масовій практиці освітніх закладів функціонують, не вступаючи в системну взаємодію.

Питання «Чому вчити?», «Кого вчити?» і «Як вчити?» особливо актуальними стали у зв'язку з підтримкою Україною принципів Болонської декларації.

У структуру нової системи цілей підготовки фахівців-освітян мають ввійти формування готовності до виконання професійних обов'язків (система компетенцій і компетентностей) та розвиток особистісно-психологічних якостей, наявність яких гарантує професійний успіх, конкурентоспроможність, позитивно виділяє фахівця серед інших, менш компетентних.

Саме такою має стати структура, зміст і форми різних видів моніторингу, адекватні цілям особистісно-фахової підготовки вчителя в умовах постійно зростаючої конкурсності в системі освіти, що реформується в Україні.

**Надія Бібік,**

дійсний член НАПН України,
доктор педагогічних наук, професор,
Інститут педагогіки НАПН України
(м. Київ)

Nadiya Bibik,

Member of NAPS of Ukraine, Doctor of Pedagogical
Sciences, Professor,
Institute of NAPS of Ukraine
(Kyiv)

ПЕРЕВАГИ І РИЗИКИ ЗАПРОВАДЖЕННЯ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ В ШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ

BENEFITS AND RISKS OF COMPETENCE APPROACH INTRODUCTION IN SCHOOL EDUCATION

Анотація: У статті розкриваються суперечливі тенденції запровадження компетентнісного підходу в шкільній освіті України, пошуки теоретичних засад цієї проблеми; аналізується практика застосування з позиції сучасних вимог до якості освіти.

Ключові слова: компетентність, компетенції, якість шкільної освіти.

Abstract: The article reveals the contradictory trends of introducing competence-based approach to school education in Ukraine; analyses the theoretical foundations of this problem; investigates the practice of its using from the perspective of modern demands to educational quality.

Key words: competence, competence-based approach, quality of school education.

Аннотация: В статье раскрываются противоречивые тенденции реализации компетентностного подхода в школьном образовании Украины, поиски теоретических основ этой проблемы; анализируется практика использования с позиций современных требований к качеству образования.

Ключевые слова: компетентность, компетенции, качество школьного образования.

Постановка проблеми. Із запровадженням компетентностей як цільової орієнтації освіти підведено своєрідну риску під знаннєвою моделлю освіти. Серед причин, які викликали кризу традиційної системи, називають передусім надлишковість знань, їх розірваність, слабкий зв'язок із дійсністю, потребами практики. Так усталилося, що предметний зміст виводиться із логіки конкретної науки. Зі свого боку, акцент на когнітивному компоненті об'єктивно спрямовує пошуки в напрямку додавання знань, збільшення їх вишир. Такий стан справ породжує дискусії щодо складу і актуальності змісту освіти.

Незважаючи на гостроту проблеми, її очевидність для всіх, неузгодженість між освітніми ланками, взаємне дублювання змісту залишаються неподоланими й досі.

Компетентнісний підхід дозволяє подолати цей розрив, і так би мовити, технологічно переозброїти вчителя.

Аналіз досліджень з проблеми. Країни Європейського Союзу ще з 80-х років розпочали кожна зокрема і всі разом за допомогою спільноєвропейських організаційних інструментів досліджувати стратегічні питання реформування освіти з метою посилення її оперативності в умовах соціальних змін і перетворень.

Поступово в цих країнах напрацьовувались засади спільного розуміння сутності компетентнісного підходу як цільової орієнтації освіти, розроблено види компетентностей, їх класифікації.

В Україні теж широко практикуються дослідження з компетентнісно орієнтованої освіти. Достатньо зауважити, що лише за останні три роки затверджено 200 тем дисертацій з цієї проблеми.

Фахівці з порівняльної педагогіки НАПН України простежили рух компетентнісної освіти як підставу реформування в країнах Європейського Союзу в умовах інтеграції і актуалізували ці тенденції для наукового обігу.

Повчальним для нашої освітньої системи є теоретичні погляди відомого шведського педагога Т.Хусена[7], одного із авторів реформи шведської освіти, який сформулював перелік «залізних правил реформування освіти». Вони визнані для зразка в усіх країнах ЄС їх зміст полягає в тому, що будь-які зміни в освіті мають стати частиною цілісної програми соціального, економічного і культурного реформування країни і бути однією з передумов їх ефективності.



Необхідно, щоб реформа була концептуально, організаційно, фінансово та кадрово підготовленою. Теоретичне обґрунтування має охоплювати цілісний процес: цілі, зміст, процес, організаційні форми навчання, його структуру, базовий та типовий навчальні плани, їх варіанти.

Мають бути здійснені заходи не лише для формування позитивної громадської думки до здійснюваних змін, але й передусім тих, хто буде їх реалізовувати (вчителі, керівники освіти, викладачі ВНЗ та ін.) у співпраці з батьками, партнерами освіти, які мають прийняти ці реформи і сприяти їх втіленню.

Ресурси (матеріальні, кадрові, інфраструктурні) мусять бути підготовлені з випередженням у часі. Такою ж вважається необхідність організації випереджувальних педагогічних досліджень, ґрунтованих на серйозній базі соціологічних і психологічних даних, економічних розрахунках. Ця робота повинна бути безперервною і супроводжувати перебіг змін освітньої системи у всіх її складових.

Можна погодитись із фахівцями в галузі компетентнісної освіти, що з відносно локальної педагогічної теорії вона перетворюється в суспільно значуще явище, яке стає основним у формуванні освітньої політики в державі, у формуванні змісту освіти, вивченні її результатів.

Орієнтація на компетентність як мету освіти зачаровує перспективою зв'язати воєдино освітній рівень, логічно вибудувати зміст освіти у співвіднесенні з вимогами до результатів у системі їх ускладнення.

Мета статті — визначити переваги і ризики запровадження компетентнісного підходу з погляду оцінки її якості.

Переваги очевидні. Долаються бар'єри між освітніми системами країн, які займають високі рангові позиції за оцінками якості освіти, забезпечуються передумови входження України в європейські координати.

Важливо, що компетентнісний підхід дозволяє у результатах задіяти суб'єктність, досвід учня, студента, що охоплює ті складові якості освіти, які лише декларувались, а насправді не виступали об'єктом контролю, у тому числі, державного.

Тобто, компетентнісно орієнтована освіта, з одного боку, логічно впливає з попереднього етапу освоєння особистісно орієнтованого, діяльнісного базису. Водночас посилює результативний компонент, наповнює мету, зміст, процес, мотивацію, результати реалістичним смислом, орієнтованим на необхідну компетентність як інтегрований вираз рівня освіченості.

За такої умови кардинально змінюються всі складові – мета, зміст, система оцінювання, тип педагогічної взаємодії.

З погляду компетентнісного підходу, *цілі навчання* стають реалістичнішими, осмислюються учнями і стають їхніми власними цілями заради досягнення зрозумілого, привабливого і посиленого результату.

Зміцнюються і розширюються пізнавальна мотивація учнів шляхом розвитку інтелектуальних переживань учня, підтримки успіху; через особистісно орієнтований зміст навчання, задоволення потреби в пошуку нової інформації; створення ситуацій пізнавальних утруднень, диференційованого використання мотиваційних спонук залежно від характеристик уміння вчитися.

Зміст освіти стає функціональнішим, розглядається на міжпредметному рівні. Він включається в соціальний контекст, спрямовується на набуття пізнавального і життєвого досвіду.

Змінюються форми і методи організації навчання — вони набувають діяльнісного характеру, передбачають вироблення самостійності у застосуванні програмового змісту. Широко застосовуються групові форми навчальної роботи з метою вироблення навичок партнерської взаємодії і співробітництва.

Оцінювання навчальних досягнень передбачає наявність доказів компетентності учня в певній сфері. Це не лише обсяг інформації про об'єкт пізнання, її якість (знання конкретних фактів, правил чи зв'язків і залежностей), але й рівень рефлексивності в самооцінці результатів, активність у їх набутті, вияв інтересу до пізнання; надання переваги заняттям, які можна здобути самостійно; прагнення до успіху.

Наголосимо, що незважаючи на велику кількість наукових досліджень, присвячених компетентнісно орієнтованій освіті, усе ще відзначаємо різноголосся, суперечливість у поглядах на компетентність, її сутнісні характеристики, особливості презентації в змісті освіти.

Серйозним *ризиком* в запровадженні компетентнісно орієнтованої освіти можна визнати *досі неподолане різноголосся в розумінні базових термінів*, що вносить деструктивний елемент у підготовку регулятивної бази, створює проблеми в узгодженні цілей освіти і вибору засобів їх досягнення. Однозначність тлумачення є вихідною умовою для адекватного аналізу стану освіти в цілому. З урахуванням напрацювань у сфері особистісно-орієнтованої освіти в зарубіжному досвіді виформувалось розуміння *компетентності* як інтегрованого результату освіти, *присвоєного особистістю*, що передбачає зміщення акцентів з накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок на формування і розвиток умінь діяти, застосовувати досвід в проблемних умовах (коли, наприклад, неповні дані умови задачі, дефіцит інформації про щось, обмаль часу для розгорненого пошуку відповіді, коли невідомі причиново-наслідкові зв'язки, коли не спрацюють типові варіанти рішення тощо). Саме тоді створюються умови для включення механізмів компетентності - здатності діяти в конкретних умовах і мотивів досягти результату.

Як впливає із зазначеного вище, компетентність – цілісна, тобто ні знання, ні вміння, ні досвід діяльності самі по собі не є компетентністю.



Розгорнене визначення системи понять, які обслуговують проблему компетентнісного підходу, подано в «Енциклопедії освіти»[1].

Компетенція на відміну від компетентності як особистісного утворення, є *відчуженою* від суб'єкта, наперед заданою соціальною нормою освітньої підготовки учня, вчителя, іншого спеціаліста, яка необхідна для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері. Результатом набуття компетенцій є компетентність, яка передбачає особистісну характеристику, ставлення до предмета діяльності. Компетенції виводяться як реальні вимоги до засвоєння учнями студентами сукупності знань, способів діяльності, досвіду ставлення до певної галузі, якостей особистості, яка діє в певному соціумі. Вони втілені в Державних стандартах освіти, в програмах, критеріях навчальних досягнень освітньо-кваліфікаційних характеристиках підготовки вчителя тощо. Ознакою компетенцій є їх специфічний предметний або загальнопредметний характер, що дає змогу визначити пріоритетні сфери формування (освітні галузі, навчальні предмети, змістові лінії).

Компетенції охоплюють не лише когнітивні і операційно-технологічні складові, але й мотиваційні, етичні, поведінкові, що ґрунтуються на ціннісних орієнтаціях.

У комплексі компетенцій закладено додаткову можливість подати освітні результати системно, що створює передумови для побудови чітких вимірників навчальних досягнень.

У методиках навчання окремих предметів компетенції використовуються давно: лінгвістичні – в мовах, комунікаційні – в інформатиці. В останні роки компетенції вийшли на загальнодидактичний і методологічний рівні. Це пов'язано з їх системно-практичними функціями й інтеграційною роллю в освіті. Компетенції встановлюють набір системних характеристик для проектування освітніх стандартів, навчальної літератури, вимірників якості освіти, її наближення до замовлення суспільства.

Дискусійності у питаннях розрізнення понять «компетентність» і «компетенції» додають «Європейські вимоги до мовної освіти», де подано розуміння цих понять як тотожних.

Назріла необхідність виробити спільні позиції, щоб уникнути різночитань, зробити знання про компетентнісний підхід функціональним, придатним для застосування на практиці.

Привернемо увагу до виробленої ієрархії компетентностей: *ключові, базові*, що виявляються в різних контекстах, *загальнопредметні* (галузевого значення) і *предметні*.

Як свідчить практика участі в колективному виробленні підходів до побудови ієрархії ключових компетентностей, найбільші труднощі полягають у пошуку єдиної теоретичної основи для їх виділення. Маятник поглядів, як правило, хитається від спроб руху за аналогією – до пошуку специфічних, що відповідають вітчизняним освітнім традиціям.

Одноставний вибір у різних країнах стосується таких компетентностей: інформаційної; соціальної; навчально-пізнавальної (методологічної); життєвої (соціально-трудової). Загальнокультурна, політична, як правило, охоплюються змістом інформаційної або соціальної, що за суттю узгоджується з цілями європейської освіти й потребами розвитку відповідних суспільств.

Такий підхід суголосний із фундаментальними цілями освіти, сформульованими ЮНЕСКО: навчати здобувати знання (вміння вчитися); працювати й заробляти (навчання для праці); жити (навчання для здорового, цікавого, гідного життя); жити разом (навчання для спільного життя). Зарубіжні й вітчизняні автори підкреслюють, що ключові компетентності, змінні, мають рухливу і перемінну структуру, залежать від пріоритетів суспільства, цілей освіти, особливостей і можливостей самовизначення особистості в соціумі.

Ключові компетентності фіксуються на допредметному рівні змісту освіти. Наступний крок їх охоплення в змісті предмета відповідно до його провідного компонента. Ключові компетентності дістають також реалізацію на рівні навчального матеріалу.

За результатами діяльності робочої групи з питань запровадження компетентнісного підходу, яка працювала в рамках проекту ПРООН, і у якій брали участь і співробітники Академії педагогічних наук України, Міністерства освіти і науки, запропоновано такий перелік ключових компетентностей:

Уміння вчитись; комунікативна, соціальна компетентність; загальнокультурна; здоров'язбережувальна; громадянська; компетентності з інформаційних і комунікаційних технологій[2].

Склад ключових і предметних компетентностей узгоджується з індикаторами якості освіти. За методиками її оцінювання, які склалися в світовій практиці, і це дуже істотно, якість освіти постає не як сумарний вираз знань і вмінь з предметів навчального плану, як ми звикли раніше, а як інтегрований показник становлення особистості, що охоплює не лише результати навчально-виховного процесу в порівнянні з нормативами, але й життєвий і навчальний досвід учня, умови і характеристики навчання і виховання.

Необхідно сформувати знання, щоб вона набула енергії дії; у програмових вимогах передбачити ситуацію і контекст, у яких вони використовуються; розгорнути компетенції у комплексі з діагностичними процедурами визначення ефективності цього процесу.

Зазначимо, що компетентнісні результати закладені у сучасних вимогах до програмового змісту з кожного предмета, розроблено критерії і показники їх засвоєння[3]

Саме зміст постає визначальним засобом формування компетентності. Обґрунтоване конструювання компетенцій як соціально заданого результату створює об'єктивні умови для їх присвоєння учнями.



Зокрема, компетенції залежно від предметної специфіки, виражено такими, наприклад, вимогами, що дозволяють усунути суперечливості між засвоєними теоретичними відомостями та їх використанням для розв'язання конкретних життєвих задач:

- уміти розрізняти об'єкти, ознаки, властивості;
- аналізувати і пояснювати причини і наслідки подій, вчинків, явищ;
- створювати тексти, вироби, проекти;
- висловлювати ставлення до подій, вчинків своїх та інших;
- брати участь в колективних справах; у розв'язанні навчальних завдань; оцінювати вчинки, різні моделі поведінки та ін.;
- користуватись певними предметами; та ін.[5]

Формування компетентності через компетенції може бути реалізована на основі відповідної системи навчальних завдань, які передбачають способи діяльності залежно від предметної специфіки; створює ситуації, в яких учні або студенти набувають досвід вирішення практичних проблем і мотивованого ставлення до процесу і результату пізнання.

За Європейською довідковою системою «Спілкування рідною мовою» визначається як здатність висловлювати та інтерпретувати думки, почуття й факти усно та письмово (слухання, говоріння, читання й письмо) і лінгвістично взаємодіяти відповідним чином у всіх різновидах соціальних та культурних контекстів — у навчанні, на роботі, вдома й під час дозвілля.

У цьому документі-орієнтирі конкретизоване кожна з ключових компетентностей.

Визнаємо, що пошуки в сфері компетентної освіти все ще суперечливі, багатоаспектні, так як ґрунтуються на узвичаєних канонах і водночас новітніх підходах.

Зміна контексту потребує узгодженого перегляду усіх пріоритетів освіти: методологічних вихідних, цілей, змісту, технологій. Існують ризики абсолютизації однієї із складових ідеї або втрати стратегічних цілей під час їх операціоналізації — перекладу їх на мову практичних дій.

Скажімо, компетентна освіта на чільне місце висуває життєві ситуації, контекст, в якому учень, студент виявить свою обізнаність. Навчальні завдання ставляться так, як вони функціонують у житті, а не за логікою навчальної дисципліни.

Контроверсійними із цього погляду питання забезпечення фундаментальності і водночас практичної спрямованості освіти.

Зазначимо, що розгляд в параметрах «або-або», в дихотомічній парі понять, несучасний, тупиковий.

«Фундаментальність під загрозою», - вважають опоненти компетентного підходу і розглядають «освіту вглиб», тобто з основ наук або академізм як протиположний практичному базису.

Очевидно, що не можна в шкільній і, звісно, професійній освіті поступитись фундаментальністю, що ми спостерігаємо, коли скорочуються базові дисципліни. З навчального плану підготовки вчителя вилучається історія педагогіки, дидактика розчиняється в загальній педагогіці, загальній мовознавчій дисципліні втрачають в обсязі.

Натомість базові теоретичні дисципліни цементують педагогічну освіту, надають їй цілісності, узгодженості, генералізації знань. Вони мають долати перегородки між окремими предметами, створювати системну основу для формування міждисциплінарного мислення.

У зарубіжних педагогічних системах, які пережили гіперболізований ухил на утилітарну, прагматичну спрямованість, навпаки, спостерігається посилення фундаментального характеру освіти. Згадаймо, як у 80-х роках громадське занепокоєння у США викликав стан освіти, на основі чого була підготовлена національна доповідь «Нація в небезпеці: необхідність освітніх реформ». У той час була прийнята програма «Вчителі майбутнього», за якою поступово підвищувався статус вчительської праці, рівень автономії педагога. Одним із завдань було скасування бакалаврського ступеня для вчителя, і підготовка його на рівні магістра.

Суголосним цьому напрямку проголошення вже Обамою курсу на освітні реформи в промовистій за назвою доповіді «Наука потрібна як ніколи раніше».

Еталони науковості в педагогічній дійсності все сильніше змушують тлумачити знання не як самоціль, а засіб розв'язання проблеми, тобто знання з боку його ефективності в розв'язанні проблеми.

Питоме значення компетентностей якраз і полягає в тому, щоб застосувати знання в дії.

Тобто важливо уникнути ризиків. З одного боку – не втратити академізму, з іншого – зосередитись на практичній стороні його застосування.

Реалізувати принцип фундаментальності в практичному аспекті повною мірою дозволяє система навчальних, в тому числі і професійних задач різної складності.

Дослідники задачного підходу підкреслюють необхідність виявляти в навчально-професійних ситуаціях предметно-специфічні проблеми з метою застосування на практиці фундаментальних педагогічних понять, теорій, закономірностей.

Згідно з положенням Болонської декларації, європейські країни ставлять у залежність взаємне визнання документів про освіту з наявністю систем незалежного оцінювання.



Протягом останніх років Україна за підтримки світового банку брала участь у міжнародних порівняльних обстеженнях якості математичної і природничої підготовки учнів 15-річного віку, і функціональної грамотності молодших школярів на завершенні початкової школи за методиками TIMSS. В Україні з 2003р. проводяться також сесії зовнішнього тестування навчальних досягнень випускників шкіл.

Застосування міжнародних досліджень і цінну інформацію про стан освіти дозволяють проаналізувати ситуацію в міжнародному контексті.

Наведемо приклади таких даних щодо мовної освіти.

Учні утруднювались у ситуаціях, коли завдання містили великий обсяг тестової інформації (у наших традиціях економніше представляти зміст). Труднощі виникали, якщо інформація подавалась у вигляді таблиць. Схем, діаграм, малюнків, або навпаки, завдання передбачало представити розв'язок у табличному вигляді.

Порівняно низькі результати виявлено під час розв'язання завдань, які потребували залучення додаткової інформації; за формою були комплексним або структурованими з кількох взаємопов'язаних питань різної тематики; потребували різних форм відповідей (вибір правильної, короткий чи розгорнений запис відповіді; творче доповнення відомого; використання знання у змінених умовах в різних життєвих ситуаціях; використання загальнонавчального уміння на матеріалі різної складності).

Завдання на застосування мовних знань та умінь, на засвоєння окремих норм літературної мови виявилися занадто складними для значної частини учнів. Аналіз відкритого завдання, яке передбачало побудову письмового висловлювання з елементами оцінки подій, поведінки персонажів з прочитаного твору, показів, що лише 6% учнів набрали максимальну кількість балів (4 б.). Вони досить вправно побудували текст, чітко і правильно висловили свою думку й аргументували її.

Однак решта завдань виявила істотні труднощі у роботі школярів над побудовою тексту. Так 2% учнів зовсім не приступили до письма. 14% висловили думку, яка не відповідала поставленому завданню. 47% учнів дотрималися зазначеної теми, але не змогли висловитися достатньо чітко й аргументовано. 30% з них сформулювали свою думку і ставлення до прочитаного, але не пояснили своїх тверджень.

У роботах молодших школярів — значна кількість помилок у побудові речень та пов'язуванні їх між собою, відборі слів у написанні слів та використанні пунктуаційних знаків. Середній бал за виконання відкритого завдання — 2,21 (з 4 максимально можливих).

Власне, розробка компетентнісно орієнтованих завдань — одна з ключових проблем у запровадженні компетентнісного підходу.

Якщо завдання на виявлення результатів засвоєння програмового змісту не містять компетентнісних характеристик, спрямування освітнього процесу втрачатиме ефективність з погляду досягнення заданої мети.

Висновки. Таким чином, назріла необхідність узагальнити напрацьований фонд наукових знань щодо ідей компетентнісного підходу. Важливо домогтись однозначності в тлумаченні базових понять компетентнісно орієнтованої освіти. Розширити перелік ключових компетентностей з метою точнішого охоплення всіх компонентів загально предметного змісту освіти, який реалізується в Україні. Теоретичне обґрунтування у вигляді концепцій має охоплювати цілісний процес: мету. Зміст, організаційні форми навчання, його структуру; варіативні характеристики подання ключових і предметних компетентностей у результатах освіти.

Важливо використати можливості запроваджених компетентнісного підходу в базові документи освіти, які визначають перспективу його застосування на різних рівнях.

Необхідно запропонувати практиці ієрархію вимог до освітніх результатів. Які б передбачали не лише когнітивні виміри, але й ціннісні, дієві, були за якісними характеристиками практико зорієнтовані на специфічні види діяльності. Водночас вони мають відображати фундаментальні надбання того, хто навчається в певній галузі знань. Вони, ці результати, мають бути подані в системі нарощення й ускладнення вимог, враховувати перехід учнів на вищі щаблі розвитку навчальних умінь.

1. Енциклопедія освіти /Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г.Кремень.- Юрінком Інтер, 2008.- С.408-410.
2. Компетентнісний підхід у сучасній освіті. Світовий довід та українські перспективи. - К., 2004.- С. 34-47.
3. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи. - К., 2008. - 98 с.
4. Методичні рекомендації з реалізації компетентнісного підходу у змісті освіти та навчально-виховному процесі ЗНЗ. Аналітичний звіт за результатами дослідження. - К, 2010.-128с.
5. Програми для середньої загальноосвітньої школи. 1-4 класи. - К.: Початкова школа, 2006.- 430 с.
6. Савченко О.Я. Ключові компетентності—інноваційний результат шкільної освіти / О.Я. Савченко // Рідна школа. - 2011.- №8-9. - С. 4-8.
7. Тенденції реформування загальної середньої освіти у країнах Європейського Союзу (ч. 1). - К., Педагогічна думка, 2008. - 146 с.



Ольга Беляк,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри слов'янського мовознавства Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського, директор ВНКЗ «Одеське педагогічне училище» (м. Одеса)

Olga Byelyak,

Candidate of Pedagogical Science, Associate Professor, Ushynsky South Ukrainian National Pedagogical University (Odesa)

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ МЕДІАОСВІТИ В УКРАЇНІ THE DEVELOPMENT OF MEDIA EDUCATION IN UKRAINE

У статті розкривається сутність понять «медіаосвіта», «медіаграмотність», «медіакомпетентність». Розглядаються заходи, спрямовані на впровадження медіаосвіти в Україні, які є важливими кроками в побудові інформаційного суспільства, розвитку знань, становленні громадянського суспільства. Також на основі аналізу наукових джерел вивчається зарубіжний досвід розвитку медіаосвіти.

Ключові слова: медіаосвіта, медіаграмотність, медіакомпетентність.

The article reveals the essence of the concepts of «mediaeducation», «medialiteracy», «mediakompetentnist». Consider measures to implement media education in Ukraine, which are important steps in building the information society, the development of knowledge, development of civil society. Also based on the analysis of scientific sources studied international experience of media education.

Key words: mediaeducation, medialiteracy, mediakompetence.

В статті розкривається сутність понять «медіаобразование», «медіаграмотность», «медіакомпетентность». Рассматриваются мероприятия, направленные на внедрение медиаобразования в Украине, которые являются важными шагами в построении информационного общества, развития знаний, становлении гражданского общества. Также на основе анализа научных источников изучается зарубежный опыт развития медиаобразования.

Ключевые слова: медиаобразование, медиаграмотность, медиакомпетентность.

Сучасна людина живе сьогодні в стрімкому інформаційному потоці серед безліч нових медіа. Безперечно, особистість не може не вдаватися і не усвідомлювати інформацію, але вона має критично відноситися до неї, вміти правильно працювати з нею, відмежовувати потрібну (корисну) від зайвої. Адже сьогодні безліч медіа спрямовані на те, щоб впливати на психіку людини з метою комерції, маніпуляції тощо. Особливо це стосується дітей і підлітків, у яких ще не має життєвого досвіду, вони, перш за все, звертають увагу на зовнішню привабливість, яскравість, емоційність, експресивність, зовсім неусвідомлюючи суті. Тому надзвичайно важливим є те, щоб людина була медіаграмотною, медіакомпетентною, медіосвіченою. Все це має бути сформоване в сім'ї, в ДНЗ, ЗНЗ, ВНЗ, позашкільних навчальних закладах.

На сьогоднішній день медіаосвіта активно функціонує в багатьох країнах світу, таких як Австралія, Велика Британія, Канада, Росія, США, Франція, а також у країнах Скандинавії та Південної Європи. Вперше термін «медіаосвіта» було вжито в 1973 році на засіданні ЮНЕСКО і Міжнародної ради з кіно, телебачення та аудіовізуальної комунікації. Але все-таки деякі дослідники вважають, що першу навчальну програму з медіаосвіти розробив М. МакЛюен у 1959 році.

ЮНЕСКО в ряді документів було визначено сутність медіаосвіти, її напрями та завдання. Отже, медіаосвіта – це навчання теорії та практичних умінь для опанування сучасних мас-медіа, розглядуваних як частина специфічної, автономної галузі знань у педагогічній теорії та практиці.

Важливим документом у розвитку медіаосвіти було прийнято Європейський парламент, а саме резолюцію з питань медіаграмотності у світі цифрових технологій (2008 р.). У вказаній резолюції зазначено, що медіаосвіта повинна бути компонентом формальної освіти, доступної всім учням, обов'язковою складовою навчальної програми під час ступеневого шкільного навчання, разом із тим Європейській комісії було рекомендовано внести до програми підготовки педагогів обов'язковий модуль з медіаосвіти» [3].

Питання медіаосвіти та медіаграмотності в Україні сьогодні є надзвичайно актуальними. Освітня політика стосовно порушеного питання розвивається у формі різноманітних заходів.



Так, Інститутом соціальної та політичної психології НАПН України в 2010 році було розроблено «Концепцію впровадження медіаосвіти в Україні», яка складається з вихідних положень, основних термінів, мети і завдань медіаосвіти, основних принципів медіаосвіти, пріоритетних напрямів розвитку медіаосвіти, форм медіаосвіти, основних етапів і умов реалізації Концепції [1].

Національна академія педагогічних наук України постійно ініціює проведення заходів щодо впровадження медіаосвіти в навчально-виховний процес ЗНЗ, ВНЗ, закладів післядипломної освіти. 3 квітня 2013 року пройшов методологічний семінар НАПН України «Медіаосвіта в Україні: наукова рефлексія викликів, практик, перспектив», присвячений розгляду широкого кола питань, пов'язаних зі становленням медіаосвіти в Україні, підготовкою дітей до ефективної взаємодії із сучасним інформаційним простором. Загалом протягом всієї роботи методологічного семінару його учасники були зосереджені на колі вирішення стратегічних проблем медіаосвіти в Україні, наголошуючи на необхідності вивчення питання щодо включення дисциплін медіаосвітнього профілю (Медіакультура, Медіаосвіта/ медіаграмотність, Медіапсихологія тощо) до навчального плану професійної підготовки студентів різних спеціальностей у межах комунікативних елементів галузевих стандартів освітньо-кваліфікаційних характеристик спеціаліста (організація особистої діяльності як складової колективної діяльності, вибір стратегії спілкування тощо) і освітньо-професійних програм підготовки спеціаліста (блоків змістових модулів гуманітарної і соціально-економічної підготовки); цілеспрямованого впровадження медіаосвітніх інновацій, зокрема тих, ефективність яких перевірено науковцями НАПН України, а також підтримки активної участі учнів загальноосвітніх шкіл та студентів у спільному пошуку форм і засобів медіаосвіти, які відповідають потребам молодого покоління.

Так, у Листі МОНмолодьспорту України № 1/9 від 29.03.2013 р. «Про запровадження вивчення курсу «Основи медіаграмотності в навчальних закладах» указується, що відповідно до наказу МОНмолодьспорту України № 886 від 27.07.2011 р. «Про проведення Всеукраїнського експерименту з упровадження медіаосвіти в навчально-виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів України сьогодні в Україні Інститутом інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України спільно з Академією української преси, Інститутом соціальної і політичної психології Національної академії педагогічних наук України здійснюється експериментальна перевірка результативності вітчизняної моделі медіаосвіти, відповідних інноваційних технологій у навчально-виховному процесі загальноосвітніх навчальних закладів, проектів підготовки медіа педагогів до роботи в закладах освіти України.

Крім того, протягом 2011-2012 року для викладачів педагогічних ВНЗ, а також обласних закладів післядипломної освіти, вчителів-координаторів і вчителів ЗОШ працювали постійно діючі тренінги за 54-годинною програмою «Медіаосвіта (медіаграмотність)». Слід зазначити, що відповідно до цього листа, з метою продовження експерименту щодо впровадження медіаосвіти в навчально-виховний процес навчальних закладів, МОНмолодьспорт України рекомендувало запровадити, починаючи з 2013-2014 навчального року, вивчення курсу «Основи медіаграмотності» в ЗНЗ за рахунок годин вибіркової частини освітньо-професійної програми, в обласних закладах післядипломної педагогічної освіти за відповідними програмами освітньої діяльності курсів підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників.

Важливим кроком було започаткування Інститутом психології ім. Г.С. Костюка разом з компанією «Київстар» (національним оператором мобільного зв'язку) проекту «Безпека дітей в інтернеті» Також було розроблено і впроваджено Інститутом інноваційних технологій і змісту освіти МОНУ, Міжнародним благодійним фондом «Академія української преси» навчальної програми для підвищення кваліфікації вчителів та випуск першого підручника «Медіаосвіта та медіаграмотність» для студентів педагогічних ВНЗ і слухачів інститутів післядипломної освіти.

Серед українських дослідників, які вивчають медіаосвіту В. Бакіров, М. Ватковська, Н. Габор, С. Гончаренко, В. Іванов, Т. Іванова, А. Литвин, Г. Онкович, Б. Потятиник, Г. Почепцов, В. Синьов, М. Слюсаревський, Л. Стародубцева, А.Г. Шевцов, І. Чемерис; А.Хуторський, О.Янишин та ін.

Отже, Концепція впровадження медіаосвіти в Україні є важливим кроком модернізації освіти, що спрямована на побудову в країні інформаційного суспільства, а також на розвиток знань, становлення громадянського суспільства.

У Концепції вказано, що головна мета – сприяння розбудові в Україні ефективної системи медіаосвіти заради забезпечення всебічної підготовки дітей і молоді до безпечної та ефективної взаємодії із сучасною системою медіа, формування в них медіаобізнаності, медіаграмотності і медіакомпетентності відповідно до вікових та індивідуальних особливостей.

Крім того, в Концепції розкривається сутність таких термінів: «медіаосвіта», «медіапедагоги», «медіакультура», «медіаобізнаність», «медіаграмотність», «медіакомпетентність», «медіаосвітній рух».

Отже, медіаосвіта – частина освітнього процесу, спрямована на формування в суспільстві медіакультури, підготовку особистості до безпечної та ефективної взаємодії із сучасною системою мас-медіа, включаючи як традиційні (друковані видання, радіо, кіно, телебачення та ін.), так і новітні (комп'ютерно опосередковане спілкування, інтернет, мобільна телефонія) медіа з урахуванням розвитку інформаційно-комунікаційних технологій.

Метою медіаосвіти є формування медіакультури особистості в середовищі значущих для неї спільнот (малих груп, родин, навчальних і виробничих колективів, місцевих громад тощо). Головними завданнями медіаосвіти



є формування: медіаімунітету; рефлексії і критичного мислення; здатності до медіаторчості, спеціалізованих аспектів медіакультури.

Основними принципами медіаосвіти визначено: особистісний підхід; перманентне оновлення змісту; орієнтація на розвиток інформаційно-комунікаційних технологій; пошанування національних традицій; пріоритет морально-етичних цінностей громадянська спрямованість; естетична наснаженість; продуктивна мотивація. Формами (здійснення її в усіх складових системи безперервної освіти в Україні) медіаосвіти є дошкільна, шкільна, позашкільна, медіаосвіта у вищій школі, батьківська, дорослих, засобами медіа.

Як зазначено в Концепції, основними етапами її реалізації має бути експериментальний етап (2010-2013 рр.); етап поступового укорінення медіаосвіти та стандартизації вимог (2014-2016 рр.); етап подальшого розвитку медіаосвіти та завершення її масового впровадження (2017-2020 рр.).

Необхідними умовами впровадження медіаосвіти в Україні визначено:

- удосконалення нормативно-правової бази взаємодії мас-медіа та освітніх інституцій на всіх рівнях, включення заходів із формування системи медіаосвіти до переліку державних пріоритетів інноваційного розвитку суспільства;
- забезпечення готовності фахівців системи освіти до розв'язання медіаосвітніх проблем і суперечностей, що потребує перебудови звичних форм роботи, удосконалення змісту і форм підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації, зорієнтованих на випереджувальне ознайомлення з медіаосвітніми інноваціями насамперед шкільних практичних психологів і соціальних педагогів;
- якісне програмно-методичне та інформаційне забезпечення, зокрема створення спільних інформаційних ресурсів, програмне забезпечення роботи віртуальних медіаосвітніх груп і мультидисциплінарних конференцій, створення та адміністрування тематичних медіаосвітніх сайтів;
- активізація міжгалузевої і міжнародної взаємодії, здійснення спільних наукових проєктів, проведення круглих столів, міжвідомчих семінарів, конференцій, фестивалів з медіаосвіти.

Отже, медіаосвіта спрямована навчити усвідомлювати, аналізувати, критично осмислювати інформацію; визначати походження джерел інформації та медіатекстів; правильно інтерпретувати медіатексти. Кінцевим результатом медіаосвіти є високий рівень медіаграмотності або медіакомпетентності, що полягає в сукупності мотивів, знань, умінь, можливостей, що сприяють добиранню, використанню, критичному аналізу, оцінюванню, створенню та передачі медіатекстів різних форм, жанрів, а також аналізу складних процесів функціонування медіа в суспільстві [2, с. 10]. Медіаграмотність (критичне бачення), «візуальна грамотність», «технологічна грамотність», «інформаційна грамотність», «комп'ютерна грамотність» є результатом медіаосвіти, вивчення медіа, здатність експериментувати, інтерпретувати, аналізувати та створювати медіапродукцію (медіатексти).

Дж. Поттер виділяє ключові рівні медіа грамотності, серед яких:

- осягнення основних положень (розуміння, що це відбувається не з ним/нею);
- усвідомлювання мови (розпізнавання мовного звучання та ототожнювання значень слів);
- усвідомлювання викладеної інформації (відрізнення вигадки від того, що може бути в реальності, вирізнення реклами тощо);
- розвиток скептицизму (оцінювання можливої брехні в рекламі, чітке розуміння, що подобається, а що ні, вміння побачити смішне в некомічних героях);
- інтенсивний розвиток (потужна мотивація до пошуку конкретної інформації, вироблення чітких наборів інформації, якій надається перевага, високий рівень розуміння корисності отриманої інформації);
- емпіричне вивчення (пошук різних форм подання контенту та переказів, пошук сюрпризів і нових емоційних, моральних реакцій та почуттів);
- критичне оцінювання (сприймання повідомлень такими, якими вони є, й подальше оцінювання у відповідному середовищі, глибоке й детальне розуміння історичного, економічного та художнього контекстів систем, представлених у повідомленні, здатність уловлювати нюанси в поданні інформації та відмінності від форми подання інших повідомлень на цю тему, здатність зробити висновки про сильні та слабкі сторони повідомлення);
- соціальна відповідальність (розуміння, що певні повідомлення позитивніше впливають, ніж інші; усвідомлення, що чиясь власна думка впливає на суспільство, й не важливо, як сильно; визнання, що існують певні способи, завдяки яким особистість може конструктивно вплинути на суспільство).

Отже, з вищесказаного можна зробити висновки, що на сьогодні в Україні є певні теоретичні розробки і практичні досягнення з медіаосвіти, але необхідний час для того, щоб реалізувати всі завдання, отримавши насправді позитивний результат.

1. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.mediasapiens.ua/material/konceptsiya-vprovadzhennya-mediaosviti-v-ukrayini>.
2. Медіаосвіта та медіаграмотність : підручник / ред.-упоряд. В.Ф. Іванов, О.В. Волошенюк; за наук. ред. В.В. Пізуна. – К.: Центр вільної преси, 2012. – 352 с.
3. European Parliament resolution of 16 December 2008 on media literacy in a digital world (2008/2129(INI)) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P6-TA-2008-0598+0+DOC+XML+V0//EN>.



Тетяна Близнюк,

кандидат педагогічних наук, викладач
кафедри філології та методики початкової освіти
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника»
(м. Івано-Франківськ)

Tetyana Blyzniuk,

Candidate of Pedagogical Sciences
Lecturer
Vasyl Stefanyk Precarpathian national university
(Ivano-Frankivsk)

**УДК 37. 01. 37. 048.4: 37.011.
ББК 74. 268.**

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ВИХОВАННЯ ГОТОВНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ ГІРСЬКОЇ МІСЦЕВОСТІ ДО ВИБОРУ ПРОФЕСІЇ ВЧИТЕЛЯ

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL BASIS OF UPBRINGING OF READINESS OF SENIOR PUPILS FROM MOUNTAIN AREA FOR CHOOSING THE TEACHING PROFESSION

У статті представлено вивчення проблеми виховання у старшокласників гірської місцевості готовності до вибору професії педагога. Автор аналізує психолого-педагогічні основи означеної проблеми визначаючи сутність та структуру поняття «готовність до вибору професії вчителя». У контексті розв'язання цього питання однією з важливих умов автор вбачає різнобічний розвиток учнів старших класів, зокрема, їхніх творчих здібностей.

Ключові слова: старшокласники, готовність до вибору професії, педагогічний фах, професійне самовизначення, загальноосвітня школа.

The article presents the study of the problems of upbringing of senior pupils from mountain area readiness for choosing the teaching profession. The author analyzes the psychological and pedagogical basis of the presented problem defining the essence and structure of the notion «readiness for choosing the teaching profession». In the context of solving this issue one of the important conditions the author sees the comprehensive development of senior school pupils, particularly the development of their creative abilities.

Keywords: senior school pupils, readiness for choosing a profession, teaching profession, professional self-determination, comprehensive school.

В статье представлены исследования проблемы воспитания у старшеклассников горной местности готовности к выбору профессии педагога. Автор анализирует психолого-педагогические основы этой проблемы определяя сущность и структуру понятия «готовность к выбору профессии учителя». В контексте решения этого вопроса одним из важных условий автор видит разностороннее развитие учащихся старших классов, в частности, их творческих способностей.

Ключевые слова: старшеклассники, готовность к выбору профессии, педагогическая профессия, профессиональное самоопределение, общеобразовательная школа.

Постановка проблеми. Сучасний стан суспільно-економічного розвитку в Україні передбачає необхідність підготовки в загальноосвітній школі не лише освіченої, ерудованої особистості, а насамперед людини, здатної свідомо та відповідально здійснити свій професійний вибір. Саме це надасть змогу випускникові школи визначити траєкторію навчально-пізнавальної діяльності відповідно до власних здібностей, інтересів і потреб та забезпечить не лише ефективність навчання, а й самореалізацію кожного впродовж усього життя.

Незважаючи на перенасичення ринку праці педагогами, нині постало питання відбору на ці спеціальності талановитої креативної молоді, котра дійсно вибрала б вчительський фах за покликанням. Адже педагогів із високим рівнем готовності до виконання професійних обов'язків в українській освіті не так вже й багато ще й з огляду на непрестижність професії в суспільстві. За таких умов проблема виховання готовності учнів старших класів до вибору педагогічного фаху набуває особливого значення.

Мета статті – на основі результатів теоретичного дослідження проаналізувати психолого-педагогічні основи виховання готовності старшокласників гірської місцевості до вибору педагогічного фаху.

Аналіз актуальних досліджень та публікацій.

Протягом останніх десятиліть проблема готовності зростаючої особистості до виконання тієї чи іншої трудової діяльності привертала увагу багатьох психологів, педагогів, соціологів. Це пов'язано з тим, що



професійний вибір школяра залежить від розвитку важливих психічних утворень. У розкритті зазначених аспектів досліджуваного питання опиралися на положення психології про провідні види діяльності, її механізми (Л. Виготський, С. Рубінштейн, О. Леонтьєв, В. Давидов, Д. Ельконін, О. Петровський); природу психологічної готовності людини до діяльності (П. Анохін, Н. Бернштейн, А. Лурія, К. Прибрам, А. Голубева, В. Ротенберг та ін.); установку на діяльність (Д. Узнадзе, А. Прангішвілі, І. Бжалава та ін.).

Аналіз досліджень вітчизняних психологів (І. Бех, М. Дяченко, А. Кандибович, Г. Костюк, Н. Ковальська, С. Максименко, В. Моляко, В. Мачуський, Є. Павлютенков, В. Романчук, В. Серіков, Т. Становська, Е. Фарапонова, В. Чебишева, С. Чистякова та ін.) засвідчив, що зміст та структура готовності до вибору професії визначаються науковцями відповідно до складових психологічної структури особистості й виокремлюються та узагальнюються залежно від майбутнього виду діяльності.

Категорія "готовність" досліджується особливо активно з огляду на те, що це явище тісно пов'язане з процесом формування й становлення майбутніх фахівців для різних галузей професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Поняття "готовність" почало з'являтися в науковій літературі на початку XX століття у зв'язку з потребою формування активності особистості в різних сферах життєдіяльності. У цей час психологи (В. Томас, Ф. Знанецький, Г. Олпорт, Д. Кац, Г. Сміт та ін.) розглядали дану категорію як феномен соціально-ціннісної резистентності людини до зовнішніх і внутрішніх впливів оточуючого середовища в межах регуляції й саморегуляції її поведінки людини [7]. Згодом термін "готовність" стало провідним у теорії діяльності й вивчався у зв'язку з емоційно-вольовим, інтелектуальним, морально-психологічним потенціалами особистості в майбутній професійній діяльності. Тобто готовність за своєю сутністю стали визначати як показник саморегуляції й адаптації на різних етапах і рівнях протікання психічних процесів, що окреслювали поведінку особистості у площині фізіології, психіки, соціальної поведінки (М. Дяченко, Л. Кандибович, А. Ліненко та ін.). З кінця XX ст. психологи почали використовувати структурно-компонентний та функціональний підходи до розкриття сутності поняття "готовність" [3].

Загалом у психолого-педагогічних дослідженнях розуміння сутності поняття "готовність" здійснюється з точки зору різних теоретичних підходів.

Представники функціонально-психологічного підходу (М. Дяченко, Л. Кандибович, П. Анохін та ін.) вважають, що "готовність" є активно-дієвим станом особистості, який сприяє успішному виконанню будь-якої діяльності [3]. Учені, які дотримуються діяльнісного підходу в аналізі психолого-педагогічних явищ та процесів (М. Зязюн та ін.), зазначають, що "готовність" - це внутрішня зорієнтованість особистості на майбутню діяльність, специфічне психічне явище, що зумовлює продуктивність певного виду діяльності (навчальної, спортивної, трудової тощо) [4].

У проблемі визначення готовності учнів до вибору професії І. Болотніковою виокремлено соціологічний, економічний, природничо-науковий, ергономічний та психологічний аспекти. На думку дослідниці, основним компонентом зазначеної проблеми є психологічний, що знаходиться у взаємозв'язку та взаємодії з педагогічним аспектом готовності людини до конкретної трудової діяльності й розглядається як комплекс інтегрованих якостей особистості та властивостей, що забезпечують ефективність діяльності [1].

Розглядаючи психологічний аспект проблеми формування особистісної готовності до обрання професії, Н. Мосол вважала, що поняття "особистісна готовність" є інтегральним утворенням особистості та ґрунтується на стійкій внутрішній мотивації до майбутньої професії, сформованості професійної перспективи; передбачає розвиток рефлексивних умінь та професійно значущих якостей і загалом визначає особистість як суб'єкта майбутньої професійної діяльності. Дослідниця також зазначила, що структура особистісної готовності включає: когнітивний компонент - уявлення про професію, її переваги та недоліки, про зміст професійної діяльності (об'єкт праці, мета, зміст, засоби тощо), знання про вимоги професії до особистості, способи та шляхи оволодіння професією; уявлення про сенс майбутньої професійної праці; мотиваційно-цілепокладальний компонент, що передбачає позитивне ставлення до майбутнього фаху, мотиви професійного вибору, загальну гуманістичну спрямованість (інтерес до людей), рівень і цілісність цілепокладання в професійній діяльності; суб'єктно-особистісний компонент, що відображає розвиток процесів самосвідомості (самопізнання, самоаналіз, самооцінювання, саморегуляція), рефлексивних здібностей та професійно значущих якостей особистості. Підсумовуючи, Н. Мосол наголосила, що зміст особистісної готовності до вибору фаху окреслюється специфікою професії [5].

Для того, щоб уточнити сутність поняття "готовність до вибору професії вчителя", доцільно розкрити її структуру, оскільки це дасть можливість за рахунок уточнення її компонентів розкрити специфіку предмета нашого дослідження. З цією метою ми проаналізували низку досліджень, у яких було представлено відповідну структуру.

У процесі аналізу психолого-педагогічної літератури було встановлено, що нині по-різному визначається структура готовності особистості залежно від того, на що вона спрямована. Педагоги досліджували проблеми формування особистісної готовності за неординарних умов навчання і виховання: під час підготовки до навчання у школі, вибору професії, здійснення різних аспектів професійної діяльності тощо. На думку Т. Гуцан, та інших готовність до певного виду діяльності (зокрема педагогічної) можна виховати, сформувати або розвинути [2].

На сучасному етапі розвитку науки дослідники даної проблеми в структурі готовності визначають такі компоненти, як когнітивний (або орієнтаційний, інтелектуальний, пізнавальний), мотиваційний, рефлексивний (або суб'єктно-особистісний, оцінювальний), емоційно-вольовий, операційно-діяльнісний. За такого підходу сама готовність розглядається як складна інтегрована система властивостей, знань та досвіду особистості.

Досліджуючи проблеми виховання готовності старшокласників гірської місцевості до вибору педагогічної професії в спільній діяльності загальноосвітньої школи і вищого навчального закладу, ми дійшли висновку, що дане питання є складним структурним утворенням взаємопов'язаних, індивідуальних психологічних та



характерологічних особливостей, знань про педагогічну професію, практичних педагогічних умінь і навичок, які сформовані відповідно до вимог суспільства стосовно педагогічної професії.

Розглядаючи наведену вище структуру готовності до вибору педагогічної професії в контексті загального поняття "готовність до праці", нами виокремлене специфічне явище, що характеризує цей аспект проблеми, – наявність креативного компонента, який передбачає розвиток творчих педагогічних здібностей старшокласників гірської місцевості. Уважаємо, що саме така ознака, як наявність творчих педагогічних здібностей, є ключовим чинником готовності до педагогічної діяльності. Саме вона визначає педагогічну спрямованість особистості старшокласника та її професійну придатність.

Відтак можна зробити висновок, що суттєвим компонентом готовності до вибору професії вчителя є комунікативна сфера, яка проявляється у здатності подавати навчальний матеріал доступно, змістовно, цікаво, встановлювати контакт зі старшокласниками, тактовно, орієнтуючись на співрозмовника та обставини, себе поводити, виявляючи за цих умов педагогічну вимогливість.

На основі сказаного вище рівень готовності до педагогічної діяльності нами визначається шляхом аналізу рівня сформованості певних знань, умінь і навичок, що необхідні в конкретному виді діяльності. У нашому дослідженні ним стала професійно-комунікативна діяльність учителя, що здійснюється в ході спілкування і за допомогою спілкування.

Упродовж навчання в загальноосвітній школі, на нашу думку, неможливо забезпечити вичерпний обсяг знань, сформувати досконалі професійні вміння, навички зростаючої особистості. Завдання полягає в тому, щоб визначити необхідний їхній мінімум, який забезпечить професійну компетентність у допрофесійній підготовці. За такого розуміння проблеми опираємося на підхід Н. Мосол про те, що зміст особистісної готовності до вибору фаху базується на специфіці професії [5].

У вітчизняній педагогічній теорії і практиці основним засобом підтримки молоді в процесі вибору педагогічної професії та започаткування майбутньої кар'єри є професійна орієнтація. Натомість реалізувати всі завдання в даному напрямі лише її засобами, на нашу думку, малоймовірно. Тому вважаємо за доцільне скористатися достатньо ґрунтовним дослідженням проблеми психолого-педагогічного супроводу готовності учнів старших класів до вибору та оволодіння професією педагога.

На думку В. Пращницького, Д. Закатнова та ін. зазначених психолого-педагогічний супровід становить цілий комплекс організаційних і психолого-педагогічних заходів, спрямованих на вивчення, формування, розвиток і корекцію професійного становлення особистості старшого школяра. Теоретико-методологічною базою такого супроводу сьогодні є особистісно орієнтований підхід, з позиції якого професійний розвиток учня розглядається як вибір та засвоєння тих чи інших шляхів майбутнього становлення [6].

У сучасній психолого-педагогічній теорії і практиці розроблено низку технологій, що сприяють вихованню готовності старшокласників до свідомого вибору педагогічної професії: розвивальна діагностика, тренінги розвитку, організаційно-діяльнісні ігри, метод проектів тощо.

Як свідчить аналіз джерельної бази та досвід діяльності педагогів, провідним показником готовності до вибору професії вчителя є вияв комунікативної готовності, а її формування – одним із провідних завдань педагогічної підготовки майбутнього вчителя. Уміння продуктивно й безконфліктно спілкуватися – це не просто важлива професійна якість сучасного педагога, але й необхідна складова загальної культури особистості. Водночас спілкування розуміємо як важливий процес взаємодії суб'єктів педагогічної діяльності. Від розвитку комунікативної культури майбутнього вчителя багато в чому залежать його подальші професійні здобутки та досягнення.

Висновки. Проблема виховання готовності учнівської молоді до вибору професії вчителя в умовах гірської школи – багаторівнева й складна. У контексті розв'язання проблеми виховання готовності старшокласників гірської місцевості до оволодіння професією вчителя однією з важливих умов вбачаємо їхній різнобічний розвиток, зокрема, і творчих здібностей, формування навичок самостійного наукового пізнання, здатності до самореалізації, тобто ефективної самоактуалізації та професійного самовизначення.

Готовність учнів до обрання та оволодіння професією вчителя залежить і від особистісного впливу самого педагога – організатора профільного навчання у старших класах. Тому він повинен докладати максимум зусиль для того, щоб заохотити учнів до виваженого кроку, розкриваючи всі грані цієї професії. Тож учитель має водночас виступати і в ролі психолога, володіти емпатичним розумінням, конгруентністю, комунікабельністю, уміти знаходити контакт зі старшокласниками.

1. Болотнікова І. В. Фактори психологічної готовності до педагогічної діяльності / І. В. Болотнікова // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АНН України [Текст]: наукове видання. – Т. III, Ч. 9. – Ніжин : НДПУ ім. М. Гоголя, 2002. – 206 с.
2. Гуцан Т. Педагогічні умови формування готовності майбутніх вчителів економіки до профільного навчання старшокласників / Т. Гуцан // Педагогіка, психологія і медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2009 – № 3. – С. 37–43.
3. Дьяченко М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : БГУ, 1976. – 174 с.
4. Зязюн І. Краса педагогічної дії : навч. посібн. [для учителів, аспірантів, студентів середніх та вищих навчальних закладів] / І. Зязюн, Г. Сагач. – К. : УФІМБ, 1997. – 320 с.
5. Мосол Н. О. Формування особистісної готовності старшокласників до вибору професії психолога : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07. "Педагогічна та вікова психологія" / Н. О. Мосол. – К., 2009. – 24 с.
6. Пращницький В. Психолого-педагогічне забезпечення підготовки учнівської молоді до вибору кар'єри в процесі професійно-технічної освіти / В. Пращницький, Д. Закатнов // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2008. – № 5. – С. 96–100.
7. Томас У. Методологические заметки / У. Томас, Ф. Знанецкий // В кн. : Американская социологическая мысль : тексты / Под ред. В. И. Добренькова. – М. : Изд-во МГУ, 1994. – С. 333–356.

**Олена Будник,**

кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
ДВНЗ “Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника”
(м. Івано-Франківськ)

Olena Budnyk,

Candidate of Pedagogical Sciences
(Doctor of Philosophy, Ph.D.),
Senior Research Fellow, State Higher Educational
Establishment Precarpathian National University named
after Vasyl Stefanyk
(Ivano-Frankivsk)

УДК 371.13:372
ББК 74.90

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В СОЦІОКУЛЬТУРНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ГІРСЬКОЇ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

FUTURE TEACHERS' TRAINING TO THE PEDAGOGICAL ACTIVITY IN SOCIAL AND CULTURAL ENVIRONMENT OF A PRIMARY SCHOOL IN A MOUNTAIN AREA

У статті визначено провідні положення професійної підготовки вчителя початкової школи до педагогічної діяльності з учнями та їхніми батьками на основі врахування специфіки гірського ландшафтно-кліматичного й соціокультурного середовища.

Ключові слова: професійна підготовка, педагогічна діяльність, соціокультурне середовище, майбутні вчителі, гірська початкова школа.

The article highlight the important statements of professional training of elementary school teacher to pedagogical activity with pupils and their parents taking into consideration specific character of mountain landscape-climatic and socio-cultural environment.

Key words: professional training, educational activity, social and cultural environment, future teachers, elementary school of a mountain area.

В статье определены ведущие положения профессиональной подготовки учителя начальной школы к педагогической деятельности с учащимися и их родителями на основе учета специфики горной ландшафтно-климатической и социокультурной среды.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, педагогическая деятельность, социокультурная среда, будущие учителя, горная начальная школа.

Постановка проблеми. В умовах техногенної цивілізації стратегічними орієнтирами поступу освіти в Україні слугують гуманістичні, антропологічні теорії, в основі яких духовність, наука, культура. Освіта в контексті глобальних і національних реалій, зазначає Г. Філіпчук, повинна розглядатися зазвичай як соціальна сфера, один із важливих напрямів суспільного життя [15, с. 342].

На основі теорії людиноцентризму (В. Кремень) виокремлено нову педагогічну парадигму – педагогіку культуро- і людинотворчості (В. Андрущенко), адже “сама людина, яка формується як особистість на основі культури, є тим єдиним центром освітнього процесу, навколо якого концентруються інші цінності, який забезпечує системі цілісність і який слугує визначальним принципом стратегії її розвитку” [1, с. 14].

Отож актуальним постає питання формування й розвитку особистісних цінностей зростаючої особистості з урахуванням специфіки конкретного регіону, зокрема гірського ландшафтно-кліматичного й соціокультурного середовища. Адже в гірській школі Українських Карпат маємо значні можливості для ознайомлення учнів із цінними природними ресурсами та неповторними культурними традиціями. Відтак, для цього регіону особливо характерними є низка соціально-економічних (безробіття, бідність, нестабільність, зовнішня міграція дорослого населення, зниження народжуваності) та екологічних проблем (повені, вирубування лісів тощо), що певною мірою впливають на якість освіти в краї. Тому з усією гостротою постає проблема професійної підготовки вчителя до соціально-педагогічної діяльності в середовищі гірської школи.

Аналіз останніх досліджень. У сучасній психолого-педагогічній літературі зміст поняття “середовище” тлумачать по-різному (С. Сергеев, В. Ясвін, К. Ясперс тощо) і оперують ним як “освітнім середовищем” (Є. Бондаревська, В. Веснін, І. Левицька, А. Лукіна, Л. Кепачевська, І. Улановська), а також класифікують (Л. Буєва, Ю. Мануйлов, Л. Новікова, Н. Селіванова, І. Якиманська, В. Ясвін) відповідно до предмету формування: у підходах до наукового



розуміння означеного феномена. Актуальними вважаємо положення про вплив соціального середовища на формування особистості (О. Безпалько, Р. Вайнола, А. Капська, Д. Пенішкевич), обґрунтування взаємозв'язку соціокультурного простору з її розвитком (В. Буєва, І. Зязюн, М. Іщенко, І. Якиманська), визначення сутності понять „інноваційне освітнє середовище” (В. Бобрицька), „виховне середовище” (А. Афанасьєв, Т. Алексеєнко, Н. Іщук, Л. Коган, Л. Новікова), „особистісно орієнтоване виховне середовище” (К. Балтремус, І. Бех), „освітнє середовище сільської школи” (Г. Іванюк), „соціально-педагогічне середовище” (Л. Міщик, О. Романовська), „соціосередовище”, „здорове соціокультурне середовище”, „комфортне освітнє середовище” (О. Карпенко, С. Сисоєва, Г. Філіпчук), „етноінформаційне середовище” (Б. Афанасьєв). Однак поза увагою вчених залишається проблема формування соціокультурного середовища гірської початкової школи та професійної підготовки майбутнього вчителя до його моделювання.

Мета статті – на основі вивчення специфіки гірського ландшафтно-кліматичного й соціокультурного середовища визначити провідні положення професійної підготовки вчителя до педагогічної діяльності з молодшими школярами та їхніми батьками.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розроблення та впровадження загальної концепції професійного формування конкурентоспроможного вчителя початкової школи, зокрема його готовності до педагогічної діяльності в соціокультурному гірському середовищі, передбачає поетапну реалізацію відповідної системи в теоретичному та практичному плані згідно вимог Державного стандарту професійної підготовки. Розглядаючи професійну освіту як соціокультурний інститут суспільства, сучасні дослідники (М. Вачевський, В. Жигір, О. Чернега та інші) визначають такі її завдання, як: передача досвіду від одного покоління до іншого; збереження і розвиток національної культури, суспільних зв'язків і відносин; розвиток системи мотивацій кожної людини [9, с. 32].

У сучасній професійній освіті акцентується на проблемі стандартизації складових цієї підготовки. Зокрема, В. Бондар наголошує на „інтегруванні соціокультурного і професійно орієнтованого досвіду” в процесі структурування та розроблення змісту професійної освіти [3, с. 294-295], виокремлюючи наступні положення:

- культурологічне спрямування системи педагогічних знань, умінь, поглядів, ціннісних орієнтацій задля передачі соціокультурного досвіду учням;
- оволодіння майбутніми фахівцями досвідом професійної діяльності, зокрема знання про закономірності, принципи, методику та технології її здійснення;
- формування системи загальних та спеціальних інтегрованих умінь і навичок для виконання багатофункціональної професійної діяльності вчителя початкової школи з урахуванням національної специфіки краю;
- опанування уміннями творчо застосовувати педагогічні інновації та досвідом ціннісного ставлення до предмета професійної діяльності, передусім соціокультурною складовою змісту початкової освіти.

Вирішення цих та інших завдань професійної підготовки майбутнього вчителя повинно здійснюватись з урахуванням суспільної мобільності, техніко-технологічних змін, а також звичаєво-традиційної обрядовості та досвіду етновиховання населення конкретного регіону, зокрема гірського.

Приміром, як зазначає В. Хрущ, у сьогоднішніх Українських Карпатах відстежують цікавий соціальний феномен – „взаємне збалансування технологічної раціональності та ще не втраченої народної духовності”, що виявляється в настирливо агресивному прагматизмі та ще живучому романтизмі гірських спільнот, а також наступальній підприємливості й природолюбності та відносній мрійливості автохтонного населення [17, с. 36]. Отож важливим завданням соціокультурного виховання учнів в гірській школі є розвиток і збереження високої духовності як „глибинної, багатогранної особистісної характеристики людини”, що не виникає зненацька на певному віковому етапі психосоціального розвитку – початок феномену духовності сягає ранніх етапів соціалізації, зокрема дошкільного та молодшого шкільного періоду особистісного розвитку дитини [6, с. 77].

У гірській школі яскраво простежується вплив ландшафтно-географічного та етнокультурного середовища на становлення та розвиток особистісних цінностей зростаючої особистості (моральних, громадянських, естетичних), у контексті яких функціонує духовність. Серед них М. Боришевський виокремлює наступні: почуття патріотизму, ідентичності з етнонаціональною спільнотою; глибоке усвідомлення ролі рідної мови (мови роду) в життєдіяльності нації, держави; відповідальність за долю нації; повага до інших національних спільнот; естетичні, інтелектуальні, екологічні, валеологічні, світоглядні цінності. Світоглядні ціннісні орієнтації як складова системи духовних цінностей учений визначає базовим утворенням у структурі свідомості й самосвідомості особистості, що визначають зміст її „Я”-концепції дитини [Там само, с. 76]. Жителі гірського регіону України зазвичай глибоко віруючі люди, відповідно виховують дітей за засадах релігійного світогляду. Тому постає питання підготовки майбутнього вчителя до використання християнської етики, елементів релігієзнавства у педагогічному процесі початкової школи задля розуміння релігійного менталітету, вивчення й налагодження співпраці з батьками та учнями.

У сучасній психології релігії все частіше вдаються до дослідження релігійної свідомості, переживань, переконань, установок, містичних орієнтацій, фанатизму, міжконфесійного діалогу, відповідної поведінки та способу життя. Очевидно, цінними в цьому контексті є знання про позитивний вплив релігії на боротьбу зі стресами, ментальними розладами дітей, стимулювання їх активності в соціальній громаді тощо. Відтак, „психологія релігії не може розвиватися поза глибоким усвідомленням не тільки релігійного феномену, а й над персонального об'єкта, на якому фокусуються релігійні переживання” [4, с. 52].

У професійній освіті актуальною залишається проблема розвитку професійної самосвідомості особистості, теоретична підготовка майбутніх педагогів повинна спрямовуватися не лише на ретрансляцію навчально-пізнавальної інформації, а передусім розвиток у них здатності до рефлексії та самоусвідомлення. Попри глибоке усвідомлення викладачами педагогічних університетів потреби наближення теоретичної підготовки до шкільної практики, у сучасних вишах все ще домінує гностичний підхід, згідно якого студентів здебільшого залучають



до вивчення низки навчальних дисциплін, нехтуючи змістом практико-орієнтованого змісту професійної освіти. Відтак, у професійно-педагогічній практиці, зокрема соціально-педагогічній, учитель зустрічається із значною кількістю типових ситуацій, в яких потрібно діяти рішуче, гнучко, нестандартно, варіабельно. Невипадково у професійній підготовці майбутніх фахівців сучасні вчені пропонують так званий “методолого-діяльнісний підхід, головна роль у якому належить рефлексивно-мисленнєвій культурі як формі організації свідомості професіонала”, в якому професійна свідомість розглядається насамперед як діяльнісно організована [13, с. 373-374]. Очевидно, на часі орієнтація на сформованість у студентів активності в застосуванні педагогічно-практичних технологій організації навчально-виховного процесу, передусім у школі гірської місцевості, де потрібні професійні вміння й навички створювати атмосферу комфортності, доброзичливості в соціально-педагогічній діяльності початкової школи; спостерігати, слухати й діагностувати вихованців, аналізувати недоліки своєї професійної діяльності; пошуку навчально-методичної та соціально-педагогічної інформації задля надання кваліфікованої допомоги учням; креативними навичками реалізації виховної діяльності, використання педагогічних інновацій у роботі з учнями та їхніми батьками; формувати соціокультурне середовище гірської школи з урахуванням пізнавально-розвивальних можливостей регіону.

На жаль, сучасне виховне середовище України часто руйнує традиційно укладені цінності, гальмує процеси міжпоколіннєвої трансмісії культури, стимулює формування бездуховного сурогату на ідеалах вестернізованої культури. Невипадково вітчизняні дослідники (І. Бех, О. Бондаренко, Г. Васянович, О. Вишневський, І. Підласий, Г. Філіпчук та інші) акцентують увагу на поширенні в сучасному молодіжному соціумі негативних явищ (жорстокості, соціальної байдужості, відсутності патріотизму, цинізму, деструктивності поведінки, зухвалості тощо). Деякі вчені (А. Афанасьєв, Н. Іщук) пояснюють це наслідками сучасних геополітичних, духовних, інформаційно-психологічних та інших факторів впливу на українське суспільство, а також культурною експансією інших країн світу щодо нашої держави [2, с. 25]. Специфіка сучасної соціокультурної ситуації, вважає О. Бондаренко, така, що в суспільних процесах дедалі агресивніше виявляється не просвітництво, не навчання, а семантизація, тобто довільне конструювання слів-ярликів, які відводять убік від розуміння того, що відбувається, справжній сенс яких полягає в маніпулюванні людською свідомістю, у її деструкції [5, с. 59]. Основними інструментами маніпулятивного впливу на українця вчений визначає все, починаючи від популяризації потворних дитячих іграшок, монструозних персонажів мультіплікаційних фільмів та інтернет-ігор і закінчуючи спеціальними прийомми представлення телевізійних новин, що розосереджують увагу й затемнюють можливість об'єктивного розуміння реальності, сприяють руйнуванню ідеї прекрасного як естетичного еталона. За таких обставин “не окремі культури, а сам комунікаційний простір диктує умови всесвітнього культурного діалогу” [11, с. 71].

Г. Васянович глибоко переконаний, що в сучасному світі “сили зовнішньої і внутрішньої детермінації досягли катастрофічно згубних меж”, що особливо згубно відображається на молоді, котра через свій психофізіологічний розвиток найбільш сприйнятлива до явищ антикультури. Учений акцентує на ролі педагога, котрий покликаний допомогти студентам (учням) чинити опір псевдокультурі та аморальності, намагаться підвищити рівень їх самодетермінації [7, с. 9]. Дискредитація в такий спосіб ціннісних орієнтацій та установок молодих людей є спробою позбавити сенсу існування національної культури, філософії, історії, адже, “раніше культурні перетворення проходили тривалу духовно-культурну обробку, іноді – не одним поколінням” [11, с. 71]. Виходячи з розуміння сучасного смислу й цінностей в контексті духовно-культурного життя, В. Кремень акцентує на забезпеченні наступності культурно-історичної традиції, збереженні національної самобутності й ціннісних орієнтацій у процесі здобуття освіти [11, с. 20].

Отож важливим завданням у педагогічному навчальному закладі вважаємо підготовку майбутнього вчителя до ефективної професійної діяльності в умовах гірської школи задля збереження автентичної традиційно-звичаєвої обрядовості, зокрема домогтися активного моделювання відповідних суспільно-психологічних умов з урахуванням культурно-історичної спадщини й соціально-природних особливостей краю, створення механізмів для самореалізації та самоствердження, прояву своєї індивідуальності.

Середовище в розумінні педагогічного підходу до виховання І. Зязюн розглядає як соціокультурний феномен, в межах якого “конструюються ідеал особистості як соціального типу, моделі громадянина, патріота” [10, с. 27]. На основі аналізу структури соціального середовища, зокрема класифікації чинників впливу на особистість, запропоновану А. Мудриком [12], окреслено функціональні межі виховного середовища, звужуючи його до мікросередовища (сім'я, дошкільний навчальний заклад, школа, університет і т.п.). Подібні узагальнення робить і Л. Побережна, визначаючи сутність становлення культурного середовища: “Культурне середовище може розглядатися на мікрорівні – як середовище освітнього закладу, так і на макрорівні – як простір формування і вдосконалення педагогічної культури в цілому (школи, методичні центри, педагогічні засоби масової інформації...), педагогічного впливу на процеси розвитку особистості в суспільстві (ЗМІ: телебачення, преса, Інтернет, система освіти у цілому)” [14].

Під *соціокультурним середовищем школи* розуміємо спеціально створені умови, що мають безпосередній чи опосередкований вплив на свідомість та поведінку особистості задля формування в неї відповідних цінностей, переконань, потреб.

У дослідженні послуговуємося інтерпретованим визначенням О. Побірченко [15, с. 31], що *професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності в умовах гірської місцевості* – це безперервний процес формування теоретико-методичних знань з урахуванням умов регіонального соціуму, практичних умінь, навичок, ставлень, досвіду; розвиток особистісних професійних якостей, потреб у творчому самовдосконаленні й самореалізації, що забезпечують результативність педагогічної діяльності в соціокультурному середовищі гірської початкової школи.



Важливим аспектом фахової підготовки в педагогічному навчальному закладі є залучення студентів до науково-дослідницької роботи з окресленої проблеми, створення індивідуальної бази даних з соціокультурних питань, активізація їхньої діяльності різноманітними груповими та колективними формами роботи при викладанні гуманітарних дисциплін.

Чільне місце у системі професійно-педагогічної підготовки належить самостійній пошуково-етнографічній діяльності: дослідити особливості української вишивки свого краю; записати легенди та повір'я про працю, пов'язану з народними ремеслами та промислами, визначити їхнє місце у змісті шкільної освіти; зібрати колекцію старовинних господарсько-побутових речей (посуд, рідкісні знаряддя праці, побутове приладдя, декоративні вироби) та здійснити їхній історико-краєзнавчий аналіз; вивчити маловідомі трудові звичаї та обряди конкретного етносу, визначити їхні функції у вихованні сучасних дітей; систематизувати народну гумористичну творчість (пісні, вірші, анекдоти, приказки) та проаналізувати їхні виховні можливості.

Висновки. Для розвитку гірської школи характерні специфічні особливості, властиві цьому регіону: різнобарвна природа краю сприяє накопиченню величезного досвіду спілкування людини з природою, в результаті чого сформувались багатовікові традиції дбайливого господарювання, духовності, шанобливого ставлення до навколишнього світу, тут достатньо збереглися традиційні народні ремесла і промисли, прогресивні релігійні обрядові традиції, що, безумовно, слугує дієвим чинником гармонійного розвитку зростаючої особистості. Відтак, у сучасному соціокультурному середовищі часто домінує агресивність, маніпулювання діячності свідомістю через засоби масової інформації, процеси глобалізації розуміють як поглинання культурних цінностей інших народів шляхом створення "об'єднаної Європи". Тому актуальними проблемами сьогодення вважаємо підготовку майбутніх учителів до соціально-педагогічної діяльності в гірській школі з урахуванням її специфіки та особливостей функціонування.

Перспективними для подальшого дослідження вважаємо проблеми використання можливостей гірського регіону в аспекті валеологічного, екологічного, духовно-морального, естетичного, громадянського виховання дітей і молоді та підготовку майбутнього педагога до професійного вирішення окреслених проблем в руслі трансдисциплінарного підходу.

1. Андрущенко В. Педагогіка культуро- і людинотворчості // Педагогічна майстерність академіка Івана Зязюна : зб. наук. пр. / [редкол.: Н. Г. Ничкало (голова), та ін. ; упоряд.: Н. Г. Ничкало, О. М. Боровік] ; Ін-т пед.освіти і освіти дорослих НАПН України. – К. : Богданова А. М., 2013. – С. 14-25.
2. Афанасьєв А., Ішук Н. Виховне середовище в Україні: проблеми та шляхи їх вирішення / А. Афанасьєв, Н. Ішук // Рідна школа. – № 6(942). – 2008. – С. 23-26.
3. Бондар В. І. Теоретико-методологічні та технологічні основи модернізації системи підготовки вчителя // Педагогічна і психологічна науки в Україні : зб. наук. праць : в 5 т. – Т.1. : Загальна педагогіка і філософія освіти. – К.: Педагогічна думка, 2012. – С. 291-302.
4. Бондаренко В. Д. Актуальні проблеми психології релігії в контексті зближення світських і конфесійних досліджень релігійних феноменів // В. Д. Бондаренко // Психологічна і педагогічна науки в Україні : зб. наук. праць : в 5 т. – Т. 2 : Психологія, вікова фізіологія та дефектологія. – К : Педагогічна думка, 2012. – С. 45-56.
5. Бондаренко О. Ф. Семантика маніпуляції: розпізнавання й викриття / О. Ф.Бондаренко // Психологічна і педагогічна науки в Україні : зб. наук. праць : в 5 т. – Т. 2 : Психологія, вікова фізіологія та дефектологія. – К : Педагогічна думка, 2012. – С. 56-72.
6. Боришевський М. Й. Соціально-психологічна сутність та розвиток духовності особистості // М.Й. Боришевський // Психологічна і педагогічна науки в Україні : зб. наук. праць : в 5 т. – Т. 2 : Психологія, вікова фізіологія та дефектологія. – К : Педагогічна думка, 2012. – С. 73-82.
7. Васянович Г. Вибрані твори: В 5-ти т. Т. 3: Педагогічна етика: навчальний посібник / Григорій Васянович. – Львів: Сполом, 2010. – 420 с.
8. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В. Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
9. Жигір В. І., Чернега О. А. Професійна педагогіка : навчальний посібник / за ред. М.В. Вачевського. – К.: Кондор-видавництво, 2012. – 336 с.
10. Зязюн І. Педагогічна психологія чи психологічна педагогіка?! / Іван Зязюн // Естетика і етика педагогічної дії : збірник наукових праць. – Вип. 3. – Київ-Полтава, 2012. – С. 20-37.
11. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі / В. Г. Кремень. – 2-ге вид. – К. : Т-во "Знання України", 2011. – 520 с.
12. Мудрик А. В. Роль соціального оточення в формуванні особистості підлітка / А. В. Мудрик. – М.: Знання, 1979. – 39 с.
13. Пішак В. П., Борисюк А. С. Роль теоретичної та практичної підготовки у становленні професійної ідентичності майбутнього медичного працівника / В. П. Пішак, А. С. Борисюк // Психологічна і педагогічна науки в Україні : зб. наук. праць : в 5 т. – Т. 2 : Психологія, вікова фізіологія та дефектологія. – К : Педагогічна думка, 2012. – С. 368-378.
14. Побережна Л. Л. Культурне середовище вищого навчального закладу як простір формування стилю і способу життя студентів / Л. Л. Побережна. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/VKPI_frp/2007-3-2/20_Poberegna.pdf.
15. Побірченко О. До питання про підготовку майбутнього вчителя сільської початкової школи // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [ред. кол.: Побірченко Н. С. (гол. ред.) та інші]. – Умань : ПП Жовтий О.О., 2012. – Випуск 42. – Ч.1. – С. 26-32.
16. Філіпчук Г. Г. Національна освіта в контексті суспільних викликів / Г. Г.Філіпчук // Психологічна і педагогічна науки в Україні : зб. наук. праць : в 5 т. – Т. 4 : Професійна освіта і освіта дорослих. – К : Педагогічна думка, 2012. – С. 341-363.
17. Хрущ В. Комплексне міжнародне вивчення проблем розвитку особистості в гірських умовах / Василь Хрущ // Гірська школа Українських Карпат. – 2008-2009. – №4-5. – С. 35-39.



Олена Варецька,

кандидат педагогічних наук, доцент, докторант,
Інститут вищої освіти Національної академії
педагогічних наук України
(м. Київ)

Olena Varetska,

Candidate of Pedagogical Science,
Associate Professor, Doctoral Candidate,
Institute of Higher Education National Academy of
Pedagogical Sciences of Ukraine
(Kyiv)

УДК 372.4.018.5.011.31.013.42/.43:005.336.2(045)
ББК 74.202.242.1:60.550.2к2я54

МЕТОД СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ СИТУАЦІЇ ЯК ОСНОВА СТРАТЕГІЇ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ СІЛЬСЬКОЇ МІСЦЕВОСТІ

THE METHOD OF SOCIOCULTURAL SITUATION AS THE BASIS OF STRATEGY OF THE DEVELOPMENT OF SOCIAL COMPETENCE OF A PRIMARY TEACHER IN A RURAL LOCALITY

Стаття досліджує сутність метода аналізу соціокультурної ситуації. Визначено специфіку та проблеми сучасної сільської школи, чинники, які впливають на неї. Розкрито типи соціокультурної ситуації та відповідні стратегії й функції освітнього закладу, діяльності вчителя. Висвітлено можливості застосування метода соціокультурної ситуації для розвитку соціальної компетентності вчителя початкових класів сільської місцевості.

Ключові слова: сільська школа, соціокультурна ситуація, метод соціокультурної ситуації, соціальна компетентність, вчитель початкових класів сільської місцевості

The article investigates the essence of the method of the analysis of sociocultural situation. The specific features and problems of modern rural school and factors that influence it are determined. The types of sociocultural situations and corresponding strategies and functions of educational establishment, the teacher's activities are exposed. Possibilities of application of the method of sociocultural situation for the development of a rural primary teacher's social competence are reflected.

Keywords: rural school, sociocultural situation, method of sociocultural situations, social competence, rural primary teacher

Статья исследует сущность метода анализа социокультурной ситуации. Определена специфика и проблемы современной сельской школы, факторы, которые влияют на нее. Раскрыты типы социокультурной ситуации и соответствующие стратегии и функции образовательного учреждения, деятельности учителя. Освещены возможности использования метода социокультурной ситуации для развития социальной компетентности учителя начальных классов сельской местности.

Ключевые слова: сельская школа, социокультурная ситуация, метод социокультурной ситуации, социальная компетентность, учитель начальных классов сельской местности

Постановка проблеми. Сільська школа завжди мала високий статус в соціокультурному оточенні, який визначався соціальними (село має майбутнє тільки за наявності в ньому загальноосвітньої школи), економічними (освітні заклади здійснюють допрофесійну підготовку кадрів для села), культурними (школа виконує культурно-просвітницькі функції, здійснює організацію дозвілля), морально-духовними (заклади освіти впливають на менталітет сільського соціуму) чинниками (за Г. Ашихміною) [15, с.17], а також духовнозберігаючими функціями (М. Романенко). Проте, на даному етапі розвитку суспільства сільська школа знаходиться у складних умовах модернізації та реструктуризації, може перебувати у ситуації закриття, втрати свого соціокультурного значення, зниження якості освіти, обмеженості отримання учнями соціального досвіду. Вирішити проблему тільки за рахунок зовнішніх перетворень без урахування соціокультурних традицій, розвитку соціальної компетентності вчителя, зокрема початкових класів, неможливо.

Аналіз актуальних досліджень. У різні історичні періоди сільська школа була предметом досліджень науковців та практиків. Так, увага К.Ушинського, С.Шацького, В.Сухомлинського, С. Рачинського та інших до



проблем сільської школи обумовлена її високим соціально-педагогічним потенціалом. Історію сільської школи відображено у дослідженнях М. Корфа, Г. Фальборка, В. Чернолуського, М. Чехова та ін., соціально-педагогічний потенціал проаналізовано в історико-педагогічному аспекті М. Шобоновим. Серед питань, які було досліджено, знаходяться: організація навчально-виховного процесу в малокомплектних школах (О. Біда, Є. Ільїн, В. Помагайба, В. Семенов, Г. Суворова та ін.), підготовка педагогічних кадрів до роботи в малокомплектних школах (В. Сульдін, Л. Федорова та ін.), особливості функціонування сільських шкіл та специфіка діяльності сільського вчителя (Л. Борисова, М. Гур'янова, П. Жильцов, О. Кузь, А. Цирульников та ін.), проблеми вдосконалення підготовки вчителів сільських шкіл, підвищення їхньої професійної компетентності та майстерності (М. Архіпов, А. Бисько, З. Вергута, А. Вершинін, С. Вершловський, Р. Галустов, Є. Павлютенков та ін.), соціально-педагогічні проблеми (М. Гур'янова, П. Макаров, Н. Петрушова та ін.), соціокультурні зміни у сучасній школі (Л. Байбородова, О. Бондаревська, І. Якиманська та ін.).

Особливої уваги заслуговують праці, присвячені підготовці студентів до соціально-педагогічної діяльності в умовах сільської місцевості (О. Межирицький), соціалізації дітей в умовах сільських навчально-виховних комплексів «Загальноосвітній навчальний заклад – дошкільний навчальний заклад» (І Печенко), формуванню соціальної компетентності молодших школярів (Л. Варяниця, Ю. Коротіна, О. Крузе-Брукс), шляхам і засобам формування соціальної компетентності сільських школярів (В. Басова, Л. Лежніна, Д. Старкова, В. Цветков та ін.), змісту соціальної компетентності та моделі соціального освітнього середовища для формування соціальної компетентності майбутнього педагога сільської школи (О. Сартакова, Т. Пушкарьова).

На загальнодержавному рівні розвитку сільської загальноосвітньої школи було приділено увагу у Постанові Кабінету Міністрів України (від 20.07.1999 № 1305), у Концепції Державної програми сталого розвитку сільських територій України на період до 2020 року [1]. Проте проблема розвитку соціальної компетентності вчителя початкових класів сільської місцевості у контексті середовищного підходу ще не була у колі уваги.

Мета статті. Дослідити можливості та ефективність методу соціокультурної ситуації як основи стратегії розвитку соціальної компетентності вчителя початкових класів сільської місцевості.

Виклад основного матеріалу. Проблема освіти селян, урахування особливостей сільського побуту та праці при створенні шкіл для селянських дітей піднімається вперше в суспільній думці Російської імперії у XVIII ст. у роботі А. Поленова «Про кріпацький стан селян в Росії» [5]. У подальшому необхідність взаємодії сільської школи з соціальним оточенням обґрунтовано і реалізовано на практиці Н. Бунаковим. У свій час Л. Толстой висловлювався на користь адаптивного характеру освіти сільських дітей, розмірковував про можливість вибору освіти учнем або відмови від неї, якщо та «за інстинктом не задовольняє його...» [11, с.69].

У той же час, С. Рачинський наполягав на тому, що сільська школа має діяти у взаємозв'язку з соціальним оточенням, а напрями та форми роботи народної школи мають урахувати думки, «вимоги батьків учнів та умови їх духовного існування» [6, с.112]. Модель сільської школи, розроблена науковцем, базується на теорії народності, традиції сільської громади, народній культурі, віддзеркалює головну відмінність сільської школи, яка полягає у здійсненні виховної функції. Варто відзначити, що С. Рачинський вперше у вітчизняній педагогіці реалізував комплекс умов, що визначають особливості освіти в сільській місцевості і можливості ефективного здійснення освітнього процесу з урахуванням цих умов. На залежності діяльності народних шкіл від особливостей місцевих умов, потреб народу також наголошував М. Корф. Таким чином, педагоги минулого були схильні до ідеології народництва, визнавали виховний, соціалізуючий потенціал сільського середовища.

Таких ідей дотримувався й С. Шацький у розробленій ним концепції єдиної трудової школи – центру виховання у соціальному середовищі, у якому перетворювальна діяльність є головним джерелом формування когнітивної ціннісно-емоційної сфери дитини, її соціалізації. У такій школі міг успішно працювати тільки такий вчитель, який оволодів «педагогікою середовища», вміє здійснювати діяльність, вивчати і організовувати життя дитини у соціальному природному середовищі, спонукати й залучати її до поліпшення навколишнього соціального середовища [14]. Таким чином, мова йде про розвиток соціальної компетентності вчителя й оволодінні ним середовищним підходом.

Із соціально-природного оточення сільської школи виростає педагогічна система В. Сухомлинського, у якій школа як соціальний інститут, як відкрита виховна система (на прикладі Павлиської школи) спроможна повноцінно виконувати всі свої функції за умови високого соціального статусу педагога, тісної співпраці з соціальним оточенням, адже до шкільного життя постійно залучалися місцеві жителі, батьки та ін. Школа здійснювала соціальний контроль за дітьми в сільському соціумі [9], сприяла поширенню нових знань, педагогічному просвітництву, підвищенню культурного рівня середовища, не тільки вчила читати й писати, а й жити [10, с.337].

Віддзеркалення ідей В. Сухомлинського мало прояв у авторській концепції «середовищного підходу» О. Захаренка, яка спиралася на тісний зв'язок школи з соціальним оточенням (краєзнавчим музеєм, сільським ДК, сільгосппідприємствами, сільською адміністрацією, медичними закладами) [4]. Таким чином, широкі соціальні зв'язки спрямовувалися на особистісний розвиток і виховання кожної дитини, що вимагало від учителя розуміння соціокультурної ситуації, розвитку його соціальної компетентності.

Подальші дослідження проблем сільської школи (П. Жильцов, К. Іванович, М. Кашин, О. Коберник, О. Кондратенков, П. Костенков та ін.) стосуються особливостей навчально-виховного процесу, специфіки освітньої



діяльності вчителя малокомплектної школи, яка залежить від соціально-економічних, культурно-побутових умов регіону, рівня внутрішньошкільного керівництва та якості педагогічної праці вчителів (О. Кондратенков), педагогічного колективу сільської школи (Ю. Білокопитов), проблем вдосконалення підготовки вчителів сільських шкіл (А. Бисько, А. Вершинін, С. Вершловський та ін.), різних аспектів специфіки сільських закладів освіти (А. Цирульников) та ін. Зупинимось на деяких з них.

Загальновідомо, що сільська школа має особливий статус в системі загальної середньої освіти, адже є осередком культури, джерелом інтелектуального й творчого збагачення, має свою сільську філософію, субкультуру, виконує селоутворювальну функцію. Головна виховна сила сільської школи – духовне багатство, знання, ерудиція, кругозір педагога (А. Макаренко, В. Сухомлинський та ін.). Сільський учитель постійно перебуває в полі зору своїх учнів, їхніх батьків, він є носієм культури, взірцем поведінки, що у свою чергу, позначається на ставленні до нього та предмету, який він викладає, і відповідно на успіхах у роботі.

Результати аналізу наукових джерел (М. Єрмоленко, Н. Кічук, В. Міжериков, О. Межирицький, В. Ястребова та ін.) дають можливість констатувати, що специфіка сільської школи полягає у наступному:

1. Близькість до природи, сільськогосподарського оточення створює сприятливі умови для підготовки учнів до життя на селі, сільськогосподарського виробництва, виявлення самостійності дітей у вирішенні господарських і життєвих проблем.

2. Підтримування кращих традицій народної педагогіки.

3. Глибока обізнаність вчителів щодо особливостей дітей, умов життя і побуту, стосунків в родині, серед однолітків та ін.

4. Сила громадської думки, авторитет педагогів.

5. Територіальна спільність, спільність проблем, турбот, інтересів, належність більшості батьків учнів до одного трудового колективу, постійне спілкування поза школою, тісні взаємовідносини, приятельські форми спілкування людей різного віку, професій, поколінь.

6. Ґрунтування навчально-виховного процесу на місцевих історичних, культурних, трудових, морально-етичних, природно-виробничих цінностях, звичаях і традиціях навколишнього середовища.

7. Малокомплектність і нечисленність більшості сільських шкіл [3].

У той же час, економічні, соціальні, етнічні, демографічні, географічні фактори спричиняють наступні соціально-педагогічні проблеми сільської школи:

- неповна кадрова забезпеченість вчителями з деяких предметів;
- порівняно низький рівень початкових навчальних можливостей сільських учнів як наслідок незначної кількості сільських дітей, що відвідує дошкільні установи, а також недостатньо сприятливих для навчання умови в сім'ї (комп'ютер, порозуміння з батьками ін.);
- відведення суттєвої частки часу членів родини на роботу в домашньому господарстві;
- переобтяження сьогодення сільського вчителя господарчими проблемами натомість самоосвітньої діяльності, педагогізації сім'ї;
- несистематичність шкільного навчання, яка є наслідком сезонності сільськогосподарчої праці та нестабільності вимог батьків до учня дітей;
- відсутність позашкільних закладів, центрів культури на селі;
- неможливість реалізувати оздоровчі функції школи;
- обмеження можливостей самоосвіти вчителя;
- недостатнє методичне та наукове забезпечення навчально-виховного процесу;
- посилений ризик захворювань дітей, які навчаються не за місцем проживання і змушені користуватися транспортом;
- істотне зниження культуротворчої виховної функції, що зводить нанівець участь дитини у позакласній та позашкільній роботі, ускладнює роботу з батьками [8]. Вищезазначене підтверджується результатами опитування вчителів сільської школи (за [3]).

Варто також враховувати помітні зміни, які відбулися у сучасному селі, зокрема сполучення проживання частини селян в селі та їх продуктивної праці в місті; активна міграція молоді із сіл у міста й відповідно зменшення кількості мешканців, зокрема дітей шкільного віку; недостатнє фінансування галузі, відсутність допомоги сільськогосподарських підприємств школі й одночасне поширення кола потенційних партнерів сільської школи, поява нових суб'єктів господарювання (сільські підприємці, фермери, володарі приватних господарств) та соціально-культурної діяльності (релігійні об'єднання, нові громадські організації тощо). За таких умов сільському вчителю, особливо початкових класів, адже він працює з школярами, вік яких є найбільш чутливим, навчитися взаємодіяти з мінливим середовищем. Крім цього, певна частина шкіл кожного з регіонів – початкова. У зв'язку з цим, на нашу думку, важливим є розвиток соціального інтелекту, соціальних навичок, умінь встановлювати соціальні контакти, вчитися гнучко реагувати, пристосовуватися до змін у соціумі і відповідно діяти, вирішувати проблемні ситуації міжособистісного характеру, питання не тільки вузькопрофесійного змісту, скільки "прикордонні", які розташовані на перехресті різних сфер діяльності, виявляти соціальні ініціативи, лідерські якості, опановувати нові соціальні ролі, функції (інформаційну, маркетингову, проектну, моніторингову та ін.) та інше.



Таким чином, мова йде про спрямування педагогічної діяльності вчителя сільської школи на відкрите соціально-природне середовище, побудову такої діяльності з урахуванням потреб людини, яка живе на селі, історико-соціальних традицій, соціально-економічних й соціокультурних можливостей регіону, тобто про необхідність розвитку соціальної компетентності вчителів, зокрема початкової школи в умовах постійно змінюваної соціокультурної ситуації сільської місцевості.

Щодо сутності поняття «соціальна компетентність», то на сьогодні не вироблено єдиного підходу до її визначення. У науковий обіг його ввів німецький вчений Г. Рот у значенні одного з трьох різновидів компетентності людини (поряд із самокомпетентністю і предметною компетентністю), яка відображає сферу взаємодії з іншими [16].

Соціальну компетентність розглядають у взаємозв'язку з соціальним інтелектом (І. Алтуніна, М. Бобнева, Ю. Ємельянов, А. Корнилов, В. Куніцина, М. Молоканов, В. Ядов та інші), яка виявляється у способі оперування знаннями, правилами інтерпретації, ефективності та адекватності у проблемних ситуаціях. Вона виступає як соціальні знання і вміння, які забезпечують особистості соціальну адаптацію, соціальну обізнаність, уможливають досягнення оптимальної відповідності між особистістю та умовами соціуму (М. Докторович, М.Аргайл, К. Данзігер, М. Гольдфілд, В. Куніцина та ін.); як результат упевненої поведінки (В. Ромек), фактор розвитку соціальної зрілості (Г. Абрамова, В.Радул), здатність до суб'єктної позиції, відмови від конформного функціонування (Ю. Тюменева), психологічний аспект зміцнення психічного здоров'я (Н. Калініна, С. Краснокутська), репертуар навичок і дій, пов'язаних із параметрами ситуацій, які змінюються в процесі життя (І. Омар), психологічний показник рівня соціалізації людини (Н. Рототаєва, Г. Белицька та ін.); як набір конструктивних способів розв'язання поведінки особистості у складних життєвих ситуаціях (Ф. Василюк, В. Васильков, О. Василькова та ін.) [7, с. 29]. У контексті даної статті доречним буде визначення соціальної компетентності Г. Фордом як «досягнення відповідних соціальних цілей у специфічних соціальних умовах за допомогою відповідних засобів, а також С.Уотером та Р.Сроуформ як «здатність використовувати ресурси соціального оточення та особистісні ресурси», досягаючи при цьому позитивних результатів у розвитку [2, с.99]. Отже, для розвитку соціальної компетентності вчителя початкових класів сільської місцевості існує можливість та необхідність застосовувати метод соціокультурної ситуації.

Слід зазначити, що поняття «соціокультурна динаміка», «соціокультурна ситуація», «соціокультурний контекст освіти» використовується під час аналізу еволюції освіти як соціокультурного явища, зокрема схоластичної освіти, античного виду освіти та ін. У цьому контексті вважаємо доречним звернутися до методу аналізу соціокультурної ситуації, запропонованого А. Цирульниковим. Розроблена науковцем унікальна типологія соціокультурних ситуацій використовується для діагностики стану освіти і висуває орієнтири для локальної освітньої політики. Цей метод розроблений з метою аналізу сформованого положення, продумування практичних кроків для шкіл регіону, передбачає як зовнішню експертизу, так і розрахований на створення команди місцевих управлінців, і що край важливо, вчителів. Застосування методу соціокультурної ситуації обумовлено тим, що прийняття управлінських рішень, і відповідно педагогічна діяльність здійснюється у певному соціокультурному контексті сільського соціуму, в якому відбуваються освітні явища і процеси.

Цілком слушним є твердження російських науковців про наслідки «ігнорування цього контексту, який має специфічний зміст в різних регіонах, місті й селі, національному районі, в локальній соціокультурній ситуації, веде до того, що управлінські рішення набувають формально-схоластичного характеру, не сприймаються практикою або реалізуються з дуже низьким коефіцієнтом корисної дії» [12]. За нашими спостереженнями частка керівників закладів освіти й значна кількість вчителів, зокрема початкових класів, не обізнана з методом аналізу соціокультурної ситуації. Більш того, нерозуміння соціокультурної ситуації вчителями не тільки знижує вище означений ефект, а й призводить до несприйняття ними управлінських рішень, дезадаптації, помилок у професійній, соціальній діяльності.

На нашу думку, для розвитку соціальної компетентності вчителю початкових класів сільської місцевості край важливо опанувати методом аналізу соціокультурної ситуації (за А.Цирульниковим) [13], за яким тип соціокультурної ситуації визначається як комбінація двох основних параметрів: локальної культурно-історичної традиції (KIT) та рівня розвитку сучасного соціокультурного фону (СКФ). В залежності від типу соціокультурної ситуації обирається певна стратегія управлінської діяльності директора, здійснюються ті чи інші функції освітнього закладу, вчителів. Так, відповідно до чотирьох основних типів соціокультурної ситуації в залежності від розвинутості (+) або відсутності (-) цих основних параметрів (KIT, СКФ), стратегія та функції можуть бути наступними.

1. У ситуації «школа в культурному центрі» основні соціокультурні функції виконує середовище (KIT(+), СКФ(+)), тому обирається управлінська стратегія поглиблення якості освітніх послуг за рахунок залучення ресурсів громади, що забезпечує узгодження освітньої системи з оточенням. Освітній заклад може виконувати адаптивні та обслуговуючі функції, школа спирається в освітніх програмах на середовище, а також обслуговує систему вищого порядку – районну освітню систему.

2. Ситуація «вогнище культури в минулому» (KIT(+), СКФ(-)) притаманна для сільських поселень, які були великими в минулому і зберігають культурно-історичні традиції, але сучасний соціокультурний фон є зuboжілим, середовище освітнього закладу деконструктивне. У такій ситуації можливі дві управлінські стратегії:



спрямованість на збереження культурно-історичної традиції або зміна соціокультурного фону на основі територіальних програм та використання мережних форм взаємодії суб'єктів соціокультурного простору. Освітній заклад може виконувати адаптивні функції, але при цьому вирішення проблем деструктуризації оточення не відбувається, спостерігається тільки деяке уповільнення культурної та духовної деградації. Змінити соціокультурний фон можливо, якщо школа разом із соціальними структурами виконує функції не тільки підтримки, а й перетворення існуючого оточення.

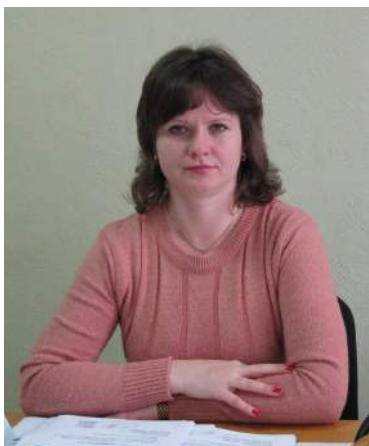
3. У ситуації «потенційне вогнище культури» (КІТ(-), СКФ(+)) традиції практично відсутні, але сучасний соціокультурний фон є високим, що притаманно поселенням нового типу, селам, які відроджуються. За таких умов управління забезпечує здійснення освітнім закладом функцій зміцнення громади, а школа, завдяки відкритості інноваційним впливам оточення, здійснює перетворюючі інноваційні функції.

4. Ситуація «культурна пустеля» (КІТ(-), СКФ(-)) характеризується відсутністю як соціальної традиції, так і сучасного соціокультурного фону, що закладає можливість також двох варіантів стратегії управлінської діяльності як: а) створення освітньо-виховних комплексів, які перебирають соціокультурні функції, котрі відсутні у зовнішньому середовищі; б) управління спрямовується на створення культурно-освітньої спільноти та перетворення соціокультурної ситуації [13]. Навчальні заклади ж можуть здійснювати «поглинання» елементів оточуючого середовища, включаючи, наприклад, до структури школи дитячі заклади освіти або малокомплектні початкові школи, але при цьому тип соціокультурної ситуації не змінюється. Більш результативними будуть дії освітнього закладу, спрямовані на перетворення соціокультурної ситуації шляхом створення культурно-освітньої спільноти.

Проте, як зазначає В. Ястребова, у переважній більшості, заклади освіти сільської місцевості спрямовані або на пасивне існування у якості матеріалу для використання територіальною районною системою, або на споживацьке ставлення до оточуючого середовища. Повністю підтримуємо думку науковця, про те, що таке положення «як тимчасовий стан, можливе, але в такому випадку, коли не відбуваються позитивні зміни в соціокультурному середовищі, занепад все одно настане, але тільки дещо пізніше» [15, с.29]. Це призведе до зникнення як сільської школи так і відповідно самого села. У той же час, перетворюючий характер діяльності закладів освіти сільської місцевості можливий тільки за умови здійснення ними перетворюючої функції відносно зовнішнього соціокультурного середовища.

Висновки. Опанування вчителями, зокрема початкових класів методом соціокультурної ситуації дає їм надійний інструмент у розумінні подій, які відбуваються у соціокультурному середовищі, сприяє розвитку їхньої соціальної компетентності.

1. Концепція Державної програми сталого розвитку сільських територій України на період до 2020 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://swap rural.org.ua/files/ua/rural_development/attachment2.pdf.
2. Краснокутская С. Н. Анализ состояния проблемы социальной компетентности в отечественной и зарубежной литературе // Сб. науч. тр. Сев.-Кав. гос. техн. ун-та. 2005. № 1 (13). С. 63.
3. Кичук Н.В. Майбутній вчитель сучасної сільської школи: Вектор вузівської підготовки [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_prob1_silsk_shkolu/2/visnuk_17.pdf
4. Педагогика А.А. Захаренко: Возвращение к истокам. – Научная он-лайн библиотека «Порталус». [Електронний ресурс]. - Режим доступу: http://www.portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1195048508&archive=1195938639&start_from=&ucat=&
5. Поленов А.Я. «О крепостном состоянии крестьян в России» (Уничтожение крепостного права). Русский архив., 1865. - Изд. 2-е. - М., 1866. – Репринты старинных книг [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.bibliotekar.ru/reprint-123/index.htm>
6. Рачинский С.А. Сельская школа: Сб. статей / Составит. и авт.вступ. ст. Л.Ю. Стрелкова. – М.: Педагогика, 1991. – 176 с.
7. Скирко Р.Л. Формування соціальної компетентності майбутніх практичних психологів у процесі професійної підготовки: дис. ...кандидата пед.наук:13.00.04 / Скирко Роман Леонідович. – Запоріжжя – 2010. – 250 с.
8. Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики.-К.: "К.І.С.", 2003. - с. 13-125.
9. Сухомлинский В.А. / Сост. и авт. вступ. ст. Г.Д. Глейзер. – М.: Изд. дом Шалви Амонашвили, 1997 – 224 с.
10. Сухомлинский В.А. Избранные произведения: В 5 т.– К.: Рад. школа, 1979. – Т. 2. – 720 с.
11. Толстой Л.М. Педагогические сочинения / Составит. Н.В. Вейкшан. – М.: Педагогика, 1989. – 544 с.
12. Цирульников А.М. Вариативная организация и развитие сельской школы. – М., 1994.
13. Цирульников А.М. Социокультурные основания развития системы образования. Метод социокультурной ситуации [Электронный ресурс] – Режим доступа: ecsocman.hse.ru/data/2011/05/06/1268034539/5.pdf
14. Шацкий С.Т. Крестьянские дети и работа с ними // Шацкий С.Т. Избр. пед. соч: в 2-х т. – М.: Педагогика, 1980. – Т. 2 / Под ред. Н.П. Кузина и др.. – С. 86–121.
15. Ястребова В.Я., Варецька О.В., Кондратова Л.Г., Бабко Т.М. Управління освітою сільської місцевості: науково-методичний посібник. – Запоріжжя: Акцент Інвест-Трейд, 2012. – 266 с.
16. Roth H. Pädagogische Anthropologie / H.Roth. – Berlin, 1969. – 268 S.

**Ірина Глазкова,**

кандидат педагогічних наук, доцент,
Бердянський державний педагогічний університет
(м. Бердянськ)

Irina Glazkova,

Ph.D., Associate Professor of
Foreign Languages
Berdyansk State Pedagogical University
(Berdyansk)

УДК 378. 147

РОЛЬ І МІСЦЕ ПЕДАГОГІЧНОГО БАР'ЄРУ В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ВНЗ

THE ROLE AND PLACE OF A BARRIER IN EDUCATIONAL PROCESS AT UNIVERSITIES

Стаття присвячена проблемі бар'єрів у навчальній діяльності студентів. У дослідженні робиться наголос на їх розвивальному потенціалі. Автор обґрунтовує власну типологію бар'єрів навчальної діяльності студентів: мотиваційні, емоційні, пізнавальні, комунікативні, контролю та оцінки. Описано принципи організації навчального процесу з метою реалізації розвивального потенціалу бар'єру.

Ключові слова: навчальний процес, бар'єр, бар'єрна педагогіка, розвивальний потенціал.

The article deals with barriers students' learning. The study focuses on the developmental potential of barrier. The author proves her own typology of students' learning barriers: motivational, emotional, cognitive, communicative, control and barriers of evaluation. The principles of organizing of educational process in order to provide the developmental potential of a barrier are described.

Key words: learning, barrier, barrier pedagogy, developmental potential.

Стаття посвящена проблеме барьеров в учебной деятельности студентов. В исследовании делается акцент на их развивающем потенциале. Автор обосновывает собственную типологию барьеров учебной деятельности студентов: мотивационные, эмоциональные, познавательные, коммуникативные, контроля и оценки. Описаны принципы организации учебного процесса с целью реализации развивающего потенциала барьера.

Ключевые слова: учебный процесс, барьер, барьерная педагогика, развивающий потенциал.

Актуальність дослідження проблеми бар'єрів зумовлена тим, що навчальний процес ВНЗ насичений перепонами, утрудненнями, труднощами, що гальмують, знижують його ефективність. Саме тому виникає виваженість вивчення їх суті, механізмів, структури та типології з метою своєчасного запобігання або подолання. Проблема бар'єрів завжди була і залишається актуальною для будь-якої сфери людської діяльності і, зокрема, навчальної. Але слід зазначити, що суть цього поняття розкривається загалом через його розуміння як психологічного феномена. Так, автори досліджень, намагаючись розкрити поняття «бар'єр» у педагогіці, ототожнювали його із поняттям «бар'єр педагогічного спілкування» або розкривали здебільшого з позицій психології, ототожнюючи поняття «педагогічний бар'єр» та «психологічний бар'єр» (О. Барвенко, Т. Вербицька, Н. Губарева, Н. Сопілко, Н. Яковлева).

Лише дослідниця Л. Ярославська у праці «Дидактичні умови подолання педагогічних бар'єрів у процесі навчального співробітництва викладачів і студентів» (2010), вводить до наукового обігу та дає визначення педагогічного бар'єру як складного багатоаспектного педагогічного явища, що викликане факторами як внутрішнього, так і зовнішнього характеру та притаманне всім суб'єктам навчально-виховного процесу, яке в результаті перешкоджає, стримує, знижує ефективність і успішність цього процесу [1].

Ми частково підтримуємо її думку, але вважаємо це визначення неповним, оскільки варто наголосити на його розвивальному потенціалі. Власну ідею ґрунтуємо на трактуванні бар'єру Р. Шакуровим, що суттєво відрізняється від загальноприйнятого в психології та педагогіці. У розумінні Р. Шакурова бар'єр – «універсальний і постійний атрибут життя, його обов'язковий і необхідний супутник» [2, с. 5]. Його теорія переформулюється із теорією «Закон заперуди» Т. Ліппса, згідно з якою в місці заперуди (перешкоди) починає концентруватися енергія, що дозволяє або обійти перешкоду, або подолати її.

Отже, говорячи про бар'єр у педагогіці, необхідно звернути увагу на закладену в нього діалектичну суперечність. З одного боку, бар'єр гальмує розумові процеси, сковує волю, характеризується утрудненнями, знижує активність навчальної діяльності, а з іншого, – є засобом підтримки пізнавального інтересу, стимулом розв'язання навчальних завдань. Тобто бар'єри носять деструктивний характер та негативно впливають на розвиток особистості, за умови, що вони дуже великі й не можуть бути подолані, та конструктивний, коли долаються бар'єри оптимальної складності або вчасно попереджаються.



Мета дослідження полягає в обґрунтуванні розвивального потенціалу бар'єру як феномену навчального процесу та висвітленні теоретичних положень організації навчального процесу у ВНЗ на цих засадах.

Вивчення категорії бар'єру з позиції його розвивального потенціалу є безцінним у науковому осмисленні психолого-педагогічної проблеми розвитку й формування особистості людини:

- по-перше, поняття «бар'єр» багато в чому допомагає зрозуміти *принцип єдності пізнавальних і емоційних процесів*. Існує зв'язок між походженням емоційно-ціннісного ставлення і бар'єрами. Бар'єр створює такий внутрішній стан у суб'єкта, який визначає ступінь його чутливості до певних предметів і явищ. Ми швидко емоційно охолоджуємося стосовно об'єкта, який хоч і достатньо привабливий, але досяжний. Привабливість більшості цінностей прямо пропорційна величині перешкоди, яку потрібно подолати для їх досягнення. Відсутність перешкоди знецінює предмет.
- по-друге, з бар'єрами пов'язані витоки *пізнавального інтересу*, в якому головну роль виконують ціннісно-інформаційні бар'єри, що створюють невизначеність у задоволенні потреби. Якщо є повна визначеність, то суб'єкт позбавляється очікування чогось радісного, що пов'язано з отриманням нової інформації або привласненням якого-небудь об'єкта. Полювання представляє для мисливця інтерес передовсім тому, що він достовірно не знає про його результати. Творча робота також цікава, передусім завдяки невизначеності, що таїться в ній (невизначеність цінності результату, визнання тощо). Пізнавальний інтерес істотно підвищується завдяки інформаційним бар'єрами, що виявляються у формі невідповідності нових знань раніше придбаним.
- по-третє, *розвиток творчого мислення* можна представити як шлях послідовного подолання бар'єрів цього виду, мова йде про інформаційно-перетворювальний «нерутинний» бар'єр [3]. Зовнішні бар'єри (поставлені завдання) розвивають мислення лише тоді, коли їх подолання впирається у внутрішні бар'єри (усвідомлена відсутність у готовому вигляді механізмів досягнення мети), які можуть бути пов'язані із несформованістю навички адекватних розумових дій або іншими внутрішніми когнітивними суперечностями [4].
- по-четверте, з поняттям «бар'єр» дослідники завжди пов'язували феномен *волі*. Почавши будь-яку справу і захопившись нею, людина через певні зусилля переключається на інший вид діяльності, тобто долає фіксовану мотиваційну установку, відчуваючи певний емоційний дискомфорт, іншими словами, долаючи внутрішній бар'єр.

Таким чином, проаналізувавши стан розробки бар'єру як педагогічного феномену, вважаємо, що його подальше вивчення має ґрунтуватися на засадах бар'єрної педагогіки. Цей термін не є новим для педагогічної думки, вперше ввів цей термін до наукового обігу російський дослідник А. Гормін. Автор [5] у своєму дослідженні порівняв адаптивну і бар'єрну педагогіку і довів, що будь-який педагогічний вплив носить бар'єрний характер. Основну ідею бар'єрної педагогіки він формулює так: *у навчальному процесі слід адаптувати не зовнішні бар'єри до особистості учня (як вважає адаптивна педагогіка), а гуманістичними методами змінювати, адаптувати особистість учня стосовно бар'єрів, що стоять перед ним, і тим самим розвивати його*. Дослідник робить висновок, що ідеї бар'єрної педагогіки суперечать певним чинним у педагогічній науці теоріям, що стверджують необхідність адаптувати зміст навчального матеріалу до можливостей учня.

Ми вважаємо, що виокремлення бар'єрної педагогіки в окремий напрям педагогічної науки забезпечується:

- по-перше, введенням до наукового обігу поняття «педагогічний бар'єр» (Л. Ярославська, 2010);
- по-друге, обґрунтованими положеннями про розвивальний потенціал бар'єрів (Р. Шакуров, А. Гормін, І. Глазкова, О. Гребенюк, Т. Гребенюк);
- по-третє, тісним взаємозв'язком психологічної та педагогічної наук, що сприяє збагаченню останньої дослідженнями впливу зовнішніх бар'єрів на емоційну, мотиваційну, вольову, інтелектуальну сфери особистості, яка навчається;
- по-четверте, нагромадженням достатнього інформаційного масиву в межах педагогічної науки про суть, механізми та умови подолання бар'єрів у педагогічному процесі (А. Гормін, Л. Ярославська);
- по-п'яте, низкою досліджень, виконаних у галузі як педагогіки, так і психології, присвячених дослідженню психологічних бар'єрів у інноваційній та творчій професійній діяльності, професійному спілкуванні та самовизначенні (Ф. Вафін, А. Массанов та інші);
- по-шосте, результатами досліджень стратегій, моделей, способів, умов, методів та засобів подолання бар'єрів під час вивчення окремих дисциплін (О. Барвенко, Т. Вербицька, Н. Губарева, Н. Сопілко, А. Пилипенко, О. Худобіна);
- по-сьоме, здобутками педагогічної науки про емоційні стани, що викликаються зовнішніми бар'єрами навчання (навчальним завданням);
- по-восьме, обґрунтованим положенням педагогічної науки про те, що на результати навчальної діяльності студентів суттєво впливають внутрішні бар'єри особистості, що перешкоджають ефективному розв'язанню завдань навчального процесу та актуалізують проблему пошуку адекватних способів попередження і подолання бар'єрів навчання;
- по-дев'яте, обґрунтованими положеннями про доцільність формування бар'єрної компетенції суб'єктів педагогічного процесу як складного інтегрованого, динамічного утворення особистості, що є результатом професійної підготовки та містить такі змістові компоненти: мотиваційно-стимулюючий, когнітивний, діяльнісно-практичний, емоційно-почуттєвий, саморегулюючий та особистісний. Бар'єрна компетентність виконує такі функції, як запобігання, подолання та штучне створення бар'єрів суб'єктами навчального процесу (І. Глазкова).
- по-десяте, обґрунтованими висновками А. Горміна про те, що в педагогічній науці особливої уваги потребує внутрішній бар'єр, що виникає за відсутності потреби в придбанні знань (допитливості). Цей



бар'єр характеризується відсутністю мотивації навчальної або іншої пізнавальної діяльності і, таким чином, унеможливорює розв'язання будь-якого поставленого перед людиною пізнавального завдання.

Отже, ми визначаємо бар'єрну педагогіку дещо інакше, зокрема як напрям педагогічної науки, що забезпечує формування у суб'єктів педагогічного процесу бар'єрної компетентності. Оскільки ми вважаємо, що бар'єр є об'єктивною реальністю педагогічного процесу, то вихідні положення бар'єрної педагогіки можуть бути використані як у вищому, так і загальноосвітньому навчальному закладі під час викладання дисциплін як технічного циклу, так і гуманітарного.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив нам узагальнити типи бар'єрів навчальної діяльності студентів (В.Андреев, І.Зимня, А.Маркова, Л.Поварніцина, В.Попков, Б.Паригін, Ю.Сенько, Л.Фрідман, Р.Шакуров та ін.), а саме: соціально-педагогічний, оцінний, сенсовий, комунікативний, соціальний, особистісний, фізіологічний, інформаційний, інноваційний, мотиваційний, стереотипів, неконгруентний, пізнавальний, упередженості, дисциплінарний, адаптаційного періоду, організаційний, змісту та форм навчального процесу, емоційний. Проте вважаємо наведені класифікації недостатніми, оскільки вони не систематизовані та не мають певних обґрунтованих критеріїв, за якими класифікуються бар'єри, а також не пов'язані безпосередньо зі структурою навчальної діяльності.

А тому у своєму дослідженні ми ґрунтуємося на науковому підході Д. Ельконіна [6], який виокремлює 5 основних структурних компонентів навчальної діяльності: мотив, навчальне завдання, навчальна дія, навчальна операція, контроль та оцінка, та пов'язуємо їх з тими бар'єрами, що можуть виникати на реалізації кожного з компонентів. Обґрунтуємо власну позицію.

Якщо в тих, хто вчиться, вдається сформувати внутрішні мотиви, то, на думку вченого, цим самим підтримуються, наповнюючись новим змістом, ті загальні мотиви діяльності, що пов'язані зі здійсненням суспільно значущої й суспільно оцінюваної діяльності. Таким чином, якщо несформовані навчально-пізнавальні мотиви, то, на наш погляд, доречно говорити про мотиваційні бар'єри. До мотиваційних бар'єрів відносимо відсутність пізнавального інтересу у студентів; відсутність ціннісного ставлення до навчання та орієнтація на зовнішню оцінку успішності виконання завдання, а не на внутрішні критерії оцінки успішності, тобто власне пізнавальну діяльність; домінування мотивів уникнення невдачі, замість мотивів досягнення; невміння студентів встановити зв'язки між бажаними і передбачуваними цілями-результатами, ресурсами та необхідними способами їх здійснення.

Другий важливий компонент структури навчальної діяльності, за Д. Ельконіним, – навчальне завдання, але це не просто завдання. Понад те, це не одне завдання, а ціла система, у результаті розв'язання якої відкриваються найбільш загальні способи розв'язання широкого кола завдань певної галузі. Найголовніше, на думку вченого, при формуванні навчальної діяльності – перевести того, хто вчиться, від орієнтації на одержання правильного результату при розв'язанні конкретного завдання до орієнтації на правильність застосування засвоєного загального способу дій. Отже, на другому етапі навчальної діяльності доцільно говорити про появу пізнавального бар'єру, зміст якого полягає в аналізі умов завдання і співвіднесенні його із уже відомими знаннями, знаходячи їх подібність і відмінність. Пізнавальні бар'єри викликані несформованістю механізмів мислення, зокрема узагальнення, класифікація, аналіз, синтез, особливостями процесу збудження та гальмування, а також особливостями процесів короткострокової, довгострокової та оперативної пам'яті й уваги.

На стадії навчальних дій і операцій, що є третім і четвертим компонентами, часто відбувається посилення пізнавальних бар'єрів, зміст яких на цій стадії полягає в актуалізації необхідних знань для добору способів і засобів розв'язання завдання. Саме тут бар'єри можуть викликати припинення діяльності, фрустрацію, прикрість, депресію. І, навпаки, успіхи в процесі виконання дій можуть створити потужну додаткову мотивацію. На цьому етапі діяльності доцільно говорити не лише про пізнавальні, але й про емоційні бар'єри. Емоційні бар'єри втілюються в актуалізації негативних слідів емоційної пам'яті при зіткненні з навчальним завданням; загальному неприємному індивідуальному емоційному фоні активності: підвищена тривожність, високий нейротизм, фрустрованість; та атракції – емоції міжособистісних взаємин, яка зумовлює первинне прийняття або відхилення іншого як партнера взаємодії на основі сканування його параметрів як фізичного об'єкта.

Останні два важливі компоненти навчальної діяльності, за Д. Ельконіним, контроль і оцінка. Учений підкреслює, що під контролем слід розуміти, насамперед, контроль за правильністю і повнотою виконання операції, що входять до складу дій, а не контроль за результатом. На цьому етапі виникають бар'єри контролю та самоконтролю. Оцінка ж має стосуватися способу дій, тобто міри виконання навчального завдання. Функція оцінки в навчальній діяльності полягає в тому, щоб визначити, чи засвоєний заданий спосіб дій і чи просунувся той, хто вчиться, на сходинку вище саме в цьому відношенні, тобто оцінка має ставитися за виконання навчального завдання загалом. Тому варто говорити про оцінні бар'єри. Оцінні бар'єри та бар'єри контролю зумовлені помилкою в застосуванні оцінних впливів: порушення рівноваги між позитивними та негативними оцінками з домінуванням останніх; оцінювання особистості як представника конкретної соціальної групи, а не її успішності в навчанні; порушення соціально-рольових відносин «викладач – студент»; домінування неконструктивної негативної оцінки, коли засвоєння предмета ускладнюється внаслідок обрання педагогом позиції стороннього спостерігача.

Оскільки із процесом спілкування пов'язані всі сторони буття людини в суспільстві (засвоєння досвіду, виробленого людством за всю його історію; процес соціалізації особистості; процес становлення окремої людини як суспільного індивіда; пізнання не тільки інших, але й самого себе; обмін різноманітною інформацією), а будь-яка діяльність, трудова або навчальна, здійснюється в спілкуванні й результат її багато в чому залежить від того, як це спілкування організоване, тому доцільно говорити про комунікативні бар'єри.



У дослідженні розглядаємо комунікативні бар'єри студентів як бар'єри діалогічної взаємодії та визначаємо їх як перешкоди, що виникають під час навчальної діяльності студентів, утруднюють її ефективність. Основні бар'єри діалогічної взаємодії К. Карамова [7] умовно ділить на декілька груп:

- *ситуативні бар'єри* – розмежування партнерів у просторі, їхня ситуативна замкненість, географічні, відомчі, режимні, бюрократичні, діахронічні та інші темпоральні бар'єри, шкідлива дія фізичного і соціального середовища, ситуативна гострота конфлікту;
- *контрсугестивні* – упередження, недовіра, егоцентризм, нігілізм, антигуманістичний світогляд і світосприймання, замкнений спосіб життя, відсутність почуття гумору, апатія, байдужість, відсутність мотивації, низка негативних рис характеру (неврівноваженість, сварливість), відсутність суспільно значущих цілей, конформізм, індивідуалізм, апломб, імперативізм, самовдоволення;
- *тезаурусні бар'єри* – некультурність партнерів, низький рівень інтелектуального розвитку, відсутність навичок суспільної і творчої діяльності, неясність усвідомлення власних цілей, функцій і ролі в суспільстві, слабе оволодіння методологічними засобами мислення і творчості, невміння цілеспрямовано користуватися стилістичними і невербальними засобами спілкування;
- *інтеракційні бар'єри* – невміння планувати й організовувати колективну взаємодію, відсутність навичок соціального контакту, кооперації і дружнього змагання.

Ми вважаємо наведену класифікацію найбільш повною та такою, що відповідає теоретичним положенням бар'єрної педагогіки, водночас її слід доповнити операційними бар'єрами, що зумовлені недостатністю необхідних засобів для реалізації спілкування та несформованістю конкретних комунікативних умінь та навичок.

Таким чином, у своєму дослідженні бар'єри навчальної діяльності студентів поділяємо на: мотиваційні, емоційні, пізнавальні, комунікативні, контролю та оцінки. Отож, обґрунтувавши доцільність виокремлення нового напрямку педагогічної науки, підвівши під нього теоретичне підґрунтя, визначившись із типологією бар'єрів, вважаємо необхідним визначити основні принципи бар'єрної педагогіки, на яких має будуватися навчальний процес. До них відносимо принципи:

взаємодії суб'єктів навчального процесу. Подолання бар'єрів має відбуватися у тісній взаємодії учасників навчального процесу, об'єднаних спільними цілями, спрямованими, з одного боку, на розвиток і вдосконалення цілісної індивідуальності того, хто вчиться, а з іншого, – на активізацію навчального процесу, у ході якого досягається розв'язання навчальних завдань;

розвивального потенціалу бар'єру. Долаючи бар'єр, особистість переходить на новий рівень розвитку, мобілізуються власні сили й ресурси. Тому ми вважаємо доцільним використовувати бар'єр як педагогічний засіб активізації навчальної діяльності, засіб розвитку якостей і компетентності. Але для того, щоб психологічний бар'єр виконав свої розвивальні функції, його необхідно подолати;

принцип дозування труднощів. Відповідно до концепції В. Шадрікова, основною суперечністю, що забезпечує розвиток індивіда, є суперечність між здатностями й вимогами діяльності, поведінки. Діалектика виникнення і розвитку цієї суперечності полягає в тому, що діяльність спочатку здійснюється з опорою на наявні здатності, але вимоги діяльності до здатностей можуть перевищувати їх рівень розвитку, й тоді під впливом вимог діяльності за наявності належної мотивації здатності починають розвиватися. Основним способом керування розвитком у навчальному процесі таким чином виступає спосіб дозування труднощів. Він повинен породжувати процес подолання суперечностей між можливостями й вимогами діяльності, але не призводити до фрустрації;

особистісної значущості бар'єрів та усвідомленості. Для того, щоб бар'єр викликав установку на саморозвиток, він має відповідати потребам в оволодінні відсутніми знаннями, уміннями та якостями, тобто стати особистісно необхідними і відповідно усвідомленими;

рефлексії бар'єрів, що забезпечує діагностику й самодіагностику навчальних ситуацій, психічних станів у процесі навчальної діяльності, та передбачає вміння керувати собою, адекватно оцінювати свої переваги й недоліки, узагальнювати й робити висновки, контролювати свої дії й оцінювати результати власної діяльності;

принцип декатастрофізації, який припускає, що складником дидактичної системи є оцінка результатів, при цьому невдача, неуспіх розглядаються як ситуативні й епізодичні стани, на яких не фіксується увага;

домінування проблемної ситуації. Моделювання проблемних ситуацій є одним із аспектів пізнавального процесу і є засобом навчання та розвитку умінь, їх розв'язання підсилює пізнавальну активність, забезпечує мотивацію, сприяє розвитку інтелектуальної сфери, розширенню світогляду, забезпечує емоційне задоволення, розвиток вольових якостей та рефлексії.

Отже, концепція нового напрямку педагогіки спрямована на формування бар'єрної компетентності суб'єктів педагогічного процесу, що виконує такі функції, як запобігання, подолання та штучне створення бар'єрів у навчальному процесі.

Перспективу подальшої наукової розвідки вбачаємо в розробці технологічного арсеналу, що сприяє диференційованому запобіганню, подоланню та штучному створенню бар'єрів у навчальному процесі ВНЗ.

1. Ярославська Л.І. Дидактичні умови подолання педагогічних бар'єрів у процесі навчального співробітництва викладачів і студентів: дис. ... канд. пед. наук / Людмила Ігорівна Ярославська. – Харків, 2010. – 178 с.
2. Шакуров Р. Х. Барьер как категория и его роль в деятельности / Р. Х. Шакуров // Вопросы психологии. – 2001. – № 1. – С. 3-18.
3. Гальперин П.Я. Развитие исследований по формированию умственных действий / П.Я. Гальперин // Психологическая наука в СССР. – М., 1959. – Т. 1.
4. Заботин В.В. Этап усмотрения проблемы в мышлении и обучении / В.В. Заботин. – Владимир, 1973.
5. Гормин А.С. Обучение и воспитание одаренный подростков в парадигме барьерной педагогики: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Аркадий Семенович Гормин. – Великий Новгород, 2005. – 429 с.
6. Эльконин Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах / Д.Б. Эльконин. – М.- Воронеж, 1995. – 416 с.
7. Карамова К.Х. Педагогические условия и барьеры творческой самореализации студентов в обучении на художественно-графических факультетах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Клара Хакимовна Карамова. – Казань, 2010. – 212 с.

**Наталія Гордуз,**

методист кабінету дошкільної та початкової освіти,
Закарпатський інститут післядипломної
педагогічної освіти
(м. Ужгород)

Nataliya Horduz,

Methodist of Preschool and Primary Education,
Transcarpathian Institute of Postgraduate Education
(Uzhgorod)

УДК - 378.046-021.68:373.3

ПЕРЕПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: СТАН ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ В УМОВАХ РЕОРГАНІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ

RETRAINING OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS: STATE AND DEVELOPMENT PROSPECTS IN THE REORGANIZATION OF HIGHER EDUCATION

Статтю присвячено актуальним питанням перепідготовки вчителів початкових класів, вказано на проблеми та перспективи їх розв'язання в умовах реорганізації вищої школи.

Ключові слова: вчитель початкових класів, післядипломна освіта, перепідготовка вчителя.

This article is devoted to topical issues of training primary school teachers are the problems and prospects in their resolution of the reorganization of higher education.

Keywords: primary school teacher, graduate education, retraining of teachers.

Статья посвящена актуальным вопросам переподготовки учителей начальных классов, указано на проблемы и перспективы их разрешения в условиях реорганизации высшей школы.

Ключевые слова: учитель начальных классов, последипломное образование, переподготовка учителя.

Постановка проблеми. Глобальні зміни, що відбуваються у світовому суспільстві і, зокрема, в українському потребують істотних змін у системі освіти, принципах, формах і методах організації навчально-виховного процесу, як то розробки і впровадження сучасних освітніх технологій навчання та виховання. В нашому випадку – інтерактивної технології. Одним із стратегічних завдань сучасного реформування школи є її переорієнтація на особистісний розвиток учнів.[2, с.101]

Питання вимог до вчителя як провідної, керуючої ланки навчально-виховного процесу не є новим і пов'язано в літературі з визначенням ролі вчителя в суспільстві, соціальною функцією. Його досліджували мислителі й педагоги минулого (Г. Сковорода, К. Ушинський, Л. Толстой, Н. Крупська, С. Макаренко та ін.) і сучасності (В. Беспалько, І. Бех, В. Бондар, С. Бондар, В. Загвязинський, І. Зязюн, Л. Коваль, О. Комар, І. Дичківська, С. Литвиненко, Н. Павленко, Д. Пащенко, О. Пометун, О. Савченко, С. Сисоева, І. Шапошнікова та ін.).

Водночас зазначені дослідження не охоплюють усіх питань професійно-педагогічної підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Так, недостатньо вивченим залишається аспект психолого-педагогічної підготовки вчителів початкових класів. У своїх працях О.Я. Савченко підкреслює, що в основі формування вчителя повинна лежати особистісно орієнтована модель освіти, і цей процес повинен забезпечуватися органічною єдністю психологічних, педагогічних і методичних знань, а головною ознакою навчально-виховного процесу у вищому закладі освіти має бути системність. Інші дослідження в основному присвячені аналізу професійно-педагогічної підготовки вчителя початкових класів на різних історичних етапах. Здійснений аналіз практичної професійної діяльності вчителів початкових класів свідчить, що вони не завжди підготовлені до творчого розв'язання навчально-виховних завдань; ще дотримуються авторитарного стилю керівництва навчально-виховним процесом, мало сприяють розвитку індивідуальності кожного учня. Це значною мірою зумовлено тим, що професійно-педагогічні знання, яких набувають майбутні вчителі, не становлять єдиної системи, що функціонує в реальній практичній діяльності вчителя, вони нерідко існують як рядоположні.

Мета статті – вказати на проблеми, які виникають у вчителів початкових класів у процесі проходження ними курсової перепідготовки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Суспільство зацікавлене в тому, щоб відібрати з величезного досвіду, нагромадженого за багатовікову історію людства, найцінніше, необхідне для засвоєння молодим поколінням, щоб різними шляхами, а головним чином – через школу і вчителя, транслювати його у свідомість молоді. Призначення вчителя – бути ланкою у передаванні різнобічного суспільного досвіду, а отже сприяти



соціальному прогресові. В процесі навчання педагог передає вихованцям пізнавальний досвід, допомагаючи опанувати знаряддя праці – досвід трудовий, а організовуючи взаємини у процесі діяльності людини – моральний, комунікативний.

Свого часу В. Сухомлинський писав [7], що працю вчителя ні з чим не можна ні порівняти, ні зіставити. Ткач уже через годину бачить плоди своєї роботи. Сталевар через кілька годин радіє з вогненного потоку металу. Хлібороб, сіяч через кілька місяців милується колосками і жменю зерна, вирощеного в полі... А вчителів треба працювати роки, щоб побачити предмет свого творіння, буває минають десятиріччя і ледве-ледве починає позначатися те, що ти замислив... Учитель зобов'язаний – перед суспільством, перед батьками – працювати тільки правильно, тільки добре...

Професійна діяльність учителя надзвичайно відповідальна. Як зауважує І. Зязюн: «Педагог має справу з конкретними людьми: дітьми свого класу, школи, іншого закладу, проте його завдання не лише особистісне, а й суспільно зумовлене – підготовка підростаючого покоління до активної участі в житті суспільства. Чому суспільство змушене відкривати школи, тримати армію вчителів? Для того, щоб нові покоління могли включитися у різні сфери життя (розвивати науку, мистецтво, виробляти продукцію, поширювати досвід). Саме тут, в освіті, у згорнутому вигляді діти проходять попередній шлях людства і засвоюють ті результати, яких воно досягло впродовж тисячоліть».

С. Гончаренко, намагаючись висвітлити функції і роль вчителя в різних суспільствах, пише: «Учитель в широкому суспільному значенні – мислитель, громадський діяч, який формує погляди й переконання людей, допомагає їм знайти свій шлях у житті. Учителем часто називають людину, чия мудрість і життєвий досвід залишили глибокий слід у розвитку окремої особистості та її долі. В педагогічному, більш вузькому й безпосередньому, значенні учитель – це спеціаліст, який проводить навчальну й виховну роботу з учнями в загальноосвітніх школах різних типів. В Єгипті, Вавилоні та інших державах стародавнього Сходу учителями були жерці. У Стародавній Греції учителями ставали вільнонаймані громадяни. У Римській імперії учитель був державним чиновником, який призначався від імені імператора. В середні віки обов'язки учителя виконували священники, монахи, а пізніше в містах – наймані особи. Діяльність сучасного вчителя включає навчання й виховання учнів у школі, класне керівництво, проведення позакласної роботи, зв'язок з батьками і пропаганду педагогічних знань. Підготовка учителя в Україні здійснюється в університетах, педагогічних інститутах і педагогічних училищах».

Запитаною ця проблема є в післядипломній підготовці вчителя, що відповідає специфіці сьогодення, суспільним потребам держави взагалі, і потребам особистості зокрема, які б ґрунтувалися на новій філософії освіти, на принципах демократизму і міжособистісного діалогу. Сучасна модернізація системи педагогічної освіти передусім передбачає оновлення аксіологічних і технологічних підходів у післядипломній підготовці майбутніх учителів, і вчителів початкових класів зокрема, до професійної діяльності.

Аналізуючи сучасний етап розвитку професійної педагогічної освіти, Л. Коваль наголошує на необхідності вдосконалення системи підготовки майбутніх учителів початкової школи, і пов'язує з потребою суспільства в особистості педагога гуманного, дитино-центрованого, який має розвинене педагогічне мислення, здатний до перетворювальної, конструктивної діяльності, фахової мобільності. Такий педагог може вільно орієнтуватися в педагогічних інноваціях, користуватися засобами інформаційно-комунікаційних технологій, глибоко розуміти потреби й умови функціонування початкової освіти. Реалізація зазначених проблем безпосередньо вимагає посилення практико-орієнтованого характеру навчання [3].

І. Пальшкова в контексті практико-орієнтованого підходу акцентує увагу на необхідності формування педагогічної культури майбутніх учителів початкових класів, до складових якої відносить когнітивний компонент (система знань про цілі, призначення способи реалізації педагогічної діяльності в системі початкової освіти, дитину як об'єкта і суб'єкта освітнього процесу, способи використання цих знань у межах гуманістично спрямованої взаємодії учасників навчально-виховного процесу); діяльнісно-поведінковий компонент (система культуровідповідних дій педагога, його поведінки, навичок регулювання дій і вчинків усіх учасників педагогічного процесу); ціннісно-орієнтаційний компонент (система моральних орієнтирів, настанов і мотивів, що визначають гуманістичну спрямованість дій учителя на забезпечення в освітньому середовищі природних прав і свобод, інтересів кожного учня та інших учасників педагогічного процесу) [5].

Очевидно, що головним питанням порядку денного при такій післядипломній підготовці педагогів є опанування ними умінь і навичок розвитку і саморозвитку особистості, що значною мірою вирішується шляхом упровадження у навчання інститутів післядипломної освіти інноваційних технологій, інноваційної організації.

Для досягнення цієї мети вчителю необхідно знати сутність інноваційних педагогічних технологій, можливість і доцільність застосування кожної з них у навчальному процесі початкової школи, специфіку їх застосування в залежності від вікових і особистісних особливостей учнів. Серед найактуальніших технологій сьогодення є інтерактивні, якими мають оволодіти педагоги у процесі післядипломної підготовки і перенести їх на пласт початкової школи. Вчителі-початківці мають свідомо і професійно застосовувати індивідуальні, колективні, ігрові і дискусійні форми інтерактивних технологій у навчально-пізнавальній діяльності молодших школярів, чергувати і поєднувати їх з різними видами навчання для досягнення найкращих результатів.



Дослідження І.Беха доводять, що «нове педагогічне мислення, що яскраво проявляє себе в інноваційній навчально-виховній діяльності, як свідчить реальна освітня практика, не є психологічно безболісним процесом для педагогічного співтовариства. У ньому спостерігається явище дії антиінноваційних бар'єрів, які гальмують нову педагогічну орієнтацію і подолання яких виступає професійно важливою задачею. Так, за даними спеціально проведених досліджень, лише 40 % молодих учителів мають високий рівень розвитку здатності долати антиінноваційні бар'єри, а 57 % нечітко виявили таку здатність. Як свідчать дослідницькі результати, 37 % молодих учителів відчувають страх перед можливими труднощами нововведень у своїй професійній діяльності» [1]. Дієвим способом подолання таких антиінноваційних міркувань є система підготовки учителів початкової школи до інноваційної діяльності при проходженні перепідготовки. Важливою ланкою у післядипломній підготовці вчителів є змістове забезпечення.

Зміст післядипломної підготовки вчителів до інтерактивного навчання у професійній діяльності розробляється відповідно до її основної мети – сформувати особистість вчителя-інноватора – і містить у собі інформацію, яку слухачі засвоюють у вигляді понять і уявлень.

Інформація – одне із загальних понять науки; у широкому розумінні – нові відомості про навколишній світ, що отримує людина в результаті взаємодії з ним. Останнім часом це поняття широко використовується в усіх галузях науки, зокрема у філософії, психології, педагогіці, соціології, лінгвістиці. У психології і педагогіці – це зміст будь-якого повідомлення, дані про щось, що розглядається в аспекті передачі у часі та просторі. Щоб акцентувати увагу на суттєвому змісті інформації, часто використовують термін «семантична інформація», тобто інформація, яка має певний сенс, що можна зрозуміти й інтерпретувати за допомогою природної мови в процесі людського спілкування. Пошук, обробка, засвоєння та застосування інформації є основою для формування знань, умінь і навичок студентів під час навчання.

Знання – особлива форма духовного засвоєння результатів пізнання, процесу відображення дійсності, що характеризується усвідомленням їх істинності. Їх відбито у поняттях, судженнях, умовиводах, концепціях та теоріях. Знання виконують важливі соціальні функції, які: а) матеріалізуються в певні технічні пристрої, технологічні процеси і служать виробництву; б) перетворюються особистістю на переконання й є керівництвом до практичної дії.

Знання, які передаються шляхом цілеспрямованого навчання, мають бути, насамперед, науковими. Невід'ємними якостями справжніх знань є їх систематичність, усвідомленість, осмисленість. Будучи складовою світогляду людини, вони значною мірою визначають її ставлення до дійсності, моральні погляди і переконання, вольові риси особистості, характер. Вони є одним із джерел нахилів та інтересів людини, необхідною умовою розвитку здібностей та обдарувань.

Поняття – одна з форм мислення і знання, в якій відображаються загальні суттєві властивості предметів й явищ об'єктивної дійсності, загальні взаємозв'язки між ними у вигляді цілісної сукупності ознак. Утворення понять є складним процесом, в якому людиною застосовуються порівняння, аналіз і синтез, абстрагування, ідеалізація, узагальнення й умовиводи. Ознаки, що складають сутність поняття, становлять його зміст. Поняття є знаряддям пізнання істини. Важливою умовою успішного засвоєння понять є така організація діяльності людини, при якій формування поняття відбувається в процесі його практичного застосування до відповідного матеріалу. Планомірне педагогічне керівництво розвитком тих, хто навчається, на основі врахування їхніх психологічних якостей на різних етапах засвоєння веде до формування вже в молодшому шкільному віці понять, що глибоко розкривають відповідну частину дійсності.

Уявлення – збережений і відтворюваний у свідомості чуттєво-наочний образ раніше сприйнятих предметів чи явищ дійсності. В основі уявлень лежить актуалізація мнемічних (минулих) слідів у мозку людини, минулий досвід, попередні сприймання та відчуття. Вони є тісно пов'язаними з мовленням. Розрізняють уявлення пам'яті й уявлення фантазії. Уявлення виконує пізнавальну та регулятивну функції. Воно пов'язано з минулою, теперішньою і майбутньою діяльністю людини. Виняткове значення має розвиток уявлень у процесі навчання та виховання.

Засвоєння слухачами змісту інтерактивної технології відбувається у процесі навчання їх психолого-педагогічних та методичних дисциплін. Крім цього, з ними дуже тісно пов'язані всі ті фундаментальні та інші дисципліни, що стосуються пізнання людини, колективу, суспільства, а також проблем керівництва ними. Саме вони сприяють опануванню слухачами необхідними знаннями, формуванню в них навичок і вмінь взаємодії з учнями та впливу на них.

Для прикладу, основою формування цього аспекту готовності вчителів до здійснення інтерактивного навчання можуть бути: окремі цикли дисциплін у вищому педагогічному навчальному закладі; фахові предмети, спрямовані на досягнення цієї мети; види навчальних занять (лекції, семінарські, практичні заняття) тощо [2, с.156].

Г. Кравченко, досліджуючи освоєння вчителями педагогічних інновацій в умовах внутрішньо-шкільної науково-методичної роботи, виокремлює наступні педагогічні умови ефективності освоєння вчителями початкової школи освітніх нововведень: інноваційне навчання функціонує як цілісна система завдяки розробці та реалізації відповідної технології, оптимально включеної у внутрішньо-шкільну науково-методичну



роботу; метою інноваційного навчання визнано становлення вчителя як суб'єкта педагогічних нововведень на основі впровадження технології «культивування»; інноваційне навчання спрямоване на підвищення професійної компетентності вчителів початкових класів шляхом освоєння методології, теорії та технології особистісно зорієнтованого навчання й виховання; інноваційне навчання ґрунтується на принципах діяльнісного підходу і передбачає застосування системи педагогічних задач, змістом яких є освітні нововведення в початковій школі, і які подаються у логіці їх поетапного ускладнення [4, 15-16].

Спроектowana на міжпредметній, міждисциплінарній основі підготовка може забезпечити реальне засвоєння студентами змісту і методології інтерактивного навчання і додати підготовці вчителів до професійної діяльності нових якостей, визначеності та цілеспрямованості.

Урахування цього компоненту змісту післядипломної підготовки вчителів до застосування технології інтерактивного навчання має важливе значення у процесі визначення ефективності діяльності ІППО.

Зміст операційного компоненту визначається наявністю у вчителя початкових класів умінь застосовувати у своїй професійній діяльності інтерактивні форми і методи навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів, послідовно і ефективно запроваджувати всі елементи технології. Він відображає визначені нами раніше проєктивно-конструктивні, комунікативні та дидактично-організаційні вимоги до підготовки студентів. Наявність цього компонента в структурі готовності студентів до застосування інтерактивного навчання у початковій школі дозволяє підвищити загальний інноваційний професійний потенціал учителя початкових класів, оскільки необхідні вміння і навички застосування інтерактивних форм і методів роботи дозволяють ефективніше розв'язувати задачі використання й інших складових інноваційного навчання, виховання і розвитку молодших школярів.

В організації навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів учителям необхідно враховувати особливості змісту навчальних предметів початкової школи, особливості методики навчання дітей 6-10-річного віку. А також володіти методикою проведення інтерактивних технологій та інтерактивних вправ. Крім того, застосування інтерактивних технологій у навчальному процесі ІППО, навчання ним студентів дозволяє вчителю, спираючись на принцип оптимальної взаємодії, поєднувати різні вправи інтерактивної технології (індивідуальну, колективну роботу, навчання у грі, участь у дискусії) і працювати в напрямку формування учнівського колективу та розвитку індивідуальності кожного учня. Це, у свою чергу, підвищує ефективність навчально-пізнавальної діяльності учнів, підвищує якість знань, сприяє успішній соціалізації молодших школярів.

Оскільки підготовка студентів ІППО до професійно-педагогічної діяльності складається з процесів навчання, виховання, розвитку, психологічної підготовки і самовдосконалення, у кожному з яких виділяються особливі методи, способи, форми та засоби, які можуть бути властивими і відносно самостійними щодо цілісного феномену – процесу підготовки до застосування інтерактивного навчання молодших школярів. Відтак, не лише зміст, але й методика їх використання в системі післядипломної підготовки вчителів є специфічними. Ця методика зумовлена основними концептуальними положеннями, цілями та завданнями процесу післядипломної підготовки до запровадження інтеракції у навчання молодших школярів. Постійна рефлексія із студентами (слухачами), засвоєння у вигляді знань, умінь та навичок сприяють у кінцевому рахунку опануванню вчителями всією сукупністю методів, прийомів та форм організації інтерактивного навчання. Оскільки без забезпечення такого опанування вчителі не зможуть здійснювати інтерактивне навчання на практиці, воно має розглядатись як ще одна складова змісту підготовки до такої діяльності.

Висновки. Таким чином, теоретичний аналіз дав можливість визначити й обґрунтувати сучасну післядипломну підготовку вчителів до здійснення інтерактивного навчання у початковій школі. У сукупності зміст, форми і методи навчання характеризують післядипломну підготовку вчителів до здійснення інтерактивного навчання як педагогічного процесу, який можна і необхідно цілеспрямовано організовувати, керувати, досягаючи при цьому необхідних результатів.

1. Бех І.Д. Психологічні механізми сходження до особистості до духовних цінностей / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. — 2011. — № 2. — С. 37—44.
2. Комар О.А. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивних технологій: теоретико-методичні аспекти : монографія / Ольга Анатоліївна Комар. — Умань : РВЦ Софія, 2008. — 332 с.
3. Коваль Л. В. Становлення та розвиток професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у вищих педагогічних навчальних закладах України / Л. В. Коваль // Зб. наук. праць БДПУ (Педагогічні науки). — Бердянськ: БДПУ, 2009. — № 2. — С. 3—8.
4. Кравченко Г. Ю. Освоєння вчителями початкової школи педагогічних інновацій в умовах внутрішньошкільної науково-методичної роботи: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Г. Ю. Кравченко. — Кривий Ріг, 2003. — 22 с.
5. Пальшкова І. О. Формування професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя початкової школи: практико-орієнтований підхід: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / І. О. Пальшкова. — Одеса, 2009. — 44 с.
6. Скоробогатова М. Р. Подготовка учителей начальных классов в условиях реформирования системы образования в Украине / М. Р. Скоробогатова // Наука і освіта. — 2010. — № 7. — С. 228—232.
7. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / Василь Олексійович Сухомлинський. — К. : Рад. школа, 1977. — Т. 3. — 156 с.

**Ельвіра Заредінова,**

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки,
РВНЗ «Кримський інженерно-педагогічний
університет»
(м. Сімферополь)

Elvira Zaredinova,

Candidate of pedagogic sciences, assistant professor of
pedagogy department,
«Crimean Engineering-Pedagogical University»
(Simferopol)

**Ольга Хвостенко,**

вчитель-методист, вчитель початкових класів?
Полтавська загальноосвітня школа I-III ступенів № 5,
(м. Полтава)

Olga Khvostenko,

Educator, elementary school teacher
of Poltava I-III stage secondary school №5,
(Poltava)

УДК 373.31:371.71
ББК 74.202.4+54.204.0

ВПРОВАДЖЕННЯ В РОБОТУ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

IMPLEMENTATION TO THE ELEMENTARY SCHOOL TEACHER'S WORK THE HEALTH SAVING TECHNOLOGIES

Стаття присвячена проблемі впровадження в роботу вчителя початкових класів здоров'язбережувальних технологій. Авторами зроблено аналіз наукових досліджень, який дозволив визначити, що проблема пошуку ефективних шляхів щодо формування здорового способу життя має міждисциплінарний характер. Процес формування в учнів компетентного ставлення до власного здоров'я здійснюється у реалізації всіх складових здоров'я: духовний, соціальний, психічний, фізичний.

На основі вивчення наукових джерел та досвіду педагогічної практики було з'ясовано, що у валелогічній та фізкультурно-оздоровчій практиці сучасної школи використовується широкий спектр здоров'язбережувальних технологій, класифікацію яких подано у статті. Також у статті розглядається питання щодо можливостей використання здоров'язбережувальних технологій у різних формах класної, позакласної та позашкільної роботи.

Ключові слова: здоровий спосіб життя, культура здорового способу життя, здоров'язбережувальні технології, навчально-виховний процес, молодший шкільний вік.

The article is devoted to the problem of implementation to the primary school teacher's the work the health saving technologies. The authors carried out an analysis of research studies that allowed indicating the problem of searching the effective ways to promote healthy lifestyle as an interdisciplinary. The process of formation among students qualified attitude to own health is brought out through the implementation of all components of health: physical, mental, spiritual and social.

Based on the study of scientific sources and experience of teaching practice, it was determined that in modern school's valeological and health and fitness practice uses wide range of health saving technologies that classification is presented in the article. The article also refers to the possibilities of using health saving technologies in various forms of classroom, out-of-class and out-of-school activities.



Keywords: healthy lifestyle, culture of healthy lifestyle, health-saving technologies, the educational process, primary school age.

На основе изучения научных источников и опыта педагогической практики было определено, что у валеологической и физкультурно-оздоровительной практике современной школы используется широкий спектр здоровьесберегающих технологий, классификация которых представлена в статье. В статье также говорится о возможностях использования здоровьесберегающих технологий в различных формах классной, внеклассной и внешкольной работы.

Ключевые слова: здоровый образ жизни, культура здорового образа жизни, здоровьесберегающие технологии, учебно-воспитательный процесс, младший школьный возраст.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Конституція України визначає життя і здоров'я людини одним із найвищих соціальних цінностей [1]. Тому держава зобов'язана забезпечити якнайповнішу реалізацію цих цінностей і за цих умов вирішити завдання виховання здорового покоління, від чого значною мірою залежить фізичний, інтелектуальний і духовний розвиток суспільства.

Проблема збереження і зміцнення здоров'я населення, а особливо дітей, залишається однією з найбільш актуальних у сьогоденні. За даними Міністерства охорони здоров'я України серед дитячого населення за останнє десятиліття значно (майже у 3 рази) зросла кількість хронічних захворювань, які призводять до інвалідності. Це хвороби нервової, ендокринної, серцево-судинної, шлунково-кишкової, кістково-м'язової систем. Серед українських першокласників тільки 5-10% практично здорових. Кількість хронічно хворих дітей збільшується за роки навчання майже у 2,5 рази. Така ситуація обумовлена важким соціально-економічним станом українців, збільшенням кількості соціально небезпечних сімей, кризою духовних цінностей, зниженням рівня моральних цінностей населення. Серед головних чинників погіршення здоров'я дітей молодшого шкільного віку у більшості випадків виступають і педагогічні обставини, а саме: стресова тактика, інтенсифікація навчального процесу, невідповідність методик і технологій виховання віковим і функціональним можливостям дітей, нераціональна організація навчальної діяльності, функціональна некомпетентність педагога щодо питань охорони та зміцнення здоров'я, відсутність системи роботи з формування цінності здорового способу життя.

Тому і політика держави спрямована на здоров'язбереження підростаючого покоління. Ці питання знайшли відображення в Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, в якій відзначено, що «пріоритетним завданням системи освіти є навчання людини в дусі відповідального ставлення до власного здоров'я і здоров'я оточуючих як до найвищої цінності» [3, с. 10]. У Конституції України, «Основах законодавства України про охорону здоров'я», програмі «Діти України», наголошується на необхідності збереження та зміцнення здоров'я дітей та молоді. В новому Державному стандарті початкової загальної освіти наголошується на формуванні здоров'язбережувальної компетентності – здатності учня застосовувати в умовах конкретної ситуації сукупності здоров'язбережувальних компетенцій, дбайливо ставитися до власного здоров'я та здоров'я інших людей.

Аналіз досліджень. Проблема навчання і виховання здорової людини, створення сприятливих умов для формування здорового способу життя – проблема міждисциплінарна, яка вивчалася багатьма представниками педагогічної науки, відповідні аспекти можна знайти в працях К. Гельвеція, А. Дістервега, Я. Коменського, І. Песталоцці, Ж. - Ж. Руссо, Л. Толстого та інших. Серед класиків вітчизняної педагогіки, що приділяли увагу проблемі здоров'язбереження учнів можна відзначити П. Блонського, М. Пирогова, В. Сухомлинського, К. Ушинського.

Проблеми збереження та зміцнення здоров'я дитини, необхідність створення умов у дітей активності та витривалості, формування культури здорового способу життя учнів розв'язуються у працях сучасних українських учених В. Ареф'єва, С. Кириленко, О. Леонова, Н. Оксенчук, В. Оржеховської, С. Якименко та інших.

Ідея технологізації навчання не є новою, її відстоював Я. А. Коменський. Вітчизняну теорію та практику здійснення технологічних підходів до навчання відображено у наукових працях П. Гальперина, Н. Тализіної, Ю. Чабанського, П. Ердієва, В. Безпалько, М. Кларіна та ін.

У роботах вчених (Ю. Змановський, В. Колбанов, А. Лаптев, Ю. Науменко, О. Хухлаєва) відображені шляхи вдосконалення навчально-виховного процесу з метою збереження та зміцнення здоров'я дітей та підлітків; розроблені здоров'язберегаючі технології для роботи з учнями (Г. Зайцев, Л. Кравцова, Л. Татарникова та інші), викладено сучасні теоретико-методологічні підходи до формування здорового способу життя школярів (С. Омельченко) [2, с. 6].

Пошуком ефективних шляхів здорового способу життя у своїх дослідженнях займалися психологи В. Братусь, Л. Виготський, Н. Максимова, В. Рибалко, Б. Херсонський.

Питання збереження здоров'я дітей і молоді відображені в працях сучасних медиків, гігієністів, фізіологів Г. Апанасенко, Д. Баличієвої, Т. Бойченко, І. Муравова, Л. Попової; соціологів А. Габіяні, Я. Гданського, В. Козак, С. Татарухіна, В. Шаповалова.

Формулювання цілей статті. Мета статті полягає у теоретико-методичному обґрунтуванні щодо необхідності впровадження в роботу вчителя початкових класів здоров'язбережувальних технологій з метою формування ціннісного ставлення до здоров'я й культури здорового способу життя у дітей молодшого шкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Сучасна педагогіка (і теоретична, і практична) характеризується переосмисленням та зміною багатьох поглядів і підходів, відмовою від деяких усталених традицій та стереотипів.



Для сучасної освіти характерним є пошук педагогічних можливостей, що пов'язано з ідеєю цілісності педагогічного процесу як системи, що спирається на теорії загальнолюдських цінностей, гуманізації, особистісно-орієнтованого підходу, пріоритету суб'єкт-суб'єктних відносин.

Сьогодення потребує від педагога-практика високого професіоналізму, володіння сучасними технологіями навчання і виховання, бажання та вміння постійно вчитися й самовдосконалюватися, творчого підходу з одного боку й деякої прагматичності та раціоналізму з іншого [4]. Тому завдання сучасного педагога відчувати тенденції інноваційних змін у системі освіти, розуміти сутність й особливості педагогічних технологій, адаптувати їх щодо можливостей й особливостей учнівського колективу, уміти аналізувати та оцінювати ефективність їх використання.

Особливо важлива роль в організації збереження й зміцнення здоров'я дітей належить вчителю початкової школи, що зумовлено віковими особливостями молодших школярів. Дитина цього віку інтенсивно розвивається, організм, який формується, занадто чутливий до будь-яких несприятливих зовнішніх факторів. Учитель початкових класів, як основний організатор навчально-виховного процесу може систематично і найбільш ефективно впливати на фізичний та морально-духовний розвиток своїх вихованців.

Більшу частину доби дитина проводить у школі. Тож основним завданням процесу навчання й виховання є не тільки навчити, сформувати певні вміння та навички, розвинути творчий потенціал, а й максимально зберегти здоров'я учнів шляхом формування культури здорового способу життя. Цьому допомагає використання в навчально-виховному процесі здоров'язбережувальних технологій.

Сучасні педагогічні технології охоплюють коло теоретичних та практичних питань керування, організації навчально-виховного процесу, методів та засобів навчання та виховання учнів. Своїм походженням вони зобов'язані реалізації педотехнічних ідей, які висловлювали на межі ХХ ст. засновники прагматичної психології та педагогіки І. Джеймс, Д. Дьюї, С. Холл, Р. Торндайк [4, с. 6]. Науково-технічна революція, яка торкнулася всіх галузей науки, техніки, суспільного життя, наповнює педагогіку новим змістом.

Говорячи про впровадження в роботу вчителя початкових класів здоров'язбережувальних технологій, слід відзначити сутність цього поняття.

Здоров'язбережувальні технології – такі, що створюють безпечні умови для перебування, навчання та праці учнів у школі та ті, що вирішують завдання раціональної організації виховного процесу (з урахуванням вікових, статевих, індивідуальних особливостей та гігієнічних вимог), відповідності навчального та фізичного навантаження можливостям дитини.

Отже, завданням технологій, що оберігають здоров'я, є формування життєвих навичок здорового способу життя. Тому у вчителя початкової школи повинно бути сформоване уявлення про те, що ефективність позитивного впливу на здоров'я школярів різних оздоровчих заходів визначається не хаотичністю методів, а системною роботою за всіма напрямками.

Практика показує, що процес формування свідомого ставлення до власного здоров'я потребує обов'язкового поєднання інформаційного й мотиваційного компонентів із практичної діяльності учнів, що сприятиме оволодінню дітьми необхідними відповідно віку знаннями про здоров'я, культуру здорового способу життя, здоров'язберігаючими вміннями і навичками.

У Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті у розділі «Здоров'я нації через освіту» говориться, про те що «державна політика у галузі освіти спрямована на забезпечення здоров'я людини в усіх її складових: духовній, соціальній, психічній, фізичній. Це здійснюється через розвиток ефективної валеологічної освіти, повноцінне медичне обслуговування, оптимізацію режиму навчально-виховного процесу, створення екологічно сприятливого життєвого простору, залучення до фізичної культури і спорту всіх учасників навчально-виховного процесу» [3, с. 10-11].

Діяльність учителя на кожному уроці повинна бути орієнтована на формування в дітей стійкої позиції, що передбачає визначення цінності здоров'я, почуття відповідальності за збереження й зміцнення власного здоров'я, поглиблення знань, умінь та навичок, пов'язаних з усіма складовими здоров'я (фізична, соціальна, психічна, духовна). Формування в учнів компетентного ставлення до власного здоров'я неможливе без реалізації всіх складових здоров'я.

Фізична складова здоров'я – це правильне функціонування всіх систем організму, позитивне ставлення до свого здоров'я, прагнення фізичної досконалості й загальної фізичної працездатності, загартованість організму, додержання раціонального режиму дня, харчування, виконання вимог особистісної гігієни [5, с. 462]. Реалізація фізичної складової здійснюється через:

- ранкову гімнастику, фізкультхвилинки, рухливі ігри, фізкультпаузи;
- контроль та самоконтроль за правильною поставою під час письма, читання, ходіння тощо (зміна діяльності);
- використання вправ щодо профілактики сколіозу, запобігання гіподинамії;
- виконання дихальних вправ;
- виконання гімнастики для очей, точковий самомасаж біологічно активних точок обличчя й голови (концентрація уваги, зняття втоми);
- навчання використанню народних засобів оздоровлення та профілактики захворювань;



- знання свого особистого рівня здоров'я;
- навчання правильному та регулярному чищенню зубів;
- навчання щодо дотримання режиму навчання, харчування, праці, відпочинку;
- навчання культурі споживання їжі.

Соціальна складова (соціальне благополуччя) – це передусім сформована чітка громадянська відповідальність за виконання соціальних ролей, позитивно спрямована комунікативність, високий рівень соціалізації та соціального статусу у колективі, доброзичливе ставлення до людей, самоствердження, самовиховання [5, с. 462].

Реалізація соціальної складової здійснюється через:

- використання засобів, які сприяють інтересу до навчального матеріалу;
- створення умов для самовираження учнів;
- стимулювання аргументації відповідей;
- заохочування ініціативи учнів;
- розвиток інтуїції, творчої уяви учнів;
- зосередження уваги на якості мовлення;
- демонстрацію правильного мовлення;
- своєчасне закінчення уроку;
- використання на уроці засобів: диференційованого, проблемного, діалогового, рефлексивного навчання та колективної розумової діяльності;
- використання зв'язків з іншими предметами;
- використання матеріалу з інших сфер життєдіяльності;
- використання дидактичного матеріалу;
- надання різноманітних домашніх завдань;
- ініціацію різноманітних видів діяльності;
- здійснення взаємоконтролю;
- навчання дотриманню правил спілкування в класі, в громадських місцях, їдальні, громадському транспорті;
- навчання вмінню уникати конфліктні ситуації за алгоритмом «Стій! Подумай! Прийми рішення!»;
- навчання гуманному ставленню до людей з фізичними вадами.

Психічна складова (психічний комфорт) – відповідність когнітивної діяльності календарному віку, розвиненість довірливих психічних процесів, наявність саморегуляції, позитивних емоцій, відсутність акцентуацій характеру і шкідливих звичок [5, с. 462]. Реалізація психічної складової здійснюється за допомогою:

- створення сприятливого психологічного клімату на уроці;
- дотримання позитивного мислення;
- демонстрації ненасильницьких засобів навчання;
- навчання вмінню керувати своїми емоціями, почуттями;
- навчання підтриманню в собі впевненості у своїх можливостях, задатках;
- здійснення самооцінки, самоконтролю;
- здатність аналізувати наслідки дій шкідливих звичок тощо;
- навчання вмінню відмовлятися від пропозицій, які шкідливі для здоров'я;
- навчання вмінню приймати самостійно рішення в різних ситуаціях;
- навчання підтримувати дружні стосунки з усіма учнями класу;
- музикотерапію;
- кольоротерапію.

Духовна складова (душевна) – пріоритетність загальнолюдських цінностей; наявність позитивного ідеалу, що відповідає національним і духовним традиціям, працьовитість, доброзичливість, почуття прекрасного в житті, природі, мистецтві [5, с. 462]. Духовна складова, на наш погляд, може бути реалізована наступним чином:

- навчання доброзичливому ставленню до товаришів у класі, до учнів школи, до дорослих;
- навчання відповідальності за власні дії та вчинки;
- вироблення навичок самообслуговування;
- навчання висловлювати свої погляди щодо здорового способу життя;
- навчання здатності бачити й сприймати прекрасне в житті, природі, мистецтві, літературі;
- навчання вмінню розрізняти зло і добро, духовне і бездуховне, долати прояви зла в собі;
- навчання усвідомленню смисложиттєвих цінностей (гуманістичних, феліцитологічних, валеологічних, духовних тощо).

Формування в дітей основ свідомого ставлення до власного здоров'я не лише передбачає надання дітям знань про власне здоров'я, а й має поєднуватися з формуванням у молодших школярів навичок в оздоровленні, зміцненні та відновленні. Із цією метою в навчально-виховному процесі початкової школи мають впроваджуватися різні здоров'язбережувальні (оздоровчі) технології, які потім діти можуть виконувати самостійно.



На основі вивчення наукових джерел нами з'ясовано, що у валелогічній та фізкультурно-оздоровчій практиці сучасної школи використовується широкий спектр здоров'язбережувальних технологій, класифікацію яких подано у табл. 1.

Таблиця 1.

Класифікація здоров'язбережувальних технологій у початковій школі

Види оздоровчих технологій		
Інноваційні гімнастики:	Профілактично-лікувальні	Терапевтичного спрямування Терапії:
Футбол-, художня, дихальна, звукова, імунна, масаж, гідро аеробіка, психогімнастика (вправи, ігри, етюди, пантоміми, анімації, таєтразіація).	Фітотерапія (чаї, коктейлі, фітомішечки), ароматерапія (ароматизація приміщення), вітамінотерапія (вітамінізація страв)	Арт-, піскова-, казко-, сміхо-, кольоро-, музико-, лялько-, ігрова та танцювальна терапія, релаксація.

Задасами практики, які надають можливість використання вищезазначених здоров'язбережувальних технологій, є перш за все уроки фізичного виховання, основ здоров'я, інші види уроків; фізкультурно-оздоровчі заходи (динамічні паузи, фізкультхвилинки); позакласна робота (години спілкування, тренінги, походи та ін.); позашкільні заклади (спортивні секції, відвідування басейну, гуртки художньої самодіяльності, різні види танців тощо); дозвіллева сфера (свята, розваги тощо); спеціально організовані оздоровчі заходи та процедури, мали форми активного відпочинку тощо, до змісту яких включено інформацію про здоровий спосіб життя, що призведе до сформованості культу здоров'я, потреби у здоровому способу житті і культури здоров'я як основи життя і людського щастя.

Отже, використання виховних можливостей будь-якого уроку у пропаганді здоров'язберігаючих технологій надзвичайно широкий. Важливими завданнями здоров'язберігаючих технологій є:

- рухова активність дітей і молоді;
- максимальне використання природи, мистецтва для духовного, емоційного розвитку учнів;
- створення позитивного мікроклімату в колективі навчального закладу;
- використання можливостей класної, позакласної та позашкільної роботи у початковій ланці школи;
- підвищення педагогічної культури батьків засобами педагогічної пропаганди;
- підготовка кадрів у вищих навчальних закладах та системі післядипломної педагогічної освіти щодо впровадження здоров'язбережувальних технологій у навчально-виховний процес школи, формування фізично та психічно здорового професіонала, здібного до розвитку та оздоровлення оточуючих [5, с. 464-465].

Тобто, вважаємо, що необхідною ознакою навчально-виховного процесу сучасної української школи повинно бути те, що він оберігає здоров'я, зміцнює його, спрямований на розвиток, навчання і виховання, та має лікувально-профілактичний вплив на фізичний, психічний, інтелектуальний і емоційний стан дитини, забезпечуючи формування гармонійно розвиненої особистості.

Висновки. Звичайно, вирішення проблеми щодо стану здоров'я у сучасних умовах, формування культури здорового способу життя засобами здоров'язбережувальних технологій у дітей та підлітків потребує пильної уваги всіх зацікавлених у цьому осіб: педагогів, соціальних працівників, медиків, батьків, психологів, представників громадськості. Але особливе місце та відповідальність в оздоровчій діяльності відводиться освітній системі, яка повинна і має всі можливості для того, щоб зробити навчально-виховний процес здоров'язбережувальним. І в цьому випадку мова йде вже не просто про стан здоров'я сучасних школярів, а про майбутнє України, створення здоров'язберігаючого освітнього простору.

1. Конституція (Основний закон) України. – К., 1996.
2. Якименко С.І. Формування культури здорового способу життя учнів основної школи у позакласній роботі: навч.-метод. посібник / С.І. Якименко, Н.В. Оксенчук. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2012. – 288 с.
3. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті // Шкільний світ. – К., 2001. – 24 с.
4. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій / Автор-укладач Н.П. Наволокова. – Х. : Вид. група «Основа», 2009. – 176 с.
5. Оржеховська В.М. Здоров'язбережувальне навчання і виховання: проблеми, пошуки / Валентина Михайлівна Оржеховська // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : [збірник наукових праць / Інститут проблем виховання АПН України; за ред. І.Д. Беха]. – Вип. 10, т. 1. – Кам'янець-Подільський : Видавець Зволейко Д.Г., 2007. – С. 461 – 466.



Лариса Зданевич,

кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри дошкільної педагогіки, психології
та фахових методик,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія
(м. Хмельницький)

Larysa Zdanovich,

candidate of pedagogical sciences, associate professor,
Khmelnitskyi Humanitarian-Pedagogical Academy
(Khmelnitskyi)

**УДК 371.134+376.56-053.4 (045)
ББК 74.489.81+74.100.264**

СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ ДО РОБОТИ З ДЕЗАДАПТОВАНИМИ ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

ESSENCE AND STRUCTURE OF PROFESSIONAL PREPARATION OF THE FUTURE EDUCATOR TO THE WORK WITH DEADAPTED CHILDREN OF PRE-SCHOOLAGE

У статті розкрито актуальну проблему підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до роботи з дітьми. Проаналізовано наукові дослідження, підходи педагогів та психологів щодо вирішення цього питання. Особливу увагу приділено розкриттю сутності та структури підготовки майбутніх вихователів у вищих навчальних закладах до роботи з дезадаптованими дітьми. Визначено структурні компоненти професійної підготовки майбутнього вихователя ДНЗ до роботи з дезадаптованими дітьми, а саме: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-фаховий, інформаційно-комунікативний, рефлексивно-автодидактичний.

Ключові слова: майбутній вихователь, компоненти професійної підготовки, дезадаптовані діти, дошкільний навчальний заклад.

The topical problem of preparation of the future educators of pre-school educational establishments to the work with children has been revealed in the article. Scientific researches, approaches of pedagogues and psychologists as for the solving of this problem have been analyzed. Special attention is paid to revealing of the essence and the structure of the future educators' preparation in higher educational institutions to the work with deadapted children. Structural components of professional preparation of the future educator of pre-school educational establishment to the work with deadapted children, namely: motivation-value, cognitive-professional, information-communicative, reflexive-auto-didactic have been determined.

Key Words: future educator, components of professional preparation, deadapted children, pre-school educational establishment.

В статье раскрыто актуальную проблему подготовки будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений к работе с детьми. Проанализированы научные исследования, подходы педагогов и психологов по решению этого вопроса. Особое внимание уделено раскрытию сущности и структуры подготовки будущих воспитателей в вузах к работе с дезадаптированными детьми.

Определены структурные компоненты профессиональной подготовки будущего воспитателя ДОО к работе с дезадаптированными детьми, а именно: мотивационно-ценностный, когнитивно-профессиональный, информационно-коммуникативный, рефлексивно-автодидактический.

Ключевые слова: будущий воспитатель, компоненты профессиональной подготовки, дезадаптированные дети, дошкольное образовательное учреждение.

Постановка проблеми. Посилення соціального значення процесу професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти у вищих навчальних закладах до роботи з дезадаптованими дітьми зумовлено новими соціально-економічними змінами, розбудовою України відповідно до нових ринкових умов. Процеси трансформації, глобалізації та інтеграції, що відбуваються в соціально-економічному житті суспільства, вимагають якісних змін у концептуальних засадах професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі дошкільної освіти. Ефективність майбутньої професійної діяльності вихователя залежить від якості його професійної



підготовки, рівня професійних знань, умінь та навичок використовувати отримані знання на практиці, готовності здійснювати професійну діяльність у сучасних ринкових умовах країни.

Професійна підготовка майбутнього вихователя ДНЗ до роботи з дезадаптованими дітьми, загальний рівень його професійної майстерності залежить від комплексного підходу до побудови змісту професійної підготовки, виокремлення вагомих професійних знань, що сприяють оволодінню змістовою і процесуальною сутністю професійної діяльності майбутнього вихователя, забезпечення інтегративних міждисциплінарних зв'язків у формуванні цілісної системи професійних знань, розробці та впровадженні інноваційних форм і методів, використання, поряд із традиційним, активного й інтерактивного навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання проблеми. Професійна підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до діяльності вийшла на якісно новий етап розвитку. У працях А.М. Алексюка, О.І. Гури, Р.І. Хмелюк та ін. досліджуються різноманітні аспекти вдосконалення професійної підготовки студентів, розкриваються основні функції майбутнього спеціаліста, що забезпечують ефективність процесу його адаптації до реальної професійної діяльності [1,3,9]. Основна увага приділяється підготовці творчої особистості майбутнього спеціаліста. Утім, проблему забезпечення високої ефективності професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів не можна вважати дослідженою достатньою мірою.

Використання здобутків дослідників щодо професійної підготовки майбутнього вихователя зумовлено високою роллю його педагогічної праці, необхідністю постійної взаємодії між учасниками освітнього процесу, в якому дотримання обов'язків є особливо значущим, оскільки від цього залежить майбутнє вихованців. У зв'язку з цим, постає актуальна проблема забезпечення дошкільних навчальних закладів добре підготовленими, професійно компетентними кадрами, поведінка яких відповідає нормам, принципам, вимогам тощо. Отже, визначення дефініції "професійна готовність майбутнього вихователя ДНЗ" вимагає чіткої класифікації її структурних компонентів.

Мета статті – розкрити сутність і структуру підготовки майбутніх вихователів у вищих навчальних закладах до роботи з дезадаптованими дітьми.

Виклад основного матеріалу дослідження. На нашу думку, у процесі професійної підготовки майбутніх вихователів до роботи з дезадаптованими дітьми дошкільного віку слід виокремлювати і враховувати "державний", "соціальний" та "особистісний" компоненти, які в сукупності складають модель формування професійної готовності студентів до педагогічної діяльності. "Державний" компонент представлено знаннями, уміннями і навичками, що входять до державних вимог рівня підготовки випускників за фахом. "Соціальний" компонент відбиває комунікативні та соціально-психологічні вміння майбутніх вихователів ДНЗ встановлювати контакт з оточуючими (дітьми, батьками (родинами), регулювати взаємовідносини і емоційний фон ситуації спілкування, адекватно виражати свої почуття і емоційні стани, розуміти переживання співрозмовника, вибирати правильний стиль спілкування, а також наявність потреби вступати у взаємодію. "Особистісний" компонент є сукупністю сформованих особистісних якостей випускника, необхідних для роботи з дезадаптованими дітьми дошкільного віку. Виявивши неузгодженість між компонентами та з метою їх координації, ми вирішили внести у зміст формування "державного" компоненту доповнення практико-орієнтованого характеру, що моделюють професійну діяльність майбутніх вихователів та адекватно відображають зміст і структуру майбутньої педагогічної діяльності вихователя, а також дібрати активні форми, методи і засоби фахової підготовки, які б сприяли формуванню єдності теоретичної та практичної сторін професійної готовності.

Зазначимо, що дослідники виокремлюють різні компоненти готовності майбутніх фахівців до діяльності. *Компонент розглядаємо як складову частину або елемент системи професійної підготовки.*

Аналіз сучасних і зарубіжних концепцій структури та змісту процесу підготовки студентів до професійної діяльності показує, що їх підґрунтям є проблеми мотивів, мотивації і спрямованості особистості майбутніх фахівців [4, с. 212-240; 5, с. 27-70]. Мотиви, як внутрішні збудники діяльності, надають їй особистісний зміст, а підвищення ефективності навчальної діяльності студентів пов'язано, насамперед, із розвитком їх соціально-ціннісних мотивів у відповідності з вимогами навчання в ВНЗ та майбутньої професії. Отже, мотиваційний компонент є ґрунтом професійної підготовки.

Н.В. Кузьміна визначила в структурі педагогічної діяльності три взаємопов'язаних компоненти: конструктивний, організаторський і комунікативний [7, с. 185]. На думку автора, для успішного здійснення цих функціональних видів педагогічної діяльності необхідні відповідні здібності, які проявляються в уміннях. Дослідниця виокремила чотири компоненти – гностичний, організаційний, комунікативний і конструктивний. До змісту кожного із них входить сукупність розумових і практичних дій, спрямованих на досягнення поставлених завдань. Автор зазначає, що названі компоненти, з одного боку, в рівній мірі можуть бути віднесені не тільки до педагогічної, а й майже до будь-якої іншої діяльності, а з іншого - вони не розкривають з достатньою повнотою всі сторони і галузі педагогічної діяльності [7, с. 186].

Н.М. Колосова визначає такі компоненти готовності майбутніх вихователів до педагогічної підтримки, як-от: мотиваційний (потреба в наданні педагогічної підтримки дошкільникам; спрямованість на встановлення відносин співробітництва з дітьми; орієнтація на потреби та внутрішні можливості дитини); когнітивний (володіння базовими психолого-педагогічними знаннями; обсяг знань про педагогічну підтримку дітей дошкільного віку;



міцність і гнучкість засвоєння знань); операційний (уміння здійснювати діагностику розвитку дитини; добирати ефективні методи та тактики для розв'язання проблем дошкільника; доцільність реалізації дій із надання педагогічної підтримки); рефлексивний (самоконтроль і самооцінка дій із реалізації педагогічної підтримки; вміння організувати процес рефлексії та контролю змін у розвитку дитини; орієнтація на самопізнання та вдосконалення) [6, с.13].

Як зазначає О.І. Щербак, ефективність педагогічного процесу обумовлено наявністю постійного зворотного зв'язку, що дозволяє своєчасно отримувати інформацію про відповідність отриманих результатів планувати завдання. На думку автора, у структурі педагогічної діяльності необхідно визначити і контрольньо-оцінний (рефлексивний) компонент. Усі компоненти, або функціональні види, діяльності виявляються в роботі педагога будь-якої спеціальності, їх здійснення передбачає володіння педагогом спеціальними вміннями [10, с. 15].

Визначення структури мотиваційного компонента готовності до професійної діяльності є однією з найбільш актуальних проблем у сфері мотивації, так як від її вирішення залежить знаходження ефективних шляхів формування самого мотиваційного компонента. У роботах В. Г. Асеева присутні два визначення структури мотиваційного компонента готовності до діяльності: у більш широкому контексті вона характеризується двома складовими її сторонами - змістовною та динамічною; у більш вузькому - потребою в діяльності і зовнішнім по відношенню до діяльності мотивом, що "визначає конкретну цільову установку" [2, с. 104-105]; суперечлива єдність цих двох складових є рушійною силою будь-якої конкретної діяльності.

Іншої думки про будову мотиваційного компонента дотримується А. К. Маркова, яка пише про те, що мотивацію до навчання складають чотири види спонукань: значення і смисли; потреби; мета; інтерес як форма прояву значень і смислів, потреб і цілей [8].

Зазначимо, що комунікативний компонент готовності охоплює сферу спілкування як засобу наукової та педагогічної комунікації. Він передбачає наявність комунікативних здібностей, а також умінь оформлення результатів наукового пізнання в письмовому мовленні (досвід складання тез та доповідей, написання наукових статей та їх підготовки до публікацій) і умінь усного викладу результатів дослідження в компетентній аудиторії (визначення стрижневих ідей виступу, обсягу інформації, аналіз аудиторії, її інтересів тощо).

Знання себе як особистості приводить до розуміння себе як суб'єкта майбутньої професійної діяльності, розуміння іншого (у контексті нашого дослідження – дезадаптованого дошкільника), що є умовою формування готовності до професійної діяльності майбутнього вихователя ДНЗ. Рефлексивний компонент готовності до професійної діяльності розкривається в адекватній самооцінці відповідності системи особистісних якостей вимогам, що висуваються до особистості, необхідних для успішного виконання професійної діяльності, вміння постійно оцінювати й аналізувати сприйняття себе іншими людьми. Це підкреслюють у своїх дослідженнях М.І. Дьяченко, М.В.Демиденко, К. М. Дурай-Новакова, Л. А. Кандилович, Є. О. Клімов та ін. [4].

Педагогічна рефлексія є невід'ємною складовою діяльності вихователя. Вона є співвіднесенням себе і можливостей свого "Я" з тим, чого вимагає педагогічна професія. Розвинута здатність до педагогічної рефлексії є передумовою самовиховання педагога, творчого пошуку, розвитку індивідуального стилю педагогічної діяльності.

У педагогічній та психологічній літературі всебічно розглянуто проблему формування готовності до здійснення педагогічної діяльності в цілому і за її окремими компонентами. На відміну від прийнятого в психології розуміння діяльності як багаторівневої системи, компонентами якої є ціль, мотиви, дії і результат, у педагогіці переважає підхід щодо виокремлення її компонентів як відносно самостійних функціональних видів діяльності педагога.

Здійснений аналіз педагогічних досліджень із проблеми професійної підготовки майбутнього вихователя до роботи з дезадаптованими дітьми дозволив нам виокремити *мотиваційно-ціннісний, когнітивно-фаховий, інформаційно-комунікативний та рефлексивно-автодидактичний* структурні компоненти професійної підготовки майбутнього вихователя ДНЗ до роботи з дезадаптованими дітьми.

Мотиваційно-ціннісний компонент професійної підготовки майбутнього вихователя ДНЗ до роботи з дезадаптованими дітьми охоплює мотиви, цілі, потреби щодо оволодіння та здійснення педагогічної діяльності; ціннісні орієнтації щодо самоактуалізації майбутнього вихователя ДНЗ в обраній професії, творчого виявлення його особистісних та професійно значущих якостей у різних видах педагогічної діяльності в сфері дошкільної освіти.

Когнітивно-фаховий компонент – це сукупність науково-теоретичних знань про професійну діяльність майбутнього вихователя взагалі та про роль професійно-педагогічної взаємодії в ній зокрема, що виявляється в здатності інтегрувати ці знання в зміст роботи з дезадаптованими дітьми.

Третій компонент – *інформаційно-комунікативний* – представлено сукупністю знань, умінь та здібностей, необхідних для ефективного педагогічного спілкування, що виявляється в умінні майбутнього вихователя ДНЗ встановлювати міжособистісні зв'язки, узгоджувати свої дії з дітьми, колегами, батьками, обирати оптимальний стиль спілкування з ними в різних ситуаціях, оволодівати засобами вербального й невербального спілкування та можливістю їх ефективно застосовувати.

Рефлексивно-автодидактичний компонент професійної підготовки майбутнього вихователя ДНЗ до роботи з дезадаптованими дітьми охоплює здатність майбутнього вихователя ДНЗ критично оцінювати процес і результат власної педагогічної діяльності, усвідомлювати її значущість, ступінь відповідальності за результати



цієї діяльності, пізнавати свої можливості для самореалізації в професії, обирати оптимальну стратегію професійної поведінки та подальшої самоосвітньої діяльності.

Зупинимось більш детально на кожному структурному компоненті професійної підготовки майбутнього вихователя ДНЗ до роботи з дезадаптованими дітьми.

Для успішного здійснення своєї діяльності майбутньому вихователю треба бути впевненим у її необхідності, усвідомлювати важливість і її суспільну значущість, а також самому володіти низкою якостей, наявність яких дозволяє ефективно впливати на вихованців, спрямованість майбутнього вихователя на різноманітну діяльність. Практика навчання у ВНЗ свідчить про те, що формування системи професійних знань і умінь сповільнюється, якщо студент погано розбирається в завданнях майбутньої професії, не виявляє до неї інтересу. І навпаки, якщо майбутній виховatelj ДНЗ правильно оцінив значення обраної професії, його пізнавальна активність спонукається почуттям відповідальності за свою професійну підготовку, формування його як фахівця йде швидше й ефективніше.

Виходячи із зазначеного, в аспекті досліджуваної проблеми, ми виокремили *мотиваційно-ціннісний компонент* готовності майбутнього вихователя до роботи з дезадаптованими дітьми, який передбачає: моральні позиції особистості, прояв цих позицій у професійній діяльності; позитивне ставлення до роботи з дезадаптованими дітьми в цілому і до об'єктів (суб'єктів) професійної діяльності. Показниками моральних позицій особистості майбутнього вихователя, прояви цих позицій у професійній діяльності можна назвати: прийняття цінностей і норм, заснованих на ідеалах добра, справедливості, честі, обов'язку, толерантності, любові до вихованців і до своєї професії; прояв високих моральних якостей по відношенню до себе, соціальної групі, суспільству і природі; прояв добросовісності, самокритичності, об'єктивності, відповідальності; уміння персоніфікувати себе як особистість; володіння педагогічними вміннями передачі загальнокультурних цінностей, норм і традицій; володіння повагою до прав і свобод людини; володіння основами гуманної педагогіки і використовувати їх у професійній діяльності. Позитивне ставлення до роботи з дезадаптованими дітьми в цілому і до об'єктів (суб'єктів) професійної діяльності характеризується любов'ю до вихованців, до професії; позитивне ставлення до системи дошкільної освіти в цілому; повагу колег (суб'єктів професійної діяльності), дотримання норм і правил професійної етики.

Аналіз наявних досліджень дозволив нам виокремити *когнітивно-фаховий компонент* готовності до роботи з дезадаптованими дітьми, що припускає наявність: готовності до розвитку, навчання та виховання дезадаптованих дошкільників; наявність цілісних уявлень про людину в суспільстві, культурі, науці, технологіях у сучасному світі; готовність до проектування розвитку дитини на певному освітньому маршруті; готовність вирішувати професійно-педагогічні та особистісні проблеми в умовах невизначеності. Наявність цілісних уявлень про людину, суспільство, культуру, науку в сучасному світі характеризуються такими показниками: мати цілісне сприйняття довкілля, розуміти базові тенденції його розвитку; володіти методологією філософського осмислення довкілля і освіти як цілісної системи; уміти використовувати всебічні знання про дитину дошкільного віку в своєму повсякденному житті й професійній діяльності тощо. Готовність до проектування розвитку дитини на певному освітньому маршруті припускає наявність таких показників: уміння планувати свою педагогічну діяльність; здійснювати педагогічне цілепокладання; здійснювати педагогічну діагностику; конструювати, оцінювати і коригувати результати корегувального процесу. Готовність вирішувати професійно-педагогічні та особистісні проблеми в умовах невизначеності характеризується наявністю таких умінь: усвідомлювати, формулювати і вирішувати складні, суперечливі проблеми.

Інформаційно-комунікативний компонент є важливою складовою готовності майбутнього вихователя до роботи з дезадаптованими дітьми, що припускає наявність: готовності до життя і професійної діяльності в інформаційному суспільстві; готовності до використання інформаційних і телекомунікаційних технологій у професійній діяльності; готовності до інноваційної діяльності. Готовність до використання інформаційних технологій у професійній діяльності передбачає: володіння інформаційними технологіями на рівні кваліфікаційного користувача (складати анотації, листи, володіти комп'ютерними методами збору, зберігання і обробки інформації, володіти методами пошуку інформації в Інтернеті, уміти користуватися електронною поштою); використання комунікаційних технологій у своїй професійній діяльності (знати особливості комунікативної діяльності і вміти використовувати їх у професійній діяльності, володіти основами адаптованих комунікативних технологій).

Готовність до продуктивної комунікації в процесі професійної діяльності характеризується наявністю таких умінь: встановлювати педагогічно доцільні відносини з вихованцями та батьками; вирішувати конфлікти; передавати загальнокультурні цінності, норми і традиції тощо.

Дієвим засобом удосконалення професійної підготовки майбутнього вихователя є його систематична самоосвітня діяльність. Уточнення терміну "автодидактика" (з грец. autos – сам и didaktos – навчений), дало підстави використати його в значенні – самоосвітня діяльність.

Виходячи з цього ми визначили *рефлексивно-автодидактичний компонент* готовності, що охоплює: потребу у вдосконаленні особистісних характеристик і професійних якостей; потребу і здатність до самоосвітньої діяльності й саморозвитку; готовність до виконання науково-дослідної діяльності; здатність до рефлексії, самоконтролю і корекції процесу та результату професійної діяльності.



Потреба і здатність до самоосвіти та саморозвитку передбачає наявність умінь: планувати й організовувати свою самоосвітню діяльність; самостійно вчитися; усвідомлювати свій індивідуальний стиль навчання, мислення; мати потребу в самоосвіті та саморозвитку; оцінювати досягнутий рівень самоосвіти і саморозвитку.

Готовність до виконання науково-дослідної діяльності має такі показники: володіння методологією планування і здійснення науково-дослідної роботи, в тому числі в сфері предметної професійної підготовки; уміння розробляти науковий апарат дослідження; уміння застосовувати різні методи психолого-педагогічних досліджень; уміння організовувати та проводити науково-дослідну роботу; уміння обробляти та оцінювати результати науково-дослідної роботи; уміння узагальнювати і робити висновки за результатами науково-дослідної роботи; мати прагнення до пізнання суті педагогічних явищ, удосконалення навчального процесу.

Здатність до рефлексії, самоконтролю і корекції процесу і результату професійної діяльності характеризується наявністю таких показників: уміння здійснювати рефлексію професійної діяльності; уміння аналізувати, оцінювати і коректувати процес і результат освітнього процесу; уміння контролювати, аналізувати і коригувати свою поведінку як майбутнього вихователя; наявність тенденції до рефлексії і самоконтролю в процесі соціальної взаємодії.

Висновок. Отже, готовність студентів до засвоєння програм професійної підготовки має інваріантний компонентний склад, що незалежить від конкретної майбутньої професійної діяльності. Однак змістове наповнення компонентів (у першу чергу, когнітивно-фаховий) може бути варіативним залежно від профілю професійної підготовки, у контексті нашого дослідження – це готовність до роботи з дезадаптованими дітьми дошкільного віку. На основі теоретичного аналізу проблеми можна стверджувати, що всі компоненти готовності взаємопов'язані між собою і утворюють систему. Її підстави вважати, що успішність освоєння програм професійної підготовки майбутніми вихователями ДНЗ визначається не окремими компонентами, а цілісною системою готовності, тоді як індикаторами її сформованості виступає не тільки виразність окремих компонентів, але і їх внутрішня єдність, цілісність. Це припущення потребує емпіричної перевірки, що і буде метою нашого подальшого експериментального дослідження. Визначено структурні компоненти професійної підготовки майбутнього вихователя ДНЗ до роботи з дезадаптованими дітьми, а саме: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-фаховий, інформаційно-комунікативний, рефлексивно-автодидактичний.

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України: Підручник для студентів, аспірантів та викладачів вищих навчальних закладів. – К. : Либідь, 1998. – 560 с.
2. Асеев В. Г. К структуре мотивации деятельности // Проблема деятельности в советской психологии (Тезисы докладов к V Всесоюзному съезду Общества психологов). – М., 1977. – С. 100-105.
3. Гура Л.М. Педагогические основы формирования социально-психологической готовности студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Гура Л.М. – Иркутск, 1994. – 209 с.
4. Дьяченко М.И. Психология высшей школы: учеб. пособие / М.И. Дьяченко, Л.А. Кондыбович. – Минск, Тесей: 2003. – 352 с.
5. Ильин В. С. Целостный процесс формирования всесторонне развитой гармоничной личности, его строение Текст. / В. С. Ильин // Целостный подход в учебно-воспитательном процессе : сб. научн. тр. Волгоград : Изд. ВГПИ, 1984. – С. 3-26.
6. Колосова Н.М. Підготовка майбутніх вихователів до педагогічної підтримки дітей дошкільного віку. Автореф. дис. ... кандидата пед. наук. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти – Ялта, 2012. – 19 с.
7. Кузьмина Н.В. Проблемы повышения профессионализма педагогов / Н.В. Кузьмина, А.А. Реан // Вопросы психологии. – 1989. – № 5. – С. 185-186.
8. Маркова А.К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя / А.К. Маркова // Педагогика. – 1995. – № 9-10. – С. 55-63.
9. Хмельюк Р. И. Профессиональный отбор и первоначальная подготовка студентов в педагогических институтах: дис. ... докт. пед. наук: спец. 13.00.01 / Р. И. Хмельюк. – О., 1971. – 515 с.
10. Щербаков А.И. Совершенствование системы психолого-педагогического образования будущего учителя / Вопросы психологии. – 1981. – №5. – С.13-21.

**Леоніда Пісоцька,**

кандидат педагогічних наук, доцент,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія
(м. Хмельницький)

Leonida Pisotska,

candidate of pedagogical sciences, associate professor
Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy
(Khmelnytskyi)

УДК373.21.008.2:005.34 (045)
ББК74/104

СУЧАСНІ МЕТОДИ УПРАВЛІННЯ В КОНТЕКСТІ ДІЯЛЬНОСТІ КЕРІВНИКА ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

MODERN MANAGEMENT AND ADMINISTRATION TECHNOLOGIES IN THE CONTEXT OF THE MANAGER'S ACTIVITY IN PRE-SCHOOL EDUCATIONAL SETTING

У статті вказано на те, що ефективність функціонування і розвитку дошкільного навчального закладу значною мірою залежить від правильності вибору і застосування методів управління. Під цими методами розуміються способи організуючого впливу суб'єкта управління на керовану систему або конкретний об'єкт управління, за допомогою яких реалізуються функції, досягаються цілі. Крім того, розкрито особливості основних груп сучасних методів управління, які використовуються керівниками: організаційно-розпорядчі, соціально-психологічні та економічні.

Ключові слова: управління, керівник дошкільного навчального закладу, методи управління, організаційно-розпорядчі методи, соціально-психологічні методи, економічні методи.

The article points out that effectiveness of functioning and development of a pre-school educational setting in full depends on the correct choice of the use of management and administration technologies. By administration technologies we mean methods of organizational influence of the administration subject upon the directed system or specific object of administration, with the help of which the responsibilities have been carried out, the goals have been attained. In addition, the essence of the main groups of the modern managerial technologies used by manager (organizational-directive, socio-psychological, economic) has been revealed.

Key words: management and administration, pre-school educational setting manager, managerial technologies: organizational-directive, socio-psychological, economic.

Статья акцентирует внимание на том, что эффективность функционирования и развития дошкольного образовательного учреждения в значительной степени зависит от правильности выбора и использования методов управления. Под этими методами понимаются способы влияния субъекта управления на руководимую систему или конкретный объект управления, с помощью которых происходит реализация функций, достижение цели. Кроме того, раскрыты особенности основных групп современных методов управления, которые используют руководители: организационно-распорядительные, социально-психологические и экономические.

Ключевые слова: управление, руководитель дошкольного образовательного учреждения, методы управления, организационно-распорядительные методы, социально-психологические методы, экономические методы.

Постановка проблеми. Сучасний стан дошкільної освіти в Україні, зміна її парадигми (перехід від авторитарної до особистісно орієнтованої моделі виховання), орієнтація на освітні запити дітей і батьків вимагають ряд актуальних напрямів діяльності дошкільних навчальних закладів (ДНЗ), а саме: створення умов для стабільного функціонування, зміцнення позицій розвитку, модернізації змісту дошкільної освіти, задоволення потреб держави і населення. Забезпеченню реалізації означених напрямів діяльності у конкретному ДНЗ сприяє керівник, який вміє організувати колектив, володіє знаннями освітнього менеджменту, має сформовані основи проектного мислення, досвід продуктивної управлінської діяльності з планування, організації і розвитку процесів в ДНЗ. Освітній менеджмент нами розуміється як управління освітньою системою загалом, так і управління конкретним навчальним закладом; як особлива діяльність, у якій її керівник за допомогою передбачення, організації, координації забезпечує спільну діяльність суб'єктів навчального процесу для того, щоб одержати позитивний результат цієї діяльності. Для освітньої діяльності ДНЗ такими результатами є: збереження здоров'я



всіх учасників навчального процесу; виховання і навчання у відповідності з особистісними можливостями і здібностями, з вимогами Базового компонента дошкільної освіти в Україні як Державного стандарту; формування життєвої компетентності і готовності до життя в суспільстві дошкільників; адаптивність освітнього дошкільного середовища до задоволення потреб особистості. Практика переконує, що успіх життєдіяльності ДНЗ покладено на керівний апарат у галузі дошкільної освіти на рівні держави, регіональних органів освіти та конкретного закладу. Це можливо забезпечити тоді, коли керівник виконує управлінські функції, використовує сучасні управлінські методи, як інструменти впливу, котрі сприяють розвитку активності та ініціативи, творчості членів колективу для досягнення ключових результатів, і які ґрунтуються на науковій основі.

Аналіз актуальних досліджень. Теоретичні засади основних управлінських методів у навчальних закладах ми знаходимо у працях вітчизняних вчених В.Бондаря, Л.Даниленко, М.Дарманського, Л.Калініної, Г.Єльнікової, В.Олійника, а також зарубіжних – К.Белої, А.Кокіля, Ш.Палфі, П.Третьякова, К.Ющак та інших. Проблема управління дошкільним навчальним закладом у різних її аспектах розкривається Л.Артемовою, К.Крутії, Н.Лисенко, М.Марусинець, Т. Махинею, Н.Платохіною, Л.Покроєвою, І.Улюкаєвою, Т.Філімоною, Р.Чумічевою та інш.

Мета статті – теоретично дослідити і узагальнити теоретичні основи сучасних методів управління у контексті керівництва ДНЗ.

Виклад основного матеріалу... Нині науковці і практики занепокоєні суперечністю між новими цілями, завданнями дошкільної освіти і старими методами управлінської діяльності більшості керівників ДНЗ, які не орієнтовані на сучасну парадигму управління. Окрім того, існує проблема щодо особистісної орієнтації управлінського процесу, спрямованості керівників на особистісний, професійний і творчий розвиток колективу, на формування здатності до самоосвітньої діяльності, навчання протягом усього життя. Розв'язувати ці сучасні проблеми здатний лише керівник ДНЗ із розумінням суті поняття «управління» і сформованою управлінською компетентністю, який трансформує тезу сучасного виклику освіти « від людини освіченої – до людини порядної», який орієнтується у розмаїтті сучасних управлінських ідей.

На основі аналізу літературних джерел ми акцентуємо увагу, що управління – це та рушійна сила, яка націлена на активізацію людини через створення оптимальних умов для прояву та розвитку її творчого потенціалу. Управління – це вид діяльності, який забезпечує оптимальне функціонування та розвиток системи, узгоджує та координує діяльність людей щодо досягнення спільної мети [2,с.4]. Ми розуміємо управління дошкільною освітою як цілеспрямовану діяльність всіх ієрархічних ланок управління, котра забезпечує становлення, збереження, стабілізацію функціонування та розвиток дошкільної освіти у різноманітних формах охоплення нею потреб суспільства у вихованні дітей [2,с.7]. Практика переконує, що управління конкретним ДНЗ має свою специфіку, яка трансформує у собі враховування інтересів держави, так і інтересів особистості, яка в ДНЗ проходить стадію активного соціального формування. Врахувати цю специфіку можливо у процесі інтегративного підходу до використання методів управління.

Ознайомлення з результатами теоретичних напрацювань учених і практики щодо управління ДНЗ свідчить про недостатній рівень усвідомлення керівниками ДНЗ шляхів реалізації сучасних методів управління. Результати дослідження, проведені творчою лабораторією викладачів кафедри дошкільної педагогіки, психології та фахових методик, показали загальний невисокий рівень (32%) теоретико – методичної підготовки керівників ДНЗ до використання різних методів управління, спрямованих на результативність управлінської діяльності. Проте 74% керівників ДНЗ вважають, що опанування управлінськими методами суттєво підвищить ефективність і результативність діяльності ДНЗ.

Методи управління – це сукупність способів здійснення функцій управління, які забезпечують досягнення встановлених цілей та результатів [4, с.25]. Розробка наукових основ діяльності ДНЗ актуалізує проблему використання сучасних методів управління, які виступають як способи досягнення поставлених завдань, котрі пов'язані зі зміною соціально-економічного розвитку нашого суспільства, його орієнтацією на ринкові відносини крізь призму синергетичних засад з використанням методологічних наробок, здобутків глобального управлінського досвіду, запровадження толерантності, довіри, гуманізму [1,с.196].

Як показує аналіз наукових досліджень, методи управління у роботі ДНЗ систематизовано і узагальнено у три групи: організаційно – розпорядчі (адміністративні), соціально – психологічні та економічні.

Перейдемо до розкриття сутності кожної групи методів в управлінській діяльності керівника ДНЗ.

Організаційно-розпорядчі методи управління реалізуються шляхом регламентації діяльності виконавців, її нормування та інструктування через постанови, вказівки, інструкції, розпорядження, накази і вимоги. Як засвідчує практика, ці методи застосовуються керівником ДНЗ при розробці стратегічного плану як генерального перспективного напрямку розвитку ДНЗ на основі визначення якісно нових цілей, котрі відповідають внутрішнім можливостям, а також річного. Завдяки цієї групи методів керівником здійснюється підбір, розстановка і виховання кадрів; розробляються і впроваджуються посадові інструкції; підтримується внутрішній розпорядок і дисципліна; створюються умови для вимогливості керівника і особистої відповідальності кожного працівника ДНЗ. Акцентуємо увагу на тому, що ця група методів носить розпорядчий характер, а відтак є складовою авторитарного стилю керівництва. І тому відзначаємо, що управляти в умовах ДНЗ лише цими методами



сьогодні не раціонально, оскільки динамічні зміни підходів до забезпечення освітніх потреб, зміни освітніх парадигм вимагають переходу на демократичний режим управління.

На основі аналізу теоретико – практичних підходів до обґрунтування соціально – психологічної групи методів управління ми вважаємо за необхідне наголосити, що ці методи спрямовують колектив на креативність, на активізацію діяльності кожного члена колективу через матеріальне і моральне стимулювання. До цієї групи методів відносяться: вимогливе, але коректне, розпорядження, прохання, побажання, переконання, подяки, власний приклад керівника ДНЗ, врахування людського фактору. До цієї групи відносяться методи суспільного впливу, що реалізуються шляхом залучення до управління працівників ДНЗ, колективного обговорення основних проблем закладу і можливостей їх вирішення.

Аналіз практичного застосування в управлінській діяльності методів цієї групи доводить, що вони сприяють формуванню у кожного члена колективу позитивного відношення до обов'язків, почуття відповідальності, забезпеченню свободи особистості кожного суб'єкта навчального процесу і розвитку в колективі здорової конкуренції.

Нинішні соціально-економічні проблеми нашої країни актуалізують роль економічних методів управління на рівні держави і ДНЗ. Відзначаємо, що ці методи мають реалізовуватися шляхом втілення в управлінську аксіому важливого принципу: від кожного за здібностями – кожному по праці, що в освітянському просторі у повному обсязі, вважаємо, досягти неможливо. Як рекомендують Н.Платохіна і Р.Чумічева, у систему позитивного відзначення працівників ДНЗ можна включити: відзначення за наслідками навчального року, за успіхи у підготовці дітей до навчання у школі, за кращі показники у вихованні дітей тощо; відзначення у зв'язку з урочистими датами; відзначення за перемогу в оглядах – конкурсах на кращу групу, організацію цікавих справ, інноваційну діяльність тощо [4, с.117]. Для керівника ДНЗ використання економічних важелів досить серйозна справа, оскільки відзначення має бути справедливим і чесним відповідно до результативності праці. Переоцінка і недооцінка заслуг кожного приводять до порушення стабільності у колективі.

Кожна група управлінських методів у контексті діяльності керівника ДНЗ має свій позитив, але для забезпечення результативності діяльності використовувати їх потрібно у комплексі. Акцентуємо, що кожен керівник ДНЗ повинен застосовувати управлінські методи в залежності від ситуації у колективі, від особливостей колективу, від важливості поставленого завдання і керуватися філософськими роздумами Г.Сковороди, в основі яких завжди у центрі стояла проблема людини, її життя й щастя.

Висновки і перспективи... Таким чином, констатуємо той факт, що методи управління ДНЗ, які використовуються конкретним керівником, мають базуватися на позиціях демократа, гуманіста, практичного знавця людської душі і мають бути індивідуальними, переосмисленими крізь призму свого світоуявлення відповідно до власних завдань і управлінських можливостей.

Поза лаштунками нашого дослідження залишилися методи, котрі можуть мати варіативне поєднання.

1. Крижко В.В. Аксіологічний потенціал державного управління освітою. Навч. Посібник / В.В.Крижко, І.О.Мамаєва.– К.: Освіта України, 2005.– 224с
2. Пісоцька Л.С. Актуальні проблеми управління розвитком дошкільної освіти в Україні : [Моногр.] / Л.С.Пісоцька. – Хмельницький : ХГПА, 2009. – 174 с.
3. Управління навчальним закладом : навч.-метод. посіб. / [О. І. Мармаза, О. М. Касянова, В. В. Григораш та ін.]. – [у 2-х ч.]. – Харків : Веста : Ранок, 2003. – Ч. 1 : Абетка менеджера освіти. – 160 с. – (Серія „Управління школою”).
4. Чумичева Р.М. Управление дошкольным образованием: уч.пос.для студ. / Р.М.Чумичева, Н.А.Платохина.– М.: Изд.центр «Академия», 2011.– 400с.



Любомира Ілійчук,

кандидат педагогічних наук, доцент,
ДВНЗ «Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника»
(м. Івано-Франківськ)

Lyubomyra Iliyчук,

Candidate of Pedagogics, assistant professor,
The Precarpathian National University
named after Vasyl Stefanyk
(Ivano-Frankivsk)

УДК 376.54+159.928.22
ББК 74.20

ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ ШКОЛИ З ОБДАРОВАНИМИ ДІТЬМИ

PECULIARITIES OF SCHOOL WORK WITH GIFTED CHILDREN

У статті розкрито зміст та особливості роботи школи з обдарованими дітьми. Автор визначає педагогічні умови, форми і методи роботи вчителя з обдарованими учнями у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи I ступеня.

Ключові слова: обдарованість, здібності, обдарована дитина, навчально-виховний процес.

In the article maintenance and features of work of school are exposed with the gifted children. An author determines pedagogical terms, forms and methods of work of teacher with the gifted schoolchildren in the educational-educator process of general school and degree.

Key words: gift, capabilities, gifted child, educational-educator process.

В статье раскрыты содержание и особенности работы школы с одаренными детьми. Автор определяет педагогические условия, формы и методы работы учителя с одаренными учащимися в учебно-воспитательном процессе общеобразовательной школы I степени.

Ключевые слова: одаренность, способности, одаренный ребенок, учебно-воспитательный процесс.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Розбудова державності в Україні зумовила нові тенденції в розвитку освіти, з'явилася нагальна потреба суспільства у творчих, діяльних, обдарованих, інтелектуально, творчо і духовно розвинених громадян. Звідси одним із пріоритетних завдань сучасної освітньої системи є звернення уваги педагогічної науки і громадськості до удосконалення роботи з обдарованими дітьми і молоддю, що передбачає розвиток здібностей особистості, її самовизначення, соціальну адаптацію та культурне становлення.

Проблема обдарованості виходить на передній план у державній політиці, визначаючи пошук, навчання і виховання обдарованих громадян. Про це йдеться у Законах України "Про освіту", "Про вищу освіту", Національній доктрині розвитку освіти України, Державній національній програмі "Освіта" (Україна XXI століття), Національній програмі виховання дітей та учнівської молоді в Україні, Концепції педагогічної освіти, Державній програмі "Вчитель", Національній програмі "Діти України", Комплексній програмі "Творча обдарованість", Програмі розвитку обдарованих дітей і молоді, Указах Президента України про підтримку обдарованих дітей, в яких робота з обдарованими дітьми та молоддю розглядається як безперервний процес формування творчої особистості, розвиток культурного та інтелектуального потенціалу України. Вони визначають основні вимоги щодо формування цілісної, саморегульованої системи щодо виявлення і підтримки обдарованих дітей і молоді; розвитку та реалізації їх здібностей; стимулювання творчої роботи учнів, студентів, вчителів та викладачів вищих навчальних закладів; формування резерву для вступу у вищі заклади освіти, магістратуру та аспірантуру, підготовки науково-педагогічних та науково-технічних кадрів.

Сьогодні перед школою стоїть завдання максимального розкриття і розвитку потенціалу кожної особистості, формування людини як суб'єкта соціального та професійного життя, підготовки її до самовдосконалення, самовизначення та самореалізації. Зокрема у Державній національній програмі "Освіта" (Україна XXI століття) наголошується, що серед пріоритетних напрямів реформування шкільної освіти є своєчасне виявлення ранньої обдарованості, забезпечення умов для розвитку талановитих дітей, а також удосконалення навчально-виховного процесу в закладах освіти з урахуванням особистих якостей, стану здоров'я, природних задатків дитини [2]. Тому школа повинна забезпечити пошук обдарованих дітей, їх підтримку, стимулювання та забезпечення всебічного розвитку особистості як найвищої цінності суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується стаття. Проблема обдарованості викликає особливий інтерес психолого-педагогічної науки, оскільки відомості



про природу цього унікального явища необхідні для створення системи виховання та навчання обдарованих і талановитих дітей, сприяння розвитку потенціалу обдарованості у дошкільнят, учнів та дорослих. Так, теоретичні основи проблеми обдарованості досліджували В. Андреев, Е. Бріджмен, Д. Богоявленська, Е. Вудьярд, В. Дружинін, О. Ковальов, Г. Костюк, Н. Лейтес, О. Леонтьєв, А. Матюшкін, Ф. Менкс, В. Мясіщев, В. Роменець, С. Рубінштейн, Р. Стернберг, Л. Спірмен, Б. Теплов, Н. Тілтон, Е. Торндайк, П. Торренс, Н. Оганович, К. Хеллер та ін.

На сучасному етапі над проблемами навчання і виховання обдарованих дітей працюють М. Байдан, Л. Васильченко, А. Великанова, О. Гузенко, М. Дворжецька, О. Зазимко, Г. Кловак, Н. Кушнарєнко, Л. Липова, Т. Мишківська, В. Моляко, Л. Морозова, О. Музика, Т. Поніманська, В. Рибалка, С. Сисоєва, М. Холодна, І. Чмихало, Л. Чорна, В. Чудновський, В. Юркевич та ін.

У науковій літературі знаходять висвітлення такі аспекти проблеми обдарованості, як питання індивідуальних відмінностей обдарованих дітей (Б. Ананьєв, Л. Виготський, П. Гальперін); виділення сфер та видів обдарованості (Г. Бурменська, Ю. Гільбух, М. Гнатко, С. Гончаренко, В. Слуцький); розвиток обдарованості на різних вікових етапах (В. Давидов, Д. Ельконін, Н. Лейтес, В. Паламарчук); виявлення і розвиток обдарованості учнів (Дж. Рензулі, В. Крутецький, О. Кульчицька). У численних дослідженнях порушено проблеми обдарованості і творчості, визначено типи обдарованості, розкрито психолого-педагогічні особливості обдарованих дітей, з'ясовано окремі аспекти роботи з обдарованими дітьми і молоддю.

Мета статті полягає у з'ясуванні змісту та особливостей роботи школи з обдарованими дітьми, визначенні педагогічних умов роботи вчителя з обдарованими дітьми у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи І ступеня.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням здобутих результатів. Сьогодні навчання і виховання обдарованих дітей займає значне місце у державній освітній політиці України. Освітні інтереси цієї категорії школярів та їхні специфічні проблеми відстоюються на державному, обласних, районних та місцевих рівнях; розробляються державні, обласні, районні та місцеві програми для обдарованих і талановитих дітей; визначено комплекс психолого-педагогічних, організаційних, правових, науково-практичних заходів щодо розроблення і впровадження ефективних засобів та технологій пошуку, навчання, виховання й самовдосконалення обдарованих учнів, створення умов для їх розвитку, забезпечення соціально-правових гарантій.

У відповідності до вищезазначеного перспективними напрямками навчання і виховання обдарованих дітей в Україні є: створення державної системи навчання талановитих учнів, розроблення й впровадження механізмів їх державної підтримки; вдосконалення традицій з пошуку, підтримки і розвитку обдарованих школярів; сприяння їх залученню до участі у всеукраїнських міжнародних олімпіадах, конкурсах, турнірах тощо; забезпечення умов для рівноправного доступу до освіти дітей з особливими потребами за рахунок варіативності здобуття освіти, відповідно до здібностей та індивідуальних можливостей. Для цього передбачено створення цілісної багаторівневої системи закладів різних типів і форм власності, діяльність яких повинна бути спрямована на ідентифікацію навчання обдарованих учнів; залучення кращих інтелектуальних та духовних сил суспільства до освітньої галузі [9, 12].

Для успішного розвитку обдарованої особистості необхідні наявність природних даних та відповідного середовища, в якому дитина може успішно розвиватися [10, 51]. В останньому випадку важливого значення надається організації навчально-виховного процесу у школі, провідними напрямками діяльності якої повинно бути: своєчасна діагностика інтелектуальних особливостей і здібностей школяра; гуманне співробітництво учителя та учня; взаємодія педагогів і батьків; створення для дитини ситуацій упевненості в собі; забезпечення молодшому школяреві права на пошук і помилку без зниження оцінки, надання можливості виправлення помилки і підвищення оцінки; підтримка ініціативи дитини у всіх видах діяльності; гуманізація сфери спілкування з однокласниками та дорослими; надання можливості реалізації фізичної та пізнавальної активності; навчання прийомів самостійної роботи, способів самоконтролю, дослідницької діяльності; відсутність демонстрації виняткових досягнень, що спричиняють неприйняття однокласниками, але разом із цим і неприпустимість зменшення досягнень та унікальних здібностей [7, 76].

Навчання обдарованих дітей в умовах загальноосвітньої школи повинно здійснюватися на основі принципів диференціації та індивідуалізації (за допомогою виділення груп учнів залежно від виду їх обдарованості, організації індивідуального навчального плану, навчання за індивідуальними програмами з окремих навчальних предметів і т.п.). На жаль, сучасна практика зводиться в основному до навчання за індивідуальними програмами в одній предметній області, що не сприяє розкриттю інших здібностей дитини, що лежать поза нею.

Здійснення диференціації та індивідуалізації навчально-виховного процесу для обдарованих дітей в умовах масових загальноосвітніх шкіл передбачає застосування різних форм організації навчання і виховання, які ґрунтуються на ідеї угруповання учнів в певні моменти освітнього процесу. Найбільш сприятливі можливості для розвитку обдарованих дітей надають наступні форми навчання: перегруповання паралелей (школярі одного віку розподіляються для занять з кожного навчального предмета в групи, відповідно до чого одна і та ж дитина може займатися якими-небудь предметами (наприклад, математикою) в групі здібних учнів, а іншими (наприклад, гуманітарними) – в звичайній); виділення групи обдарованих учнів з паралелі (об'єднання в групу найбільш успішних в кожній паралелі школярів, які навчаються за ускладненою і збагаченою програмою); поперемінне навчання (угруповання дітей різного віку, проте не на увесь навчальний час, а тільки на його частину, що дає обдарованим школярам можливість для спілкування з однокласниками і дозволяє їм знаходити рівних собі в академічному відношенні учнів і відповідний зміст освіти); збагачене навчання для окремих груп дітей за рахунок скорочення часу на проходження обов'язкової програми; групування учнів усередині одного класу в гомогенні малі групи з тих або інших причин (рівень інтелектуальних здібностей, академічні досягнення) [8, 31].



Поряд з цим у сучасній теорії і практиці диференціація навчання має наступні форми: перша – диференціація на основі роздільного навчання обдарованих дітей (у вигляді їх відбору для навчання в нетиповій школі або селекції при розподілі в класи з різними навчальними програмами і спеціалізованим освітнім середовищем). Друга – диференціація на основі змішаного навчання обдарованих учнів у звичайному класі загальноосвітньої школи (за відсутності якого-небудь відбору, проте з наданням можливості виборчого навчання за індивідуальними програмами в умовах різноманітного і варіативного освітнього середовища).

Важливо мати на увазі, що вибір і застосування тієї або іншої форми індивідуалізації і диференціації навчання мають ґрунтуватися не лише на можливостях конкретної школи, але, передусім на обліку індивідуальних особливостей дитини, які і повинні визначати вибір оптимальної для нього стратегії розвитку. Зокрема, застосування різних форм організації навчального процесу в цілях диференціації навчання для обдарованих учнів може бути ефективним тільки за умови зміни змісту і методів навчання. Інакше навчання обдарованих дітей відрізнятиметься від традиційного тільки темпом проходження навчальної програми, що не є достатнім для дійсного розвитку таких школярів, задоволення їх індивідуальних пізнавальних запитів, в силу чого виділення обдарованих учнів в окрему групу може мати більше негативних наслідків, ніж позитивних.

Вищезазначене дає можливість визначити наступні шляхи роботи навчального закладу у напрямі навчання і виховання обдарованих дітей: систематизація матеріалів періодичних видань із проблем дитячої обдарованості; проведення семінарів із метою систематичного підвищення майстерності вчителів, які працюють з обдарованими учнями; створення авторських програм та методичних розробок, спрямованих на виявлення та розвиток обдарованих школярів; створення банку педагогічного досвіду роботи з обдарованими дітьми; організація і проведення шкільних, районних, міських олімпіад; формування груп для індивідуального навчання обдарованих учнів з урахуванням рівня здібностей та сфери обдарованості, запитів кожної дитини; підготовка рекомендацій учителям, які працюють з обдарованими школярами; організація та проведення творчих звітів педагогів за результатами роботи з обдарованими дітьми на індивідуальних заняттях, гуртках, студіях; залучення обдарованих учнів до участі у міських, районних, обласних творчих конкурсах; створення інформаційної бази даних обдарованих дітей із різних напрямів діяльності; розгляд питань організації роботи з обдарованими школярами та визначення подальших напрямів роботи на засіданнях шкільних, районних, міських методичних об'єднань учителів, педагогічних радах [1, 12].

Обдарованість учнів може мати різні рівні, виміри, аспекти, що не дає можливості розробити якусь універсальну методику роботи з обдарованими дітьми і вимагає досконалого вивчення й розуміння конкретного учня, вироблення та застосування до нього специфічних форм і методів навчання і виховання, розвитку його потенційних можливостей [4, 67]. Вони повинні мати високий пізнавально-мотиваційний потенціал, відповідати рівню пізнавальної активності та інтересам обдарованих дітей, бути виключно ефективними для розвитку творчого мислення і багатьох важливих якостей особистості, зокрема пізнавальної мотивації, наполегливості, самостійності, упевненості в собі, емоційної стабільності і здатності до співпраці.

Робота з обдарованими дітьми повинна передбачати використання таких форм і методів навчальної діяльності, які б спонукали учнів до активної самостійної діяльності та пошуково-дослідницької діяльності, стимулювали розвиток здібностей молодших школярів. Серед них можна виділити методи творчого характеру – проблемні, пошукові, евристичні, дослідницькі, проектні – в поєднанні з методами фронтальної, індивідуальної та групової роботи, індуктивні та дедуктивні методи, само-стійну роботу з використанням дослідницьких, експериментальних та пошукових методів, застосування різноманітних розвиваючих і творчих вправ та завдань, методів і прийомів інтерактивного навчання ("Ажурна пилка", "Мозковий штурм", "Мікрофон", "Навчаючи – вчуся", "Незакінчені речення", "Дерево рішень", "Акваріум", "Карусель"), розвивальних ігор ("Назви узагальнюючим словом", "Четвертий – зайвий", "Знайди істотне", "Проведи аналогію", "Зроби логічний висновок", "Анаграма", "Вігадай", або Знайди омоніми", "Упізнай тварину за описом: вігадай загадку, ребус, шарад", "Розв'яжи логічну задачу", "Знайди помилку", "Знайди відповіді на тест", "Танцювальна абетка", "Актори і критики", "Літературний суд", "Інтерактивний міні-театр"), рольових та інтелектуальних ігор ("Літературний розумник", "Містер та міс Ерудит", "Що? Де? Коли?", "Так чи ні", "Поле чудес", "Дотепник", "Колесо фортуни", "Найрозумніший", "Еврика" та ін.), брейн-рингів ("Подорож по Україні", "Що тобі відомо про Кобзаря?"), проведення олімпіад, інтелектуально-розважальних конкурсів, турнірів, конкурсів талантів, організація роботи творчих груп, круглих столів тощо.

Особливо ефективною є додаткова робота з обдарованими учнями, які навчаються у звичайному класі за спеціальними освітньо-розвивальними програмами. Такі програми мають передбачати чітко визначені цілі навчання, зокрема, у формі подання додаткових освітніх послуг цій категорії школярів. Такі програми можуть бути на рівні класу, школи, району, області, держави. Програма має передбачати виявлення і відбір обдарованих дітей, використання у їх навчанні певних стратегій, періодичний моніторинг (аналіз) ефективності залучення учня до програми чи певної стратегії у його навчанні. Такими програмами повинно передбачатися, що школярі протягом тижня на декілька годин мають можливість залишити свій клас і працювати у спеціальній групі для розширеного чи поглибленого навчання. В зв'язку з цим розробляються для обдарованих школярів, які навчаються як у звичайних, так і у спеціальних класах, спеціальні програми, що передбачають організацію різного роду гуртків, клубів, об'єднань, секцій, факультативів, суботньо-недільних і заочних шкіл, літніх про-фільних шкіл і таборів (для дітей з особливими потребами), курсів дистанційного навчання на базі місцевих діючих закладів освіти [8, 29].

Можливість застосування вищезазначених форм і методів навчання обдарованих дітей обмежується готовністю і умінням учителя застосовувати у своїй практиці технології навчання в малих групах, з одного боку, і умінням диференціювати навчальну програму для різних груп учнів на підставі тих вимог, які обумовлені специфічними потребами і можливостями тієї або іншої групи учнів, – з іншого. Зрозуміло, що це вимагає



спеціальної підготовки учителя, особливої майстерності, вільного і оперативного доступу учителя до різноманітних джерел інформації і технічних засобів.

Однак сьогодні у розв'язанні проблем підготовки вчителя до роботи з обдарованими дітьми виникають суперечності, найбільш суттєвими з яких можна назвати такі: невідповідність між соціальною потребою у педагогічно обдарованих, творчо працюючих учителях, здатних формувати всебічно розвинену особистість учня та відсутністю відповідної цілеспрямованої підготовки майбутніх учителів; невідповідність між необхідністю виховання нової генерації педагогічних кадрів, здатних виявляти і розвивати здібності та обдарування дитини і нерозробленістю комплексу теоретичних і методичних засад щодо забезпечення підготовки вчителя, здатного працювати із здібними та обдарованими школярами [6, 12].

Звідси визначимо вимоги, які ставляться до вчителя у напрямі їх підготовки до організації роботи з обдарованими учнями, серед яких: високий рівень професійної компетентності вчителів, у тому числі рівень їх інтелектуальної підготовки; рівень розвитку особистісних якостей вчителів; відповідна система стимулювання учнів та своїх колег; створення умов для появи і розвитку в них інтересу до роботи з обдарованими учнями; розробка педагогічного інструментарію для підготовки вчителів до роботи з обдарованими учнями; побудова змісту, форм та методів професійної підготовки вчителів на таких теоретичних і методичних засадах, що забезпечують створення певних умов для виявлення та реалізації відповідних здібностей і обдарувань; створення у навчальному закладі цілісної саморегульованої системи виявлення і підтримки обдарованих учнів; стимулювання їх творчої роботи та роботи вчителів; розробка та впровадження педагогічних технологій стосовно розвитку та реалізації учнівських здібностей, заснованих на активізації, індивідуалізації та диференціації навчально-пізнавальної діяльності; необхідність відвідування семінарів, тренінгів для вчителів [5, 10].

Розглядаючи проблему підготовки вчителів до роботи з обдарованими дітьми, окреслимо педагогічні умови, які забезпечують виявлення, збереження і розвиток обдарованості дитини. Це, зокрема, гуманізація і гуманітаризація освіти, що спри-яють засвоєнню особистістю загальнолюдських цінностей, вільному розвитку її обдарувань; пере-будова навчальних планів та створення нових пе-дагогічних технологій навчання обдарованих дітей на основі передових концепцій; диференціація та індивідуалізація навчання і виховання на основі стимулювання і розвитку обдарувань; створення умов для самовияву особистості у навчальній діяльності; врахування індивіду-альних особливостей кожного учня; диференціація навчально-виховної діяльності, що досягається завдяки варіативності самого процесу навчання, темпу вивчення навчального матеріалу, адаптації змісту й обсягу навчальних завдань до індивідуальних можливостей дітей, організації класів і груп педагогічної адаптації і здоров'я, класів і творчих груп для обдарованих дітей; демократизація взає-мовідносин і спілкування з обдарованими школярами, що передбачає створення умов емоційно-доброзич-ливого ставлення до особистості учня, підтримку на уроках та в позаурочний час, забезпечення повного психологічного комфорту [9, 13]. Саме за таких умов можливе навчання і виховання талановитої, креативної особистості, яка зможе реалізувати себе у подальшому самостійному житті [3, 4].

Висновки і перспективи подальших розвідок означеного напрямку. Вищезазначене дає підстави стверджувати, що робота з обдарованими дітьми в Україні повинна здійснюватися у таких аспектах: використання позитивних ідей досвіду побудови державної освітньої політики щодо навчання і виховання обдарованих молодших школярів; впровадження системи пошуку та виявлення обдарованих дітей, діагностики їхніх здібностей; співвідношення теоретичного і практичного компонентів в органі-зації навчання обдарованих учнів; застосування форм і методів, відповідних стратегій у їх навчанні і вихованні; впровадження інноваційних технологій організації навчально-виховного процесу; надання обдарованим школя-рам додаткових освітніх послуг у формі залучення їх до спеціальних освітньо-розвивальних програм; підготовка педагогічних кадрів до роботи з обдарованими дітьми.

Отже, сьогодні необхідно визнати, що система роботи з обдарованими учнями – один із пріоритетних напрямів роботи школи, що вимагає вдосконалення науково-методичної роботи та освітнього процесу загальноосвітніх навчальних закладів; залучення до роботи з обдарованими школярами вчителів, які мають високі професійні і особистісні якості, а також психологів та спеціалістів різного профілю; осмислення значення розвитку обдарованих дітей кожним членом суспільства і посилення у зв'язку з цим уваги до проблеми формування позитивної мотивації навчання і виховання підростаючого покоління.

1. Анджейчак А. Психолого-педагогічні умови формування творчої особистості дитини в освітньо-виховних закладах / А. Анджейчак // Обдарована дитина. – 2000. – № 5. – С. 8-13.
2. Державна національна програма "Освіта" (Україна ХХІ століття). – К. : Райдуга, 1994. – 61 с.
3. Кравцова О. Форми та методи роботи з обдарованими дітьми на уроках та в позаурочний час / О. Кравцова // Обдарована дитина. – 2010. – № 8. – С. 2-5.
4. Кушнір В. Пошуки науково-практичних підходів у дослідженні феномену дитячої обдарованості / В. Кушнір // Рідна школа. – 2009. – № 4. – С. 66-69.
5. Липова Л. Специфіка навчання обдарованих дітей / Л. Липова, Л. Морозова, Л. Луценко // Рідна школа. – 2003. – № 7. – С. 8-11.
6. Настенко Н. Рекомендації щодо форм та методів роботи з обдарованими школярами / Н. Настенко // Завуч. – 2000. – № 6. – С. 12.
7. Робота з обдарованими дітьми / М. О. Володарська, А. І. Настенко, О. М. Пілаєва, С. М. Полуніна, В. М. Сисоева. – Х. : Вид. група "Основа", 2010. – 190 с.
8. Теличко Н. В. Американський досвід роботи з обдарованими дітьми в Україні / Н. В. Теличко // Обдарована дитина. – 2005. – № 10. – С. 27-35.
9. Чернишов О. Підготовка педагогів до роботи з обдарованими дітьми / О. Чернишов // Рідна школа. – 2010. – № 4/5. – С. 12-14.
10. Янковчук М. Розвиток обдарованості : практичний досвід / М. Янковчук // Обдарована дитина. – 2008. – № 2. – С. 47-53.



Оксана Кіліченко,

кандидат педагогічних наук, доцент,
ДВНЗ «Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника»
(м. Івано-Франківськ)

Oksana Kilichenko,

Candidate of Pedagogical Sciences,
Assistant professor,
Precarpathian National Stefanyk Vasyl University
(Ivano-Frankivsk)

УДК 371.1

ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ШКІЛ ГІРСЬКОГО РЕГІОНУ

THE WAYS OF THE FORMING THE PROFESSIONAL PEDAGOGICAL CULTURE AMONG THE FUTURE TEACHERS OF PRIMARY MOUNTAIN SCHOOL

Стаття аналізує поняття «педагогічна культура» та «професійно-педагогічна культура», визначає їхню структуру, пропонує модель та умови формування професійно-педагогічної культури у студентів вищих педагогічних закладів.

Ключові слова: педагогічна культура, шляхи та умови формування професійно-педагогічної культури, навчання майбутніх вчителів початкових класів, школа гірського регіону

The article analyzes the concepts of «pedagogical culture» and «professional pedagogical culture», defines their structure, proposes the model and conditions of formation the professional pedagogical culture among the students of the higher pedagogical institutions.

Key words: pedagogical culture, ways and conditions of formation the professional pedagogical culture, training of the future teachers in primary school, school in mountainous region

В статье анализируются понятия «педагогическая культура» и «профессионально-педагогическая культура», определяется их структура, предлагается модель и условия формирования профессионально-педагогической культуры у студентов высших учебных заведений.

Ключевые слова: педагогическая культура, пути и условия формирования профессионально-педагогической культуры, обучение будущих учителей младших классов, школа горного региона.

Постановка проблеми. Сучасна школа, її розвиток, функціонування багато в чому залежить від учителя, його професіоналізму, його педагогічної культури. В. Чайка відзначає, що «Сучасні вимоги до вчителя і процесу його підготовки, які відображені у державних документах і законодавчих актах, зумовлені процесами інтенсивної інформатизації суспільства, мобілізації потенціалу системи самоорганізації навчання у вищій педагогічній школі для проходження всіх етапів професійного становлення, що забезпечують формування у майбутніх учителів цілісного досвіду педагогічної діяльності, а також основних компонентів педагогічної культури.» [5, с. 6].

Аналіз актуальних досліджень. Про значення професійної культури вчителя в різних її проявах висловлювали думки П. Блонський, А. Макаренко, К. Ушинський, В. Сухомлинський.

Серед сучасних дослідників проблеми варто відзначити Є. Бондаревська, В. Бондаря, В. Гриньову, Є. Захарченко, І. Зязюна, Т. Іванову, В. Кременя, Н. Нічкало, І. Пальшкову, Л. Султанову, В. Чайку, Є. Щербаня, О. Янковича.

Разом з тим, необхідно визнати, що залишається ще не вирішена проблема конкретизації шляхів формування професійної культури майбутніх учителів початкових класів та визначення педагогічних умов її розвитку і, зокрема, у вчителів гірського регіону.

У ряді педагогічних досліджень простежується змішування понять «професійна культура» та «педагогічна культура».

Таким чином, актуальність статті зумовлена необхідністю визначення шляхів та педагогічних умов формування професійної культури вчителя, як носія духовно-моральних цінностей, здатного вирішувати важливі морально-патріотичні проблеми суспільства, сприяти поширенню високої загальної культури.

Мета статті: визначення основних шляхів формування професійної культури майбутніх учителів школи 1 ступеня гірського регіону у ВНЗ.



Виклад основного матеріалу. У сучасних наукових дослідженнях, як ми вже відзначали, не має єдності, щодо визначення поняття «педагогічна культура» та «професійна культура». На думку, Т.В. Іванової, термін «педагогічна культура» ширший ніж культура професійна. Педагогічна культура властива не тільки педагогам, але й спеціалістам інших профілів: «Педагогічна культура – це синтез духовного і професійного в людині, а головне, саме сформованість педагогічної культури дозволить передати, привити, сформулювати ці якості у представників будь-якої професії» [2, с. 40].

Думку про те, що педагогічна культура – це якісна характеристика особистості, що навчає і виховує дітей підтримує і Є. Бондаревська, яка відзначає, що «оскільки педагогічна культура виконує функції збереження, передавання, стимулювання, розвитку людської культури в цілому, то ми з повною підставою можемо стверджувати, що вона є універсальним феноменом, властивим усім суспільним суб'єктам на різних рівнях їхньої життєдіяльності і стосунків».[1, с. 26]

І. Пальшкова вважає, що поняття «педагогічна культура» і «професійна культура» варто розглядати як єдиний феномен, а саме, як «професійно-педагогічна культура». На її думку «професійно-педагогічна культура – це особливий різновид педагогічної культури суспільства, в якому сконцентровано досвід спеціальної суспільної практики, організації навчання і виховання підростаючого покоління у закладах освіти для задоволення конкретних потреб певного суспільства, способів реалізації такої освітньо-педагогічної діяльності, соціальних вимог, що її нормують, та способів оволодіння цією діяльністю».[3, с. 39]

Вчена відзначає, що на відміну від педагогічної культури, професійно-педагогічна відображає і акумулює лише ту частину досвіду педагогічної культури, що здійснюється за вимогами і в системі інституціалізованої суспільної взаємодії, унормованими способами регулювання суспільного виробництва і суспільних відносин, що складаються на історично-визначеному етапі розвитку суспільства.[3, с. 40]

Таким чином, професійна педагогічна культура майбутнього вчителя початкових класів детермінується істотними характеристиками особистості та взаємодії педагога, його системою педагогічних цінностей, способів діяльності і спілкування, професійною поведінкою.

Професійна педагогічна культура поєднує в собі два блоки: нормативний і креативний.

Аналіз наукових досліджень показав, що не існує єдиної думки і при визначенні структури професійно-педагогічної культури.

Зокрема, основними компонентами, на думку П.М. Щербаня, є педагогічна майстерність і прагнення до постійного самовдосконалення; культуру мовлення і педагогічного спілкування; досконале володіння всіма складовими педагогічної техніки; педагогічна етика і педагогічний такт; духовна культура вчителя, в основі якої лежить його художньо-естетична культура; любов до дітей і педагогічної праці, здатність до педагогічної імпровізації; уміння і навички вільно поводитися, емоційно висловлювати свої почуття, думки, радість, гнів, захоплення тощо; перцептивні та сугестивні здібності; педагогічний оптимізм, об'єктивність, урівноваженість та вимогливість. [4, с. 22].

І. О. Пальшкова виділяє такі компоненти професійно-педагогічної культури вчителя початкової школи: когнітивний, діяльнісно-поведінковий, ціннісно-орієнтаційний. [3, с. 47].

Ми вважаємо, що професійно-педагогічна культура, як складова загальної культури, включає такі компоненти: педагогічну позицію, професійні знання і досвід творчо-педагогічної діяльності, культуру інтелектуальної та методичної діяльності, культуру поведінки та спілкування, педагогічний такт, культуру саморегуляції, активну педагогічну позицію.

Аналіз науково-педагогічних досліджень, власні спостереження, дослідження дають змогу визначити три рівні професійно-педагогічної культури майбутніх учителів початкових класів: високий, середній, низький.

Високий рівень характеризує вчителя, якому властиві якості особистості, необхідні вчителю-майстру своєї справи, професіоналу, який досягає високих результатів у навчанні та вихованні учнів, якому характерний педагогічний такт. Він творчо підходить до вирішення педагогічних ситуацій та задач і постійно вдосконалює свій професіоналізм. Даний рівень властивий кожному четвертому вчителю і визначається як професійно-творчий.

Середній рівень характеризує вчителя, якому властиві необхідні якості для організації та проведення педагогічної діяльності. Однак йому не характерна потреба постійного творчого та методичного зростання. У педагогічній науці таких вчителів називають «зразковими». Рівень визначається як професійно-адаптивний і характерний для більшої половини педагогів.

Низький рівень професійної педагогічної культури властивий учителеві, який не має деяких якостей, що характеризували його як професіонала, у нього недостатній рівень професійних знань, педагогічних умінь та навичок, не сформована схильність до самовдосконалення та творчих пошуків. У таких вчителів низькі результати в навчанні та вихованні учнів. Такий рівень визначають як репродуктивний, непрофесіональний.

Професійна культура вчителя початкових класів складається як результат всебічної підготовки, орієнтованої на професійну майстерність. Для ефективного формування професійно-педагогічної культури майбутніх учителів освітній процес у ВНЗ має сприяти вмотивованості навчальної діяльності студентів, розвитку їх зацікавленості й відповідальності за результати навчання.



На нашу думку, формування і розвиток професійної педагогічної культури, як системоутворюючий фактор, включає в себе діагностичний, операційний і транспозиційний аспекти.

Діагностичний аспект дає змогу визначити: а) стан сформованості професійної педагогічної культури у студентів Педагогічного інституту Прикарпатського університету ім. В. Стефаника;

б) стан готовності студентів до саморозвитку на початку навчання у вищому навчальному закладі та після освоєння запропонованої нами системи.

Операційний аспект включає у себе систему напрямів та способів формування та розвитку професійної педагогічної культури майбутніх учителів початкових класів і складається з трьох етапів:

Перший етап формування професійної культури припадає на перший курс навчання у ВНЗ. Цей етап є стимулювально-мотиваційний і виконує інформативну функцію. В цей час студенти вивчають «Вступ до спеціальності», проходять ознайомлювальну практику в школі, де отримують основні знання про вимоги до особистості вчителя та значення професійно-педагогічної культури у зростанні його професіоналізму.

Другий етап є інформаційним за змістом. Цей етап припадає на другий-третій курси навчання у ВНЗ, коли студенти опановують основні педагогічні дисципліни, основи наукових досліджень, основи педагогічної майстерності. Варто відзначити, що третій етап співпадає із другим. Якщо на другому етапі студенти отримують знання, які сприяють формуванню їх професійно-педагогічної культури, то третій етап сприяє формуванню в них певного педагогічного досвіду.

Отже, розвиток професійно-педагогічної культури майбутніх учителів початкових класів здійснюється в процесі організації та проведення лекційно-практичних занять, самостійної роботи студентів з циклу педагогічних дисциплін «Вступу до спеціальності», «Основи педагогічної майстерності», «Дидактики», «Теорії виховання», «Школознавство» шляхом засвоєння професійних знань, розвитку навичок та вмінь та формуванню педагогічного досвіду.

Транспозиційний аспект сприяє застосуванню студентами набутих у вузі знань, навичок і вмінь з організації навчально-виховного процесу в початковій школі під час педагогічної практики і в подальшій професійній діяльності.

Таким чином, до основних напрямів формування професійної педагогічної культури належать навчальний процес у ВНЗ і процес самовдосконалення.

Формування та розвиток у майбутніх педагогів початкової школи професійно-педагогічної культури найбільш успішно здійснюється за певних умов:

1. Організація навчального процесу у ВНЗ, зокрема при викладанні педагогіки, основ педагогічної майстерності, на принципах співробітництва, співтворчості викладача та студентів;
2. Акцентування уваги на розвитку професійно важливих якостей особистості майбутніх учителів початкової школи.
3. Систематичного поглиблення теоретичних знань з педагогіки, філософії, культурології, етики, психології;
4. Актуалізація особистісного саморозвитку студентів;
5. Удосконалення змісту самостійної роботи студентів, яка повинна реалізуватися в творчій співпраці, співтворчості викладачів і студентів.
6. Широке застосування методів, прийомів, спрямованих на стимулювання творчої активності студентів;
7. Створення атмосфери схвалення активності, самостійності студентів, оригінальності пропонуєваних ними ситуативних рішень;
8. Здійснення педагогічного моніторингу, який полягає в систематичному одержанні викладачем об'єктивної інформації про хід навчальної діяльності студентів; залучення студентів до активної педагогічної діяльності з подальшим її аналізом; створення належних умов і відповідних стимулів для самостійної роботи студентів, самоосвіти, самовиховання, рефлексії.
9. Розвитку викладачами своєї професійної культури.

Висновки. Виходячи із зазначеного вище відзначаємо, що професійна педагогічна культура – це є істотна характеристика особистості педагога та його діяльності, яка формується і розвивається у майбутніх учителів початкових класів за певних умов організації навчально-виховного процесу у ВНЗ.

1. Бондаревська Е.В. Педагогическая культура как общественная и личная ценность / Е. В. Бондаревська. // Педагогика. – 1999. - № 3. – С. 37-43.
2. Иванова Т.В. Культурологическая подготовка будущего учителя: монография. / Т.В. Иванова. – К.: ЦВП, 2005. – 282 с.
3. Пальшкова І. О. Педагогіка: професійно-педагогічна культура вчителя: навчальний посібник / І. О. Пальшкова. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2011. – 192 с.
4. Педагогічна культура вчителя: навч. посібник / П. М. Щербань, С. В. Шейко, М. П. Щербань. – К.: Вища шк., 2010. – 167 с.
5. Чайка В. М. Саморегуляція педагогічної діяльності як засіб формування професійної культури майбутнього вчителя / В. М. Чайка // Формування професійної культури вчителя в контексті інтеграції України в європейський освітній простір: Матеріали регіонального науково-практичного семінару / за ред. проф. Терещука Г.В. – Тернопіль: Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2007. – 177 с.



Тетяна Котик,

доктор педагогічних наук, професор, завідувач
кафедри філології та методики початкової освіти
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника»
(м. Івано-Франківськ)

Tetiana Kotyk,

Doctor of Pedagogics, professor,
Precarpathian National University named
after Vasyl Stefanyk
(Ivano-Frankivsk)

**УДК 373.3:81
ББК 74.268**

МЕТА ЯК ФОРМА ВІДОБРАЖЕННЯ КОНЦЕПТУАЛЬНИХ ПІДХОДІВ ДО ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ РІДНОЇ МОВИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

GOAL AS A FORM OF REPRESENTING THE CONCEPTUAL APPROACHES TO THE PROCESS OF TEACHING NATIVE LANGUAGE TO PRIMARY SCHOOL PUPILS

Розкрито сутність мети навчання мови, історичні надбання педагогіки в галузі становлення змісту початкової освіти та концептуальні основи формулювання мети та змісту мовної освіти молодших школярів.

Ключові слова: мета навчання мови, становлення змісту мовної освіти, молодші школярі.

The essence of the goal of language teaching, historical legacy of Pedagogy in the field of establishing the content of primary education and conceptual grounds for defining the goal and content of language teaching for primary school pupils have been developed.

Key words: goal of language teaching, establishing the content of primary education, primary school pupils.

Раскрыто суть цели обучения языку, исторические поиски педагогики в области становления содержания начального образования та концептуальные основы формулирования цели та содержания языкового образования младших школьников.

Ключевые слова: цель обучения языку, становление содержания языкового образования, младшие школьники.

Постановка проблеми. Мета задає концептуальні орієнтири для визначення змісту навчання, оскільки нею користуються як інструментом для добору змістового матеріалу відповідно до певних світоглядних позицій. Так, наприклад, утилітарно-емпіричний підхід передбачає лише засвоєння знань і умінь; в основі особистісного підходу – засвоєння учнями соціально-культурного досвіду людства через навчально-програмові матеріали й набуття особистого досвіду через штучно створені ситуації переживання, саморозвитку; гуманістичний підхід передбачає в кінцевому результаті розвиток емоцій, афектів; провідним завданням формального підходу є розвиток розумових сил, логічного мислення, уяви, пам'яті, інтелекту (Герbart, Локк, Песталоцці, Руссо); в основі матеріалістичного підходу – здобуття прикладних знань, розвиток мислення, розумових здібностей (Спенсер); мету навчання за педоцентричним підходом визначають не соціально-економічні умови й потреби суспільства, а інтереси й здібності дітей; цілісний дидактичний підхід передбачає формування системи знань, способів діяльності, досвіду творчої діяльності й емоційно-особистісного світосприйняття.

Таким чином, сутність мети навчання мови полягає у здатності відобразити світоглядну позицію суспільства як лінгводидактичну проблему й конструктивно вплинути на її вирішення. Її можна розглядати як зв'язувальну ланку між теорією і практикою. Теоретичний аспект визначення мети – лінгводидактична інтерпретація суспільної потреби, практичний аспект – спрямування на перетворення індивіда й суспільства в заданому напрямі.

Важливими критеріями оцінки конструктивності мети є чіткість її формулювання, а відтак – контрольованість досягнення; визначення необхідних і достатніх умов для її реалізації та зіставлення цих умов з реально існуючими для усунення невідповідності; визначення етапів просування, тобто наявність технології самореалізації.

Мета статті: спираючись на історичні надбання педагогіки в галузі становлення змісту початкової освіти, розкрити теоретико-методологічні засади визначення мети мовної освіти молодших школярів на сучасному етапі.



Виклад основного матеріалу. Стрімкий розвиток суспільства зумовлює зміну його потреб, що відповідно, викликає зміни в меті, змісті й кінцевому продукті навчання.

До 1936 р. у радянській педагогіці панувала педоцентрична теорія навчання дітей, у межах якої існував спонтанний підхід до розвитку мовлення, в основі якого – врахування не соціальних потреб, а інтересів дитини, при цьому – невизнання ролі педагога в процесі розвитку дитини [1].

На цьому тлі вирізнялися концептуальні підходи українських педагогів. Зокрема, співробітники Науково-дослідного інституту педагогіки (м. Харків) поєднали в меті навчального процесу єдиної трудової школи (1928 р.) і потреби дитини, і потреби суспільства, проголосивши провідною метою – формування соціальної поведінки через пристосування дитини до виконання соціальних функцій, у т.ч. й спілкування як засобу встановлення соціальних взаємин. Передбачалося за допомогою трьох основних напрямів підготовки учнів: трудовознавства, культурознавства та природознавства – закласти основи для формування в подальшому соціального активіста, при цьому кінцевою метою процесу виховання в школі було формування особистісних рис патріота – громадянина української держави. Цей проект шкільної освіти в 30-х рр. XX ст. було засуджено як такий, що відбивав буржуазний світогляд і не забезпечував виконання основних завдань комуністичного виховання, – і скасовано.

Наступний розвиток суспільно-політичних подій призвів до того, що жодної авторської концепції початкової школи в радянській Україні не було створено, концептуальні ідеї та досвід перших українських навчальних проєктів не використовували. Спрямування навчально-виховного процесу було повністю підпорядковано суспільно-політичній ідеології з орієнтацією на трудове навчання, комплексний підхід, поєднання виховання і навчання, а програми навчання були звичайними перекладами московських програм з незначними змінами.

До середини 80-х рр. XX ст. в жодній навчальній програмі для початкової школи не було сформульовано кінцевої мети навчання рідної мови. Зважаючи на відсутність послідовності, спадковості, наступності між програмами в організації процесу навчання, можна зробити висновок і про відсутність у той час цілісного наукового концептуального підходу до організації процесу навчання дітей рідної мови. Такий стан у мовній освіті можна пояснити не безсиллям науки, а тим, що керівна роль КПРС поширювалась і на науковий, і на освітній простір: проголошуючи ті чи інші гасла, які першочергово відповідали інтересам партійного диктату, адміністративно-партійний апарат дбав про беззастережне їх упровадження й виконання, що не залишало місця для альтернативних підходів: "...зміст освіти змінювався без наукового обґрунтування, за вказівками партії, а навчальні плани концентровано відображали ці настанови й були доволі нестабільні" [7, с.9].

Чітко простежується протиріччя, що існувало на той час між реальними потребами суспільства й партійними інтересами, між необхідністю мати науково обґрунтовану концепцію навчання дітей рідної мови і настановами КПРС щодо мети й змісту освіти. Визначаючи зміст навчання для всіх ланок освіти, педагоги виходили із загальної мети виховання, сформульованої в працях В. Леніна, Н. Крупської, керівних документах партії й уряду.

Отже, *в меті фіксується суспільна чи авторська позиція щодо кінцевих результатів мовної освіти молодших школярів. Мета повинна бути чітко сформульована й зазначати умови її реалізації.* Науково обґрунтованої мети навчання в початковій мовній освіті довгий час не було визначено.

У 80-х рр. XX ст. в радянській педагогіці з'явилися ґрунтовні праці (Ю. Бабанський, В. Краєвський, В. Ледньов та ін.) з методології та теорії змісту освіти, в яких мету освіти було представлено як основу й керівне начало формування змісту освіти, було сформульовано закон соціальної обумовленості виховання і навчання: *із зміною життя суспільства змінюються й вимоги, які суспільство висуває до мети і змісту освіти* [344, с.59].

Для суспільства стало важливим, щоби школа давала не тільки суму конкретних знань і формувала основи комуністичного світогляду, а й учила робити самостійні висновки на ґрунті цих знань, прищеплювала навички творчого мислення [10]. До дослідження та інтерпретації цієї проблеми в педагогічній науці вдалися І. Журавльов, Л. Зоріна, Ч. Куписевич, І. Лернер, М. Скаткін, Ф. Сушкова, В. Цетлін та інші. Відтак у радянській педагогіці, у межах якої відбувалося становлення української лінгводидактики, сформувалася цілісна теорія цілепокладання змісту освіти й навчання, провідні положення якої сприйняли й доповнили педагоги інших країн.

Зокрема, І. Лернер співвідносив мету навчання в загальноосвітній школі з формуванням науково-теоретичного світогляду, що відображає потреби суспільства. Він уважав, що світогляд у конструюванні змісту освіти виконує функцію мети, засобу й самого змісту, оскільки належить до визначальних цілей освіти, обумовлює добір змісту матеріалу, змістову спрямованість ідей, є інструментом визначення відповідності відібраного змісту природі світогляду й становить складову частину змісту освіти. Під світоглядом науковець розумів систему "узагальненого знання про дійсність, способи його застосування для пізнання, орієнтації в навколишньому, для оцінки явищ і визначення ставлення до них" [3, с.68].

Отже, *мета і зміст освіти – це не лише система певних знань і навичок про об'єктивно існуючий світ, але й такі компоненти соціального досвіду, як досвід творчої діяльності й емоційно-ціннісного ставлення до дійсності.*

Загальновідомо, що світогляд існує у двох видах: а) суспільному – як цілісна характеристика суспільної свідомості і б) особистісному – як надбання й характеристика особистості, що співвідносяться між собою як



загальне й одиничне. Суспільний світогляд формує система філософських, економічних і соціально-політичних поглядів, а світогляд особистості – продукт конкретного процесу виховання й навчання. Тому, на думку І. Лернера, необхідно правильно розподілити зміст суспільно заданого світогляду за етапами навчання, і “чим правильніше спроектовано й організовано процес навчання з урахуванням його змістової сторони, тим ближча система світогляду особистості до системи суспільно заданої” [3, с.65].

За дослідженнями педагогів (І. Лернер, Е. Монозон), світогляд особистості починає формуватися лише в підлітковому віці, а основою для його становлення є певне спрямування загальної вихованості дитини, тобто та система світовідчуття й світосприйняття, що вже існувала до зародження світогляду.

І. Лернер подав класифікацію видів знання з урахуванням формування світогляду на різних ступенях навчання й виокремив такі чотири групи знань:

- конкретні знання, що не мають світоглядного навантаження;
- знання, що можуть бути підґрунтям до окремих світоглядних узагальнень за умови засвоєння їх однорідності й повторюваності, тобто проявів у них закономірностей;
- знання, здатні безпосередньо збуджувати світоглядні відчуття;
- власне світоглядні ідеї.

Перші три групи знань – доступні дітям молодшого шкільного віку й можуть бути закладені до змісту навчання української мови.

Отже, інтерпретуючи теорію змісту загальної освіти, можна стверджувати, що *метою навчання молодших школярів є формування підґрунтя для подальшого розвитку особистісного світогляду дитини через засвоєння нею системи певних знань, досвіду творчої діяльності й емоційно-ціннісного ставлення до дійсності, при цьому зміст освіти повинен відображати об'єктивний (інформаційний) і суб'єктивний (діяльнісний) аспекти світогляду.*

Основу теорії цілепокладання освіти Ч.Куписевича [2] становлять уявлення про різноманітність цілей, їх неподільну єдність та ієрархічну підпорядкованість. Науковець виокремив цілі виховання, цілі загальної й професійної освіти. Основною метою загальної освіти, на думку дидакта, є забезпечення оптимального інтелектуального розвитку всіх учнів. Досягнення основної мети відбувається через реалізацію провідних цілей загальної освіти, серед яких: ознайомлення з досягненнями в певній галузі знань і формування відповідних умінь; розвиток здібностей і пізнавальних інтересів; формування наукового світогляду; прилучення до самоосвіти; ознайомлення з науковою організацією праці й науковими основами виробництва. Конкретизацією провідних цілей освіти є часткові цілі навчання, що визначаються в програмах окремих навчальних предметів.

За теорією Ч.Куписевича, крім основних і провідних цілей освіти, до кожної конкретної навчальної дисципліни повинна добиратися відповідна мета, яка як елемент ієрархічно підпорядкованої системи цілей містить ознаки, притаманні цілям вищого порядку, і власні, що й характеризують її як мету вивчення певної навчальної дисципліни.

Отже, *не лише загальні нормативні освітянські документи, а й розділ програми, що містить зміст навчання молодших школярів рідної мови, повинні окреслювати певну мету, відповідно до якої й здійснюватиметься процес навчання.*

На системний підхід у розробці теорії цілепокладання змісту освіти орієнтувалася також Ф. Сушкова [9], висвітлюючи ієрархію цілей на рівні конкретного навчального предмета. Відповідно до цього підходу, провідні цілі впливають з функції навчального предмета і його ролі як частини загальної мети певного рівня освіти, що повинно забезпечити цілісність навчання в межах освітньої системи; першочергово повинні висвітлюватися цілі, що характеризують провідний компонент навчання, що, власне, і залежить від його функції. Наступні групи цілей, на думку науковця, повинні характеризувати: а/ основні знання і вміння; б/ допоміжні знання й уміння як необхідну умову засвоєння основних; в/ світоглядні й виховні, оскільки на основі знань і вмінь формується певний світогляд, ставлення до суспільних цінностей; г/ формування якостей особистості. І хоча формування якостей особистості безпосередньо з предметними знаннями і вміннями не пов'язані, але їх реалізація необхідна для формування всебічно, гармонійно розвинутої особистості.

Отже, за означеними положеннями теорії цілепокладання, *першочергово в мовній освіті молодших школярів потрібно висвітлювати цілі, що характеризують мовленнєві вміння, оскільки провідним компонентом змісту навчання мови, безперечно, є формування способів мовленнєвої діяльності. Усі інші компоненти змісту можуть бути розкриті в інших групах цілей.*

На початку 90-х рр. ХХ ст., коли народна освіта вже пострадянського простору стояла на межі нового періоду свого розвитку, було оприлюднено основи концепції В. Ледньова [4], в якій автор презентував проблему цілепокладання в загальній освіті як багатомірну систему, різні аспекти якої розглядаються як взаємопов'язані, взаємодоповнювальні сторони єдиного цілого. Було виокремлено два основні аспекти мети навчання: соціальний, в якому відбито вимоги суспільства до освіти, й особистісний, що висвітлює функції освіти щодо формування особистісних якостей. Провідною функцією освіти в соціальному аспекті науковець уважав передачу загальної культури наступним поколінням для її використання, розвитку й примноження



та світоглядну спрямованість освіти, побудовану не на комуністичних ідеалах, а на національних традиціях, світовій культурі й пріоритетах загальнолюдських цінностей. Особистісний аспект цілей загальної освіти відображав поетапний, відповідно до вікових особливостей, усебічний розвиток особистості дитини й логіку навчального предмета.

Отже, за В. Ледньовим, *мета освіти повинна інтерпретувати не лише потреби суспільства, а й інтереси особистості, яка навчається, орієнтувати на розвиток загальної культури, формування світогляду особистості, засвоєння загальнолюдських цінностей і поетапний усебічний розвиток дитини.*

Означені положення склали цілісну теоретичну концепцію формування мети і змісту освіти та стали поштовхом до визначення мети мовної освіти молодших школярів.

У 50-60-х рр. XX ст. у мовознавстві визначилися нові підходи до вивчення мови. На зміну структуралізму прийшло визнання необхідності розглядати мову у зв'язку із суспільними умовами. Уявлення про мову як статичну систему замінилося науковим уявленням про комунікативний акт – живий мовленнєвий процес, який фіксується в тексті, що в міжнародному масштабі отримало назву “комунікативної революції”. Акт комунікації складається з трьох основних компонентів: автора, адресата й тексту. Обов'язковою умовою комунікації є спільна для автора й адресата мета – зрозуміти одне одного.

Комунікативний підхід відбився й у навчанні мови молодших школярів: у навчальній програмі 1987 року в пояснювальній записці було вказано на необхідність оволодівати елементарними навиками культурної поведінки в процесі мовного спілкування (увічливий тон, уміння триматися із співрозмовником та в колективі), хоча означені наміри не було конкретизовано в змістовому наповненні програми.

У наступних програмах комунікативний аспект мови було представлено більш широко: виокремлено розділи “Мова і мовлення”, “Текст”, що давали елементарні знання про характеристику повідомлень, їх види, типи та особливості побудови власних письмових та усних висловлювань, орієнтували на виховання культури спілкування за допомогою мовних і немовних засобів. Було запроваджено спеціальні уроки з розвитку мовлення для засвоєння дітьми найважливіших вимог культури мовлення й етики мовного спілкування, а в підручниках – подано матеріал для засвоєння цих відомостей.

Розробка теорії мовленнєвого спілкування розпочалася майже одночасно в мовознавстві, соціолінгвістиці, психології мовлення (психолінгвістика) й теорії навчання мов. При цьому під мовленнєвим спілкуванням розуміли інтерактивну, міжособистісну комунікативну діяльність як специфічний вид пізнавальної діяльності, що забезпечувала обмін інформацією, думками, почуттями, способами поведінки, звичками (О. Леонтьєв, К. Менг). За дослідженнями психолінгвістів (Л. Виготський, М.Жинкін, І. Зимня, О. Леонтьєв та ін.), комунікативна діяльність, як і будь-який інший вид діяльності, обов'язково має мотив, без якого не може розпочатися, мету як образ кінцевого результату діяльності та послідовні етапи реалізації мети: орієнтування, планування, реалізації та контролю. Відтак початком акту мовленнєвої діяльності є усвідомлення мотивів, потреб і мети спілкування. Різновидами мовленнєвої діяльності є говоріння, слухання й розуміння, читання й письмо.

У світлі цієї теорії на початку 90-х років XX ст. було визначено навчальну функцію рідної мови для дітей молодшого шкільного віку: мова застосовується для відтворення, словесного змалювання дійсності; це засіб порозуміння, форма вираження думок, знаряддя впливу на інших, елемент відтворення людських почуттів, – та шлях реалізації цієї функції: “учень іде від елементарної ситуативної практики використання мови до цілеспрямованого застосування її у різних умовах спілкування” [5, с 11].

Мету навчання мови, представлену в програмі 2005-2006 рр. (автори М. Вашуленко, І. Гудзик, К. Пономарьова, О. Прищепа та ін.), було сформульовано з урахуванням нового погляду на формування мовно-мовленнєвих умінь молодших школярів – розвиток і удосконалення вмінь і навичок володіння рідною мовою в усіх сферах і видах мовленнєвої діяльності: слухання і та розуміння (аудіювання), говоріння, чиння і письмо; забезпечення мотивації вивчення рідної мови.

Отже, у зв'язку із розвитком мовознавчої науки *встановився комунікативно-діяльнісний підхід до вивчення мови, який на рівні мети передбачає забезпечення розвитку мовленнєвих умінь і навичок на основі засвоєння елементарних знань про мову як засобу спілкування у процесі взаємопов'язаного і цілеспрямованого вдосконалення чотирьох видів мовленнєвої діяльності учнів □ аудіювання, читання, говоріння й письма.*

У Державному стандарті початкової загальної освіти (2011 р.) зазначено, що *метою вивчення мови є формування в учнів комунікативної компетентності шляхом засвоєння доступного і необхідного обсягу знань з мови, опанування всіх видів мовленнєвої діяльності та набуття певного соціального досвіду. Для досягнення зазначеної мети передбачається виконання таких завдань:*

- формування в учнів мотивації вивчення мови;
- забезпечення гармонійного розвитку усіх видів мовленнєвої діяльності (слухання, говоріння, читання і письма);
- формування комунікативних умінь;
- опанування найважливіших функціональних складових мовної системи з урахуванням особливостей фонетичної і граматичної систем кожної з мов навчання;



- соціально-культурний розвиток особистості;
- формування вміння вчитися.

З урахуванням мети і завдань мовного компонента освітньої галузі виокремлено такі змістові лінії: мовленнєва, мовна, соціокультурна і діяльнісна. Основною змістовою лінією є мовленнєва, а мовна, соціокультурна і діяльнісна змістові лінії спрямовані на забезпечення мовленнєвої.

За новою програмою, основна увага під час вивчення мови спрямовується не на озброєння системою мовних знань, а на ціннісний, морально-соціальний розвиток особистості учня. Такі пріоритети в мовній освіті зумовлені існуючою суспільною потребою, задекларованою в Національній доктрині розвитку освіти: "Мета державної політики в галузі освіти полягає у ... вихованні покоління людей, здатних ефективно працювати і навчатися протягом життя, оберігати й примножувати цінності національної культури та громадянського суспільства ..." [6, с.22-25]

Відтак, основними характеристиками кінцевої мети навчання мови в сучасній початковій школі є: відображення суспільної потреби, її лінгводидактична інтерпретація, показ шляхів реалізації, спрямованість на перетворення індивіда й суспільства, чіткість формулювання.

Мета мовної освіти молодших школярів містить *соціальний аспект*, що відображає вимоги суспільства до сучасного стану навчання мови, й *особистісний аспект*, у якому враховано потреби учня щодо формування певних особистісних якостей (комунікативних, інтелектуальних, культурних тощо), які забезпечать їй повноцінне функціонування в суспільстві. Означені аспекти мети є взаємопов'язаними сторонами єдиного цілого, а їх виокремлення можливе лише на теоретичному рівні.

У меті мовної освіти визначено провідний компонент змісту навчання мови - формування способів мовленнєвої діяльності, тобто в основу її реалізації покладено засвоєння дітьми основних мовленнєвих умінь як компонентів соціального досвіду. Процес навчання мови зорієнтовано на передачу досвіду культури мовленнєвого спілкування, яка є складовою загальної культури нації, орієнтує на засвоєння загальнолюдських і національних цінностей, а отже, - на формування підґрунтя особистісного світогляду школяра та його особистісних якостей як основи подальшого всебічного розвитку дитини.

Висновки. *Зважаючи на таку характеристику сучасного стану мети мовної освіти молодших школярів, можна стверджувати, що вона відповідає провідним положенням загальнодидактичної теорії змісту навчання.*

Перспективними є такі напрями удосконалення характеристики мети мовної освіти молодших школярів:

- визначення ієрархії цілей у межах навчання рідної мови (з орієнтацією на кінцеву мету як провідну), серед яких - висвітлення допоміжних цілей як необхідної умови досягнення провідної мети, а також світоглядних, пізнавальних і виховних;
- визначення необхідних і достатніх умов досягнення мети кожного рівня, зіставлення цих умов з реально існуючими для усунення невідповідності й перешкод на шляху реалізації мети і задоволення потреб особистості й суспільства;
- окреслення етапів просування до мети в межах кожного ієрархічного рівня, встановлення взаємозв'язків між ними на шляху просування до кінцевої мети навчання молодших школярів рідної мови.

Означені мета й суспільна потреба повинні знайти відповідне відображення в змісті навчання рідної мови в початковій школі.

1. Дорошенко А.І. Дитячий садок: Керівництво для вихователя і керівника дошкільного виховання / А. І. Дорошенко. – К., 1922. – 224 с.
2. Куписевич Ч. Основы общей дидактики / Ч. Куписевич – М.: Высшая шк., 1986. – 368 с.
3. Лернер И.Я. Функции коммунистического мировоззрения в содержании образования / И. Я. Лернер // Теоретические основы содержания общего среднего образования / Под ред. В.В.Краевского, И.Я.Лернера. – М.: Педагогика, 1983. – С.62-80.
4. Леднев В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы / В. С. Леднев. – М.: Высшая школа, 1991. – 223 с.
5. Методика викладання української мови / За ред. С. І. Дорошенка. – Вид. 2. – К.: Вища школа, 1992. – 397 с.
6. Національна доктрина розвитку освіти у XXI столітті // Освіта України. – 2001.- № 1.- С.22-25.
7. Савченко О.Я. Стан і завдання реформування змісту загальної шкільної освіти / О.Я. Савченко // Педагогіка та психологія. – 1999. - №4. – С.6-32.
8. Скаткин Н.Н. Требования общества развитого социализма к содержанию общего образования / Н.Н. Скаткин // Теоретические основы содержания общего среднего образования / Под ред. В.В.Краевского, И.Я.Лернера. – М.: Педагогика, 1983. – С.59-62.
9. Сушкова Ф.Б. Функции программ и общие нормативы их построения / Ф.Б. Сушкова // Теоретические основы содержания общего среднего образования / Под ред. В.В.Краевского, И.Я.Лернера. – М.: Педагогика, 1983. – С.276-278.
10. Теоретические основы содержания общего среднего образования / Под ред. В.В.Краевского, И.Я.Лернера. – М.: Педагогика, 1983. – 352 с.



Алла Лебедева,

кандидат педагогічних наук, асистент,
Київський національний університет
імені Тараса Шевченка
(м. Київ)

Alla Lebedieva,

candidate of pedagogical sciences, assistant,
Taras Shevchenko National University of Kyiv
(Kyiv)

УДК 370:378.011.3+141.132
ББК 74.580.215

МЕДІАСЕРЕДОВИЩЕ ЯК ЧИННИК РЕАЛІЗАЦІЇ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ШКОЛАХ ГІРСЬКИХ РЕГІОНІВ

THE MEDIA ARE SURROUNDINGS AS A FACTOR OF REALIZATION OF CREATIVE POTENTIAL OF FUTURE TEACHERS IN THE SCHOOLS OF MOUNTAIN REGIONS

У статті розглядається питання «медіасередовища» як чинника реалізації творчого потенціалу майбутніх учителів у школах гірських регіонів та розкриваються шляхи осучаснення соціо професійної спрямованості виховання студентів у розвитку процесів креативного характеру в інформаційному освітньо-виховному середовищі вищої школи.

Ключові слова: медіасередовище, творчий потенціал, інформатизація, освітньо-виховне середовище вищої школи.

In article considers the question «media are surroundings» as a factor of realization of creative potential of future teachers in the schools of mountain regions and reveals the path updated characteristic of the orientation of the education of students in the development processes of the creative nature of the information educational environment of universities.

Keywords: media are surroundings, creative potential, information, educational environment of universities.

В статье рассматривается вопрос «медиа среды» как фактора реализации творческого потенциала будущих учителей в школах горных регионов и раскрываются пути осовременивания социопрофессиональной направленности воспитания студентов в развитии процессов креативного характера в информационной образовательной среде высшей школы.

Ключевые слова: медиасреда, творческий потенциал, информатизация, образовательно-воспитательная среда высшей школы.

Постановка проблеми. Бурхливий науково-технічний розвиток сучасного суспільства, диверсифікація економіки багатьох країн Європи, у тому числі й України, а також розвиток сфери освітніх послуг стимулюють соціальні зміни та актуалізують інтенсивний період розробки, втілення й використання у повсякденному житті особистості сучасних інформаційно-комунікаційних технологій.

Складні демографічні процеси зони Українських Карпат, монофункціональність господарювання, відсутність у багатьох районах телекомунікаційних мереж, високий рівень безробіття та, як наслідок, депресивні стани дорослого населення, недостатня проінформованість учителя гірської школи і відсутність можливості повноцінного спілкування з колегами призводять до зниження у педагога професіоналізму, соціальної активності та творчого підходу до навчально-виховного процесу.

Тому так гостро постає питання створення умов для розвитку і реалізації творчого потенціалу студентської молоді не лише традиційними педагогічними методами, а й за допомогою використання медіасередовища. Резюмуючи сказане попередньо, зазначимо, що вагоме місце у навчально-виховному процесі вищої школи має посідати соціокультурний характер медіасередовища навчального закладу.

Таким чином, актуальність даного дослідження визначається нагальною потребою теоретичного обґрунтування системи виховання у вищій школі на матеріалі медіакультури, що сприяє не лише формуванню особистісних якостей сучасного громадянина України, а й реалізації творчого потенціалу майбутнього фахівця і готує до професійно грамотного впровадження отриманого досвіду у практичній діяльності гірської школи.

Аналіз актуальних досліджень з проблеми використання медіасередовища як чинника реалізації творчого потенціалу майбутніх учителів показав, що за останні десятиліття у навчально-виховній системі вищих навчальних закладів сформувалася принципово нова ситуація, зумовлена інформатизацією освітньо-виховного простору, дифузійним проникненням медіа-технологій у навчально-виховний процес, що є вкрай скрутним положенням без участі у медіа компетентності студентів вищого педагогічного навчального закладу.



Одним із важливих аспектів наукових досліджень впливу ЗМІ та ІКТ є дослідження впливу медіасередовища на особистість. Даний напрям включає також багато інших аспектів. Інтерес соціологів звернений на спроможність певних видів медіапродукції (реклама, пропагандистські матеріали, медіакампанії, Інтернет, телебачення тощо) чинити збуджуючий вплив на аудиторію, вплив нових комунікаційних технологій, вплив сексуально відвертої медіапродукції, реакція споживачів масової інформації на матеріали загрозливого і занепокоєного характеру, вплив політичної пропаганди і багато інших проблем.

Потенційний вплив медіасередовища, переконання і, як наслідок цих медіаявищ, поведінка аудиторії знаходять своє відображення у працях доктора філософії Інституту досліджень комунікацій при Університеті штату Алабама Дж. Брайанта і С. Томпсона, які доступно і широко тлумачать популярну думку про передбачувані ефекти впливу медіа: медіа-ефект преси, переконливість презентацій, вплив комп'ютерних ігор, Інтернету, соціальних мереж, мобільних пристроїв і зв'язку на особистість, роль дитячих і освітніх телевізійних передач. Окрім того, авторами значна увага приділяється дослідженню позитивних ефектів медіаспілкування, таких як розвиток мови і гнучкого мислення [16].

Феномен засобів масової інформації як чинника реалізації творчого потенціалу особистості в сучасному українському суспільстві розкриває О. Мірошник [9]. Характеризуючи позитивне і негативне у застосуванні мас-медіа, О. Рудницька зазначала, що вони мають суттєвий вплив «на характер прилучення людини до явищ культури, масове споживання якої перетворилось на самостійну сферу суспільного життя» і водночас це спричиняє «й негативні наслідки у розвитку духовної сфери...» [12, с. 51-52].

Аспекти формування творчого потенціалу студентської молоді у процесі фахової підготовки у вищих навчальних закладах мали місце в дослідницькому пошуку вчених України (В. Вербець [2], В. Воеводін [3], О. Олексюк [10; 11] та ін.).

Учені одностайні в тому, що широкомасштабна інформатизація суспільства, медіа-технології набувають важливого впливу на розвиток і реалізацію творчого потенціалу особистості майбутніх фахівців.

Мета статті полягає у висвітленні деяких аспектів «медіасередовища» як чинника реалізації творчого потенціалу майбутніх учителів у школах гірських регіонів та розкритті виявлених шляхів осучаснення соціо професійної спрямованості виховання студентів у розвитку процесів креативного характеру в інформаційному освітньо-виховному середовищі вищої школи.

Виклад основного матеріалу. Основним джерелом стратегічних ресурсів – людського капіталу та знань, що визначають загальний рівень суспільства – є розвиток освіти. Головним прискорювачем цього розвитку стає інформатизація. Людина ХХІ століття живе в медіатизованому просторі інформаційного суспільства, що є її новим середовищем буття, реальністю сучасної культури. Практично всі сфери життя особистості пронизані засобами масової комунікації, новим ІР-технологіями (насамперед, аудіовізуальними: телебачення, кіно, відео та мультимедійними – комп'ютер, онлайн мультимедіа, Інтернет ресурси).

Одним із найважливіших факторів у формуванні особистісних характеристик майбутніх учителів, серед яких значну роль відіграє здатність до реалізації власного творчого потенціалу є медіасередовище.

З перших років свого життя ми потрапляємо в поле, створене мережею масових комунікацій (т. зв. медіа, які включають усі види засобів масової інформації, які функціонують у глобальному культурному просторі за допомогою нових технологій і об'єднують в собі соціокультурні значення його різномірних компонентів). У зв'язку з цим виникає проблема взаємовпливу інформаційного середовища на особистість.

Сьогодні неможливо уявити сучасного вчителя, який не використовує у своїй професійній діяльності такі засоби комунікації як Інтернет, мобільний зв'язок та інші засоби інтерактивної комунікації. На сучасному етапі розвитку освіти в Україні постійно актуалізується тема необхідності створення у вищих навчальних закладах повнофункціонального медіасередовища, яке покликане розвивати, підтримувати і реалізовувати творчий потенціал майбутніх учителів з метою подальшого використання набутого досвіду у майбутній професійній діяльності. «Компетентний учитель, який характеризується високим рівнем сформованості знань ... повинен відчувати себе не просто свідомим реципієнтом, а медіатором – лідером громадської думки» [7].

Так, Інтернет та інші сучасні засоби комунікації уможливають:

- інтерактивне розширення можливостей організації і модернізації навчально-виховного процесу у навчальних закладах;
- розробку інноваційних технологій проведення навчальних занять;
- знаходження передових педагогічних рішень.

У свою чергу медіасередовище створює:

- поле для реалізації вчителями власного творчого потенціалу у професійній діяльності;
- ресурсний обмін інноваційними педагогічними ідеями з подальшим застосуванням їх на практиці;
- умови для модернізації ринку освітніх послуг;
- скриню педагогічних прийомів творчого підходу вчителя до надання інформації для підростаючого покоління;
- прогресивні умови реалізації творчого потенціалу вчителя у процесі використання сучасних інтерактивних технологій на практиці.

Торкаючись проблеми медіасередовища як чинника реалізації творчого потенціалу майбутніх учителів, звертаємо увагу на складність роботи вчителя в гірських районах західної України. Це пояснюється умовами проживання населення Українських Карпат: географічною віддаленістю сільських населених пунктів від районних



і обласних центрів; специфікою господарювання; ландшафтно-природними особливостями гір; нестабільною кліматичною обстановкою (повені, снігові замети, буревії тощо); неналежним станом або й відсутністю цивілізованих шляхопроводів.

Поява новітніх технологій потребує перегляду стану й перспектив розвитку системи освіти. На сучасному етапі зростає потреба суспільства в учителях, здатних творчо підходити до будь-яких змін, нетрадиційно і якісно вирішувати існуючі проблеми, що зумовлено прискоренням темпів розвитку суспільства і, як наслідок, необхідністю підготовки людей до життя в умовах, які швидко змінюються.

Чим більша потреба суспільства у творчій ініціативі особистості, тим гостріше постає необхідність у практичній розробці проблем реалізації творчого потенціалу вчителя гірської школи. Стратегія сучасної освіти полягає в наданні можливості всім учням проявити свої таланти і творчий потенціал, що припускає можливість реалізації особистих планів. Ці позиції відповідають сучасним гуманістичним тенденціям розвитку вітчизняної школи, для якої характерна орієнтація педагогів на особистісні можливості самореалізації у процесі професійної діяльності.

Серед основних завдань вищої школи передбачено вирішення завдання формування у студентів такого механізму творчого мислення, який би дав можливість швидко адаптуватися до вимог, що постійно змінюються, знаходити та аналізувати нові джерела інформації, творчо застосовувати їх у професійній діяльності [1].

Одне з перших досліджень, присвячених розробці комплексних концепцій медіасередовища і медіакультури, належить Н. Кириловій [5]. «Перед нами транслює канал, побудований на ідеологічних, емоційних і навіть підсвідомих очікуваннях аудиторії ... Медіа – це не просто засіб для передачі інформації, це ціле середовище, в якому виробляються, естетизуються і транслюються культурні коди» [6, С. 22]. Медіасередовище розуміється дослідником як сукупність соціальних умов, в контексті яких функціонує медіакультура.

На думку Д. Шаронова, термінологічна еволюція від засобу масової інформації або комунікації до середовища, тобто медіасередовища відображає нове розуміння медіа як середовища становлення «особливого комунікативного простору медіакультури» [15, с. 235].

Під медіасередовищем розуміється штучно створене середовище людської діяльності та спілкування, розглянуте змістовно стосовно до її форми – механічної, фізичної або іншої реалізації у вигляді мереж комунікацій – як соціокультурний феномен, що розглядається не на рівні акустики, механіки, техніки, електроніки або процесів обміну даними, а на рівні таких основних функцій, як:

- *екстенсивність* – забезпечення розширення можливостей органів почуттів і інших систем людини як індивідуума і як соціуму. Сюди слід віднести «другу природу» особистості – форми, засоби, методи і результати соціально значущої людської діяльності [8];
- *інструментальність* – забезпечує можливість інструментальної (індивідуальної або колективної) дії, тобто можливість індивідуального або колективного використання «розширення»: системи водопостачання, засоби пересування, бази даних та інші стандартні інформаційні ресурси тощо [13];
- *комунікативність* – забезпечує можливість комунікативної дії, внаслідок чого відповідні розширення є засобами комунікації та спільної діяльності. Це транспортна мережа, місто, армія, держава та ін. [13];
- *інтерактивність* – забезпечує опосередкований і не опосередкований результатом зворотний зв'язок у процесі комунікації та спільної діяльності – інтеракцію, тобто спілкування, обмін інформацією;
- *мультимедійність* – поєднання різних видів впливу і сприйняття в процесі інтеракції аж до виникнення ефекту синергії: «нові медіа».

Отже, функціонально медіасередовище – це та частина «другої природи» людини, за допомогою якої вона у своїй діяльності реалізує п'ять зазначених вище функцій.

У контексті нашого дослідження важливими є такі функції медіа середовища, як інтерактивність і мультимедійність. Виникає питання: «Яким чином означені функції впливають на реалізацію творчого потенціалу майбутніх учителів у процесі підготовки до професійної діяльності у гірських школах?»

Оскільки творчий потенціал учителя розвивається в педагогічній діяльності, то і його реалізація відбувається у процесі безпосередньої педагогічної практичної дії. Підготувати студентів до цієї дії і покликане вивчення курсу «Основи педагогічної творчості». Мета курсу – підготовка студентів до творчо активної педагогічної діяльності з використанням в її процесі всіх здобутих у процесі навчання знань, умінь та навичок, узагальнюючи передовий педагогічний досвід, систематично розв'язуючи педагогічні задачі та вирішуючи педагогічні ситуації, що необхідно для подальшого здійснення ефективного навчально-виховного процесу.

Вивчення курсу «Основи педагогічної творчості» передбачає оволодіння *знаннями* сутності педагогічної майстерності, педагогічного спілкування, основ педагогічної техніки, основ театральної педагогіки, творчого задуму уроку, елементів передового та класичного педагогічного досвідів; *уміннями* – використання сучасних комп'ютерних технологій у процесі підготовки до професійної діяльності, розв'язувати педагогічні задачі, вирішувати педагогічні ситуації.

З циклу творчо-орієнтованої підготовки ми розглядаємо предмети, що мають об'єктивні можливості у формуванні професійних умінь у майбутніх учителів і які безпосередньо впливають на реалізацію їх творчого потенціалу – «Українська народна творчість», «Основи художнього читання та риторики». «Основи педагогічної творчості».

На нашу думку, вивчення курсу «Українська народна творчість» в повній мірі сприяє розвитку творчого потенціалу, здібностей, творчих та виконавчих навичок майбутнього вчителя; є найважливішою умовою, що



визначає успішність підготовки майбутніх учителів до реалізації своїх творчих сил у професійній діяльності. Адже розмаїття фольклорних творів, досконала, відшліфована віками поетика засвідчують глибоке прагматичне, художньо-естетичне пізнання народу і світу, й самого себе.

Звернення до творчих витоків народу Українських Карпат у процесі підготовки майбутніх учителів полягає в підвищенні ефективності ролі фольклору у творчій профорієнтації студентів, забезпеченні активної реалізації їх творчого потенціалу на основі формування в них умінь і навичок самостійної роботи з творами усної поетичної творчості, що в досконалій мистецькій формі відображає життя, працю, боротьбу за кращу долю, історію, побут, думки, прагнення й погляди українського народу; посиленні впливу на емоційну сферу та інтелект майбутніх фахівців у процесі вивчення фольклорних джерел творчості українських письменників.

У процесі вивчення «Основ художнього читання та риторики» в студентів розвивається ціла система особистісних якостей: культура мислення; культура мовлення; культура поведінки; культура спілкування; культура виконавської майстерності тощо. Процес освоєння основами художнього читання та риторики спрямований на формування таких компетенцій, як: здатність до узагальнення, аналізу, сприйняття інформації, постановки мети та вибору шляхів її досягнення; вміння логічно правильно, аргументовано і зрозуміло будувати усну і письмову мову у процесі спілкування; готовність до кооперації з колегами, роботи в колективі; здатність застосовувати отримані філологічні та культурологічні знання в галузі прикладної професійної діяльності, самостійному проектуванні заходів; здатність застосовувати отримані знання у власній професійній діяльності, що забезпечує повноцінну реалізацію творчого потенціалу у професійній діяльності вчителя.

Висновки. Отже, особливого значення в реалізації творчого потенціалу майбутніх учителів гірських шкіл набуває медіасередовище, поєднане з процесами, що відбуваються в просторі свідомості особистості. Потенційність медіасередовища вищої школи визначається широким спектром можливостей для розвитку творчого потенціалу студентів: самостійного творчого мислення, національного світогляду, національної естетичної свідомості, активізації знань, отриманих студентами у процесі засвоєння програми «Основи педагогічної творчості», «Українська народна творчість» та «Основи художнього читання та риторики».

Значення і роль інформаційного середовища вищої школи зростає вочевидь у геометричній прогресії. Сьогодні це – комплексні засоби освоєння людиною навколишнього світу (в його соціальних, моральних, психологічних, художніх, інтелектуальних аспектах). Створення повноцінного медіасередовища у вищому навчальному закладі є тим вагомим чинником, який уможливорює ефективність реалізації творчого потенціалу майбутніх учителів у школах гірського регіону.

1. Спільна декларація міністрів освіти Європи «Європейський простір у сфері вищої освіти» [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/994_525
2. Вербець В. В. Теоретико-методологічні засади формування духовно-творчого потенціалу студентської молоді : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Владислав Володимирович Вербець. – Рівне, 2005. – 485 с.
3. Воеводін В. В. Педагогічні умови становлення творчого потенціалу майбутніх музикантів-виконавців в оркестровому класі : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 „Теорія та методика навчання музики і музичного виховання” / В. В. Воеводін. – К., 2007. – 222 с.
4. Каландаров Т. С. Модель высшей школы для горных регионов мира (по представлениям исмаилитов) // Знание. Понимание. Умение. Высшее образование и культура. – М., 2005 - № 3, с. 192 – 194.
5. Кириллова Н. Б. Медиакультура как интегратор среды социальной модернизации : дис. ... д-ра культурологических наук : 24.00.01 Москва, 2005. – 354 с.
6. Кириллова Н. Б. Медиакультура: от модерна к постмодерну / Н. Б. Кириллова. – М., 2006. – 448 с.
7. Климова К. Я. Засоби медіа-дидактики у процесі навчання і самонавчання української мови студентів-нефілологів педагогічних ВНЗ / К. Я. Климова // Науково-дослідна робота з проблем української філології і лінгводидактики : Матер. III студентсько-викладацького науково-методичного семінару (Житомир, 20 трав. 2011 р.). – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 111 с.
8. Маклюэн. М. Понимание. Медиа. Внешние расширения человека. / перевод с английского В. Г. Николаева. — М. : Гиперборея; Кучково поле, 2007. – 464 с.
9. Мірошник О. Л. Феномен телебачення як чинник формування особистості в сучасному українському суспільстві / О. Л. Мірошник // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка, 2009. – 23 (186). – Ч. 4. – С. 188–196.
10. Олексюк О. М. Музична педагогіка : навч. посіб. / Ольга Миколаївна Олексюк. – К. : КНУКіМ, 2006. – 188 с.
11. Олексюк О. М. Формування духовного потенціалу студентської молоді в процесі професійної підготовки : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04, 13.00.01 / О. М. Олексюк. – К., 1997. – 333 с.
12. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька : навчальний посібник / Оксана Петрівна Рудницька. – К. : Вища школа, 2002. – 270 с.
13. Хабермас Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие / Пер. с нем. под ред. Д. В. Складнева, послесл. Б. В. Маркова. – СПб.: Наука, 2000. – 380 с.
14. Хрущ О. Методика вивчення психологічних особливостей етнічної самосвідомості і національної самоповаги учнівської молоді / О. Хрущ // Методи дослідження ціннісних орієнтацій учнівської молоді. – Івано-Франківськ. – 1997. – С. 21-32.
15. Шаронов, Д. И. О коммуникативном смысле медиатизации / Д. И. Шаронов // Вестник ВГУ. 2008. – №2. – С.234 - 239.
16. J. Bryant, S. Thompson, B. W. Finklea. FundamentalsofMediaEffects / JenningsBryant, SusanThompson . – McGraw-Hill, 2002. – 395 с.



Ярослава Логвінова,

викладач, Кіровоградський державний педагогічний
університет імені Володимира Винниченка
(м. Кіровоград)

Yaroslava Logvinova,

teacher, Kirovograd Volodymyr Vynnychenko State
Pedagogical University
(Kirovograd)

УДК 378.091.33:504
ББК 74.580

НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКА РОБОТА СТУДЕНТІВ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА БІОЛОГІЇ

FOR RESEARCH STUDENTS AS A CONDITION OF ENVIRONMENTAL BIOLOGY TEACHER COMPETENCE

У статті аналізуються педагогічні можливості та сутність науково-дослідницької діяльності студентів. Описуються форми і методи здійснення науково-дослідницької діяльності майбутнім викладачем біології для формування його екологічної компетентності.

Ключові слова: екологічна компетентність, підготовка педагога, викладач біології, науково-дослідницька діяльність, екологічний гурток, наукові конференції, екологічний проект.

В статье анализируются педагогические возможности и сущность научно-исследовательской деятельности студентов. Описываются формы и методы реализации научно-исследовательской деятельности будущим преподавателем биологии с целью формирования экологической компетентности.

Ключевые слова: экологическая компетентность, подготовка педагога, преподаватель биологии, научно-исследовательская деятельность, экологический кружок, научные конференции, экологический проект.

The paper analyzes the educational opportunities and the nature of the research activities of students. Describe the forms and methods of research activities for future teachers of biology formation of its environmental expertise.

Keywords: ecological competence, teacher training, teacher of biology, research activities, environmental club, conferences, environmental projects.

Постановка проблеми у загальному вигляді. На Саміті зі сталого розвитку (2002р.) було проголошено декаду освіти для сталого розвитку починаючи з 2005р. Концепція сталого розвитку пропонує стратегію діяльності і поведінки людства в умовах сучасної кризової екологічної ситуації на Землі, а саме: збалансування екологічних, соціальних і економічних чинників розвитку суспільства; узгодження споживання і можливостей природи до самовідновлення; врахування прав та інтересів нинішнього та прийдешніх поколінь.

У контексті означеної концепції з'являються дослідження українських (О.Колонькова, Н.Олійник, Н.Пустовіт, Л.Титаренко та ін.) та російських (Д.Єрмаков, А.Макоєдова, Л.Пістунова, О.Рогова та ін.) науковців, предметом яких є формування екологічної компетентності особистості. Загалом, екологічна компетентність розглядається дослідниками як здатність і готовність будувати гармонійні відносини з природним і штучним середовищем проживання і своїм соціальним оточенням, передбачає відповідальність за наслідки власної діяльності в довкіллі та виражається у теоретичній і практичній готовності до реалізації професійних функцій. Ведучи мову про екологічну компетентність, науковці акцентують увагу на предметно-дієвому компоненті компетентності, який передбачає оволодіння особистістю комплексною процедурою практичного, творчого застосування знань і умінь для розв'язання екологічних завдань.

Таким чином, для формування екологічної компетентності особистості необхідні спеціальні педагогічні умови. У якості однієї із таких умов ми виділяємо науково-дослідницьку роботу студентів – майбутніх викладачів біології.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанням організації науково-дослідницької роботи студентів в університетах присвячені роботи Т.Калашникової, Т.Ковалевої, Ю.Кулюткіна, Б.Сорокіна, І.Сумбаєва та ін.. Можливості науково-дослідної роботи у вищих навчальних закладах по формуванню і розвитку професійних



якостей майбутніх фахівців, підготовці наукових та науково-педагогічних кадрів висвітлені у працях Л. Авдеевої, Н. Амеліної, І. Іванченко, Ф. Орехової та ін.

Останнім часом педагогіка вищої школи збагатилась результатами досліджень з проблем організації навчання й виховання майбутніх магістрів, зокрема в аспекті активізації їхньої науково-дослідницької діяльності (М.Анцибор, В.Журавльов, В.Загвязинський, І.Ілясов, Я.Колибабюк, Л.Круглий, М.Львов, В.Ніколаєва, О.Цокур та ін.).

Мета статті полягає у розкритті сутності та педагогічних можливостей науково-дослідницької діяльності студентів у формуванні екологічної компетентності майбутнього викладача біології.

Виклад основного матеріалу. Науково-дослідницька діяльність студентів (далі НДДС) виступає невід'ємною складовою фахової підготовки студентів магістратури.

У психолого-педагогічній літературі розрізняють терміни «навчально-дослідницька діяльність» та «науково-дослідницька діяльність». Так, під науково-дослідною роботою розуміють таку роботу студента, яка виявляє самостійне творче дослідження теми. А під навчально-дослідницькою – оволодіння технікою творчості, знайомство з технікою експерименту, з науковою літературою [7].

Серед особливостей навчально-дослідницької діяльності В.Андреев відзначає чинник суб'єктивного, «відкриття» нового знання, що «має не об'єктивну, а лише суб'єктивну значущість і новизну. Більш того, актуалізація колишніх знань є неодмінною умовою навчально-дослідницької діяльності» [1, С.30]. Д.Цхакая відзначає, що «науково-дослідна робота студента повинна містити певну, хоч і невелику новизну» [9, С. 16].

Більш чітко тлумачення терміна «навчально-дослідницька робота» знаходимо у праці В.Воробьова: «розумне впровадження елементів наукових досліджень, елементів творчості в навчальний процес» [2, С.45].

Існує й інша точка зору, згідно з якою навчально-дослідницьку і науково-дослідницьку роботу студентів слід розрізняти не за «включенням» чи «невключенням» її до навчального плану, а за етапами підготовки спеціалістів до творчості.

А.Лебедев під навчально-дослідницькою роботою розуміє таку «роботу студентів, що забезпечує набуття ними необхідних навичок творчої, дослідницької діяльності. Завершується ця робота самостійним вирішенням студентом завдання, вже розробленого в науці або техніці». Науково-дослідницькою науковець називає таку науково-технічну роботу студента, у результаті виконання якої він «одержує новий для науки або техніки результат» [4, С. 49]. Такий підхід до даних понять ми вважаємо найбільш правильним.

П. Підкасистий [6] зазначає, що науково-дослідна діяльність студентів визначається вищою формою самостійного навчального пізнання, оскільки воно набуває форм наукового передбачення (студент сам ставить мету та шукає шляхи її вирішення).

Перехідною ланкою від навчальної діяльності до науково-дослідної А. Яновський вважає пошуково-дослідну, оскільки вона містить у собі майже всі компоненти наукового пошуку та створення нового продукту з ознаками дослідницької роботи, спираючись на здобуті раніше знання, та розвиває навички й уміння для подальшої наукової діяльності [10].

Науковці І.Єрмакова, Г.Кловак [3], О.Пехота [5] стверджують, що навчально-дослідницька і науково-дослідницька робота студентів – це два основних напрямки одного поняття: «науково-дослідницька діяльність студентів, яка у ВНЗ здійснюється за наступними напрямками: 1) навчально-дослідницька, що є невід'ємним елементом навчального процесу та входить до календарно-тематичних і навчальних програм як обов'язкова для всіх студентів; 2) науково-дослідницька робота, що здійснюється поза навчальним процесом у межах студентського науково-творчого товариства».

Таким чином, у нашому дослідженні науково-дослідницька робота розглядається як така, що має в своїй сутності два взаємопов'язаних елементи: навчання студентів елементам дослідницької діяльності, організації та методики наукової творчості та наукові дослідження, що здійснюють студенти під керівництвом професорів і викладачів.

Н.Уйсімбаєва, розглядаючи науково-дослідницьку діяльність студентів як одну з форм пізнавально-творчої діяльності, вважає, що НДДС забезпечує формування інтелектуальної активності, яка є складовою професійної компетентності майбутнього фахівця [8, С. 244], а у випадку викладача біології ще й екологічної компетентності.

Важливо, що під час наукової роботи студент-майбутній викладач біології здійснює перехід від засвоєння готових знань до оволодіння методами отримання нової інформації, набуває навичок самостійного аналізу екологічних та еколого – педагогічних явищ та процесів з використанням наукових методик, вчиться знаходити шляхи нестандартного, творчого вирішення екологічних завдань.

Науково-дослідницька діяльність студентів ВНЗ здійснюється за трьома основними напрямками: науково-дослідницька робота, що є невід'ємним елементом навчального процесу і входить до навчальних планів, навчальних програм як обов'язкова для всіх студентів; науково-дослідницька робота, що здійснюється поза навчальним процесом у межах студентського наукового товариства – у гуртках, проблемних групах, інформаційних студіях тощо; науково-організаційні заходи, конференції, конкурси та ін.



Важливим для формування екологічної компетентності є використання НДДС за усіма трьома зазначеними напрямками. Так, НДДС у межах процесу підготовки викладача біології включає реферування наукової літератури з екологічних проблем у процесі вивчення дисциплін науково-природничого циклу; виконання лабораторних, практичних, семінарських та самостійних завдань, контрольних робіт з елементами проблемного пошуку; виконання нетипових завдань дослідницького характеру в період педагогічної та асистентської практики; розробка методичних матеріалів з використанням дослідницьких методів; підготовка і захист курсових, дипломних та магістерських робіт, пов'язаних з проблематикою наукових досліджень кафедри.

Найбільш масовими формами науково-дослідницької роботи студентів, що відбувається у поза навчальний час, є студентські гуртки та проблемні групи. Як зазначає О.Пехота та І.Єрмакова, участь студентів у наукових гуртках дає можливість залучати їх до розгляду та спроби вирішувати наукові проблеми фахового спрямування, розширювати їх світогляд, надавати можливість вільно спілкуватися, брати участь в обговоренні запропонованої тематики, виявляти ініціативу в здійсненні наукових досліджень [5].

Екологічний гурток своєю діяльністю сприяє підвищенню рівня наукової підготовки студентів; формує інтерес і потребу до наукової творчості; сприяє розвитку самостійності, підвищення внутрішньої організованості, свідомого ставлення до навчання, поглиблення й закріплення отриманих у процесі вивчення природничих дисциплін знань; формування практичного досвіду діяльності в екологічному середовищі; усвідомлення майбутнім викладачем біології перспективності побудови відносин у системі «особистість-природа» на засадах екоцентризму..

Проблемні групи є більш високим ступенем організації НДДС. До роботи у них залучаються студенти старших курсів. В їхні завдання входить обговорення теоретичних проблем, розв'язання актуальних науково-технічних питань, проведення циклу досліджень. У проблемних групах студенти ознайомлюються з методикою планування і проведення експерименту, беруть участь в обговоренні й оформленні отриманих результатів з конкретної тематики, над якою працює кафедра, керівник групи. З метою створення наступності у студентській науковій роботі на природничо-географічному факультеті Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка періодично організовуються виступи студентів, що займаються у проблемних групах.

Для формування екологічної компетентності ефективним є залучення студентів до таких видів НДДС: виконання завдань дослідницького характеру; підготовка наукових доповідей, повідомлень і рефератів з актуальних питань; реалізація та захист курсових, дипломних та магістерських робіт на екологічну та еколого-педагогічну тематику; підготовка наукових доповідей, статей; методичних розробок з актуальних питань професійної діяльності.

Ми пропонуємо для вияву творчих здібностей у вирішенні та нестандартному розв'язанні екологічних та еколого-педагогічних проблем, а головне, для формування екологічної компетентності майбутнього викладача біології використовувати як у навчально-дослідницькій так і у науково-дослідницькій діяльності метод проектів.

З його допомогою стає можливим розв'язання наступних взаємопов'язаних педагогічних проблем: надання можливості студентам відчувати практичне значення екологічної освіти у вирішенні нагальних питань; сприяння формуванню в особистості умінь та навичок застосування й удосконалення екологічних знань, набуття досвіду екологічної та природоохоронної діяльності.

Психолого – педагогічні можливості методу проектів у формуванні екологічної компетентності викладача біології пояснюються вирішенням з його допомогою освітніх, розвиваючих та виховних завдань: створення образу цілісних екологічних знань для розуміння закономірностей взаємодії у системі «суспільство – природа»; підвищення мотивації до отримання додаткової екологічної інформації з метою перетворення екологічного знання, мислення та ідей у матеріальну силу прогресу суспільства; вивчення методів наукового пізнання у застосуванні до природного середовища; вироблення здатності до рефлексії та інтерпретації отриманих результатів; розвиток дослідницьких якостей особистості і удосконалення екологічного мислення; організація базового алгоритму поведінки на основі екологізації сфер суспільної та виробничої діяльності.

Саме метод проектів допомагає формувати у майбутнього викладача біології особистісні риси, які розвиваються в діяльності і не можуть бути засвоєні вербально. Під час роботи над проектом студенти набувають досвіду індивідуальної самостійної діяльності.

За допомогою такого методу майбутні викладачі біології вирішують проблему, яка передбачає, з одного боку, використання різноманітних методів, засобів навчання, а з іншого – інтегрування знань і вмінь з різних галузей науки, техніки, творчих галузей.

У межах роботи екологічного гуртка студенти залучались до розробки наступних типів проектів: дослідницьких, творчих, ігрових, практико-орієнтованих, інформаційних. Останні, як правило, інтегрувались до більш значущих за обсягом дослідницьких і виступали його складовою частиною.

Цінність методу проектів полягає в тому, що з його допомогою стає можливим розвиток складових екологічної компетентності. Так, у ході роботи над проектом включаються закладені у таку діяльність мотиваційні механізми: мислєдіяльні (висунення ідеї, цілепокладання і формулювання завдання, висунення гіпотези, обґрунтований вибір способу або методу, самоаналіз і рефлексія); презентаційні (побудова усної доповіді про виконану роботу,



вибір способів і форм наочної презентації результатів діяльності); комунікативні (уміння слухати й розуміти інших, знаходити компроміс, взаємодіяти всередині групи); пошукові (знаходити інформацію, вести контекстний пошук); інформаційні (структурування інформації, виділення головного, прийом, пошук і передача інформації, упорядковане її зберігання).

Також, студенти, включаючись у самостійну пізнавальну діяльність у межах методу проектів з вирішення значущих у екологічному сенсі питань, усвідомлювали цінність і дієвість навчальної екологічної інформації. У ході роботи над проектом майбутні викладачі біології прямо чи опосередковано взаємодіяли з природними об'єктами, училися виділяти проблему, розуміти суть і спрямовувати свої зусилля на пошук шляхів її розв'язання. Це виявлялося у бережному ставленні до об'єктів природного середовища, небажанні їм зашкодити, що супроводжується сильними позитивними емоціями. Співпереживання природному оточенню слугувало своєрідним поштовхом, мотивом до розв'язання проблеми. Окрім того, під час роботи над проектом спостерігалася зміна естетичного ставлення особистості студента до природи на практичне.

Висновки. Таким чином, науково-дослідницька робота студентів несе в собі великий потенціал для удосконалення підготовки майбутнього викладача біології та формування його екологічної компетентності. Залучення студентів до такої діяльності сприяє розвитку в них умінь пошукової, дослідницької діяльності, творчого розв'язання екологічних та еколого-педагогічних завдань. Вона активізує самостійність, дослідницькі навички та націлює на самостійне дослідження.

1. Андреев В.И. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности. – М.: Высшая школа, 1981. – 240с.
2. Воробьев В.И. Научно-исследовательская работа студентов в учебной и научной деятельности вуза. // Студенческое научное творчество. – М.: Молодая гвардия, 1968. – С. 44-49.
3. Кловак Г.Т. Основи педагогічних досліджень: Навчальний посібник для вищих педагогічних навчальних закладів. – Чернівці: Чернігівський державний центр науково-технічної і економічної інформації, 2003. – 260с.
4. Лебедев А.А. УИРС и НИРС / А.А.Лебедев // Вестник высшей школы, 1976. – Вып. 7. – С.49-53.
5. Пехота О.М. Основи педагогічних досліджень: від студента до наукової школи: навчально-методичний посібник / О.М.Пехота, І.П. Єрмакова. – Миколаїв: Іліон, 2012. – 340 с.
6. Пидкасистый П.И. Самостоятельная деятельность учащихся. Дидактический анализ процесса и структуры воспроизведения творчества. М.: Педагогика, 1972. – 180с.
7. Сердобинцев В.Я. Научная работа студентов – одно из важнейших условий формирования мировоззрения и профессиональной подготовки // Система учебно-воспитательной работы в педагогическом институте как условие совершенствования качества подготовки специалистов. – Саратов, 1972. – С. 92-102.
8. Уйсімбаєва Н.В. Науково-дослідницька діяльність майбутнього фахівця / Н.В.Уйсімбаєва // Зірник наукових праць: Наукові записки. – Випуск 88. - Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВВКДПУ ім. В.Винниченка, 2010. – С.243-246.
9. Цхакая Д.Г. Формы и методы научной работы студентов и проблемы рационального управления ею высшей школе. Автореф. дис...канд. пед. наук. – Тбилиси, 1989. - 23с
10. Яновський А.О. Зміст пошуково-дослідної діяльності. Збірник наукових праць: Наукові записки. – Випуск 83. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВВКДПУ ім. В.Винниченка, 2009. – С.234.



Наталія Максименко,

кандидат педагогічних наук, доцент,
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника»
(м. Івано-Франківськ)

Natalia Maksymenko,

Candidate of Pedagogics, assistant professor,
Vasyl Stefanyk Precarpathian National
University
(Ivano-Frankivsk)

**УДК 37.046
ББК 474.584**

ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ЯК КОМПОНЕНТ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ГІРСЬКОЇ ШКОЛИ

У статті розглянуто питання організації самостійної роботи студентів у вищій школі, її роль у підвищенні мотивації навчання, даються рекомендації щодо активізації самостійної роботи

Ключові слова: самостійна робота, навчальна мотивація, внутрішні та зовнішні мотиви, мотиви досягнення успіху, педагогіка співробітництва, самоконтроль, самооцінювання.

In the article the issues of organization the students' self-study work in the higher school, the role of self-study work in increasing learning motivation are considered, the recommendations how to activate the self-study work are given.

Key words: self-study work, learning motivation, self-control, pedagogics of collaboration, self-concept.

В статье рассматриваются вопросы организации самостоятельной работы студентов в высшей школе, ее роль в повышении мотивации обучения, даются рекомендации относительно активизации самостоятельной работы.

Постановка проблеми. У Національній Доктрині розвитку освіти України в XXI столітті зазначається, що інтеграція України до світової спільноти та реформування системи вищої освіти зумовлюють посилення уваги суспільства до підвищення загальноосвітньої, фахової, комунікативної компетенції майбутніх спеціалістів, забезпечення їхньої конкурентоспроможності.

Головною метою української освіти є створення умов для розвитку і самореалізації кожної особистості як громадянина, формування покоління, здатного навчатися впродовж життя, розвиток цінностей громадянського суспільства [1, 4].

Завдання, що поставили перед вищою освітою, вимагають пошуку шляхів удосконалення навчально-виховного процесу, розроблення нових методів та організаційних форм взаємодії викладача і студента. Важливим фактором підвищення ефективності навчального процесу є організація самостійної навчальної діяльності студентів, формування у них навичок самоосвіти та саморегуляції, готовності до постійного поповнення знань, розвитку творчого мислення, позитивного ставлення до навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми. У теоретичному плані проблема організації самостійної роботи студентів знайшла відображення в роботах багатьох педагогів та психологів (П. І. Підкасистого, А. М. Алексюка, С. Г. Заскалети, Л. В. Онучак, Н. С. Журавської, С.М. Кустовського, М. І. Смирнов, Б. П. Єсипова, В. Володько та ін).

Ці автори розкривають сутність самостійної роботи, її види і форми, дидактичні та лінгводидактичні принципи, визначають роль та функції у загальній системі підготовки спеціалістів.

Але аналіз стану проблеми на практиці показує, що на сьогодні самостійна робота студентів ще не організована належним чином, оскільки не має чіткого визначення обсягів та видів навчальних завдань для самостійної роботи, крім того, у студентів недостатньо сформовані навички самостійної роботи тощо. Внаслідок цього переважає невисока результативність навчання та відсутність інтересу до завдань для самостійного опрацювання.

Метою статті є аналіз факторів, які впливають на ефективність самостійної роботи студентів; дослідження ролі самостійної роботи у підвищенні мотивації навчання; рекомендації щодо активізації самостійної роботи у вищій школі.

Виклад основного матеріалу. У сучасній науковій літературі існують різні підходи до визначення самостійної роботи. Деякі автори (С. Гончаренко, Р. Назімов) характеризують її як специфічний вид навчально-пізнавальної діяльності, яка проводиться індивідуально чи у групах протягом аудиторних занять або вдома за завданням педагога, за його методичними вказівками, але без його безпосередньої участі.

В. Євдокимов вважає, що самостійна робота, яка входить до складу процесу навчання, – це така робота, яка виконується без безпосередньої участі педагога, але передбачає виконання його завдань у спеціально



відведений для цього час. Причому суб'єкти навчання свідомо прагнуть досягнути поставленої в завданні мети, проявляючи свої зусилля та виражаючи в певній формі результати своїх розумових або фізичних дій [4, 15].

О.Я. Савченко виокремлює такі види самостійної роботи:

- самостійна робота за зразком (робота виконується на основі зразка, докладної інструкції, тому рівень пізнавальної активності та самостійності не виходить за межі репродуктивної діяльності);
- реконструктивна самостійна робота (інтелектуальні та практичні дії спрямовані на реконструювання, перетворення навчальних текстів та наявного досвіду вирішення завдань, що пропонуються для самостійного виконання);
- самостійна робота варіативного типу (пізнавальна діяльність та самостійність виражається у виконанні узагальнень під час аналізу проблемної ситуації, у відмежуванні суттєвого від другорядного; під час виконання роботи такого типу відбувається накопичення нового досвіду діяльності);
- творча самостійна робота (пізнавальна активність та самостійність досягає найвищого рівня, коли отримуються нові знання, цінності матеріальної та духовної культури) [5, 89].

Як відомо, процес самостійної роботи студента залежить перш за все від його готовності до цього виду діяльності. Проте готовність до самостійної навчальної праці вимагає певного рівня навчальної підготовки студента, наявності у нього сформованих навичок та вмінь, а також його бажання вчитися.

Мотиваційний фактор є одним з найважливіших аспектів проблеми самостійної роботи. Кожен викладач знає, що навчання протікає більш успішно, якщо у студента сформована позитивна мотивація, пізнавальний інтерес, потреба в здобутті знань, почуття обов'язку, відповідальності та інші мотиви.

Відповідно до сучасних психологічних уявлень мотив – це внутрішнє спонукання особистості до певного виду активності, що пов'язана із задоволенням певної потреби. Мотивами можуть бути ідеали, інтереси особистості, її переконання, соціальні настанови, ціннісні орієнтації.

Проте мотив може характеризуватися не лише кількісно (слабкий або сильний), але й якісно. Як правило, виокремлюють мотиви внутрішні та зовнішні. Якщо для особистості (студента) має значення діяльність як така (наприклад задовольняється пізнавальна потреба в процесі навчання), то йдеться про внутрішню мотивацію. Якщо значення мають інші потреби (наприклад потреба соціального престижу, одержання похвали, уникнення покарання тощо), то це зовнішні мотиви. До зовнішніх мотивів відносять також стимули, об'єктивні умови середовища, в якому перебуває людина.

Формуванню позитивної мотивації студентів до виконання самостійної роботи сприяють такі фактори: 1) чітка організація процесу самостійної роботи студентів; 2) зміст завдань і способи їх виконання; 3) стимулювання контролюючої функції; 4) усунення деструктивних факторів [2, 49].

Розглянемо ці фактори докладніше.

Від рівня *організації самостійної роботи* багато в чому залежить її успішність. Необхідною умовою мобілізації студентів на якісну професійну підготовку є відповідна програма їх самостійної пізнавальної діяльності, її навчально-методичне та організаційно-педагогічне забезпечення. Воно має ґрунтуватися на кафедральній концепції забезпечення навчально-виховного процесу, відповідати профілю підготовки, враховувати як традиції, так і конкретні умови роботи. Останні мають спиратися на низку вихідних даних, до яких насамперед можна віднести: 1) науково-методичний потенціал викладачів; 2) готовність кожного викладача до такої роботи; 3) рівень підготовки студентів, який залежить від певних соціальних, економічних та інших чинників; 4) можливості навчально-методичного і технічного забезпечення навчального закладу; 5) форма занять, зміст і структура освіти тощо [3].

Навчально-методичні матеріали для самостійної роботи повинні:

- містити чітко сформульовані завдання і зразки їх виконання;
- бути доступними для студентів поза межами аудиторних занять;
- забезпечувати чіткі критерії для вимірювання результатів.

Для керівництва самостійною роботою викладач може використати як безпосередні, так і опосередковані шляхи впливу. Безпосередній вплив здійснюється під час аудиторної роботи, коли викладач організовує самостійну роботу на занятті. Тут він бачить недоліки, помилки, пояснює та корегує їх. Однак основне керівництво – опосередковане. Воно здійснюється такими шляхами: а) проведенням інструктажу, тобто поясненням студентам системи роботи над завданням; б) визначенням виду, змісту, обсягу завдання; його складності; в) визначенням методів виконання завдання та показом зразків здійснення завдань; г) визначенням критеріїв перевірки виконаного завдання та вибором способу контролю, який буде використаний; д) пробудженням у студентів інтересу до завдання; е) індивідуалізацією завдань тощо.

Зміст завдань для самостійного опрацювання і способи їх виконання забезпечать високий рівень мотивації, якщо будуть цікавими для студентів, відповідатимуть їхнім бажанням і можливостям. Не варто давати студенту надто складне завдання. Разом з тим, воно має бути не занадто легким, адже робота, яка не вимагає певних інтелектуальних зусиль, не викликає інтересу і знижує рівень мотивації. Задоволення ж, яке одержує студент від процесу подолання труднощів інтелектуального порядку, сприяє становленню високого рівня внутрішньої мотивації. Отже, самостійне завдання має бути цікавим, зрозумілим і посильним для студента, але не занадто легким.

З метою підвищення ефективності самостійної роботи, що стимулюватиме інтелектуальний розвиток студентів, доцільно застосовувати сучасні педагогічні технології, що поєднують науково обґрунтовані індивідуальні й колективні форми роботи.

Використання таких форм індивідуальної роботи, як самостійна робота студентів з оригінальними джерелами інформації (текстами за фахом, газетними статтями), написання ділових листів, підготовка рефератів, виступи з



науковими доповідями на конференції сприяє поглибленню й розширенню знань студентів, активізує пізнавальну діяльність, створює належні умови для самореалізації студента як особистості, що дозволяє йому самому визначити додаткові навчальні цілі, спонукає його до подальшої систематичної роботи в позааудиторний час.

Колективні форми самостійної роботи (дискусії, ділові ігри) розвивають навички мовлення та фахового спілкування, сприяють формуванню власної думки студентів. Процес творчого колективного розв'язання проблем, що стосуються майбутньої професійної діяльності, заохочення ініціативності, існування чітко визначеного предмета обговорення за умови достатньої обізнаності студентів з лексичним матеріалом сприяє зростанню продуктивної самостійної роботи й забезпечує умови для професійного зростання майбутніх фахівців.

Під час організації самостійної роботи слід враховувати індивідуально-психологічні особливості кожного студента. Диференціацію можна здійснити таким чином: усім студентам пропонуються однакові завдання, але для груп чи окремих студентів встановлюється різний їх обсяг. Доцільно пропонувати завдання різного рівня складності з правом вибору бажаного варіанту. Це стимулює самостійну роботу студентів, посилює прагнення максимально використати свої можливості. Чим важче завдання, тим складнішою є його організація та виконання роботи. Студенту самому доводиться долати різні труднощі – від власної інертності до активного пошуку відповідей на складні проблемні запитання, від механічного заучування матеріалу заняття до раціонального планування своєї роботи.

Контроль за виконанням самостійної роботи студентів є невід'ємним складником навчального процесу, служить однією з основ організації управління та підвищення його ефективності. Впроваджуючи форму контролю, викладач повинен дотримуватися педагогічних вимог: об'єктивності перевірки та оцінки, індивідуального характеру, систематичності, регулярності, всебічності та диференційованості перевірки.

Оцінювання повинно бути прозорим і зрозумілим для студентів. Студенти мають бути ознайомлені з критеріями оцінювання до початку навчання. Стимулювання контролюючої діяльності студентів забезпечує використання комунікативно спрямованих перевірок завдань, тестів, елементів змагання (хто скоріше, хто краще виконає роботу); взаємоперевірки; можливості самостійно виправити помилки (самоконтроль).

Створення викладачем ситуації успіху – важливий компонент самостійної роботи. Він полягає в цілеспрямованому з боку педагога виборі комплексу зовнішніх умов, що сприяють отриманню студентами задоволення, прояву спектрів позитивних емоцій і почуттів. Успіх розглядається як мотив до розвитку, самовдосконалення. Для створення ситуації успіху використовуються різноманітні педагогічні засоби, насамперед – позитивність та оптимістичність оцінювання. Це вміння педагога при оцінюванні діяльності студента підкреслити цінність, значущість досягнутого результату, індивідуальних досягнень особи, прагнення відзначити та підкреслити позитивні зміни в розвитку студента. Це потреба педагога підтримати (але ніяк не принизити) людську гідність, неприпустимість порівняння досягнень одного студента з досягненнями іншого.

Значну роль у формуванні самостійності й активності відіграє навчання студентів загальних прийомів організації своєї діяльності, що дає змогу полегшити їх самостійну роботу, сконцентрувати увагу на змісті завдань, а не на подоланні неістотних труднощів, що виникають у роботі. До таких прийомів і вмінь належать уміння працювати з книгою, словником, технічними засобами, вміння раціонально планувати свою самоосвітню діяльність, аналізувати завдання, класифікувати, порівнювати, узагальнювати тощо. Велике значення має володіння методикою виконання різних завдань: вміння реферування, переказу тексту, написання доповіді, резюме, ділових листів тощо.

Таким чином, самостійна робота студентів – невід'ємна частина навчального процесу у вищій школі, що сприяє поглибленню й розширенню знань, посиленню інтересу до пізнавальної діяльності, формуванню творчої особистості спеціаліста, здатного до самовдосконалення та самоосвіти. Виконання завдань самостійної роботи створює базу для формування як внутрішньої мотивації вивчення іноземної мови, так і навчання студентів загалом. Мотивуючими чинниками самостійної роботи є:

- широке застосування професійно орієнтованих завдань для аудиторної та позааудиторної роботи студентів;
- використання сучасних педагогічних технологій навчання, що поєднують науково обґрунтовані індивідуальні та колективні форми роботи;
- поєднання завдань репродуктивного та творчого характеру;
- індивідуалізація навчання з урахуванням рівня підготовки та здібностей кожного студента;
- впровадження педагогіки співробітництва, формування у студентів мотиву досягнення успіху як особистісної якості;
- навчання студентів раціональних прийомів організації самостійної навчальної діяльності, формування уміння самоорганізації, самокорекції та самоконтролю.

1. Національна доктрина розвитку освіти України в XXI ст. // Освіта України. – 2002. – № 33. – С.4-6.
2. Володько В. М., Дмитрик І. С., Іванова М.Д. Самостійна пізнавальна діяльність студентів: Методичні рекомендації / В.М.Володько, І.С.Дмитрик, М.Д.Іванова. – К.: ІСДО, 1993. – 52 с.
3. Грабовська Т. Формування позитивної мотивації діяльності особистості /Т. Грабовська, О. Киричук // Рідна школа. - 2002. - № 4. - С.12-14.
4. Євдокимов В.І. Самостійна робота студентів : Навч. посібник /В.І. Євдокимов.- ХДПУ ім.Г.С.Сковороди. –Х. Вид-во ХДГУ, 2004. – 140 с.
5. Савченко О.Я.Дидактика початкової школи :Підручник для студентів педагогічних факультетів / О.Я.Савченко. – К.:Генеза, 2002. – 368 с.



Світлана Мартиненко,

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри початкової освіти та
методик гуманітарних дисциплін,
Київський університет імені Бориса Грінченка
(м. Київ)

Svetlana Martynenko,

Doctor of Pedagogical, Professor,
Kyiv University named after Boris Grinchenko
(Kyiv)

УДК 478:373.3(597.15)

ФОРМУВАННЯ ДІАГНОСТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ГІРСЬКОГО РЕГІОНУ

THE FORMATION OF DIAGNOSTIC CULTURE OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS MOUNTAIN REGIONS

У статті порушується проблема формування діагностичної культури вчителя початкової школи в умовах гірської місцевості; визначаються особливості, складові, рівні та типи діагностичної культури, а також якості та властивості, які характеризують її рівень розвитку.

Ключові слова: діагностична культура вчителя, початкова школа, гірський регіон, формування діагностичної культури вчителя початкової школи

The article is broken diagnostic problem of the culture of elementary school teacher in mountainous areas, defined features, components, levels and types of diagnostic culture, quality and properties that characterize its level of development.

Keywords: diagnostic culture teacher, elementary school, mountain region, the formation of diagnostic culture elementary school teacher

В статье поднимается проблема формирования диагностической культуры учителя начальной школы в условиях горной местности; определяются особенности, составные, уровни и типы диагностической культуры, а также качества и свойства, которые характеризуют ее уровень развития.

Ключевые слова: диагностическая культура учителя, начальная школа, горный регион, формирование диагностической культуры учителя начальной школы

Професійна діяльність учителя початкової школи є складним і багатоаспектним процесом, який неминуче супроводжується діагностуванням індивідуальних особливостей, потреб і навчальних можливостей учнів, змінами в особистіно-професійному становленні, що сприяє успішній практичній діяльності. Недаремно В.О. Сухомлинський зазначав, що «вчительська професія – це людинознавство, постійне проникнення в складний духовний світ людини, яке ніколи не припиняється. Прекрасна риса вчителя – повсякчас відкривати в людині нове, дивуватися новому, бачити людину в процесі її становлення...» [4, с.7].

Саме вчителю початкової школи випадає унікальна можливість спостерігати, досліджувати, скеровувати та коригувати навчально-пізнавальну діяльність молодших школярів, безпосередньо спілкуватися з їхніми батьками та родинами, здійснювати особистісно орієнтовану взаємодію. Водночас педагогу доводиться розв'язувати складні завдання, аби виявити й задовольнити освітні потреби учня, формувати його суб'єктивну позицію, узгоджувати навчальну мети з глибинними цінностями особистості учня, добирати інноваційні технології, які максимально поєднують процеси освіти, виховання та розвитку особистості. В особистісно орієнтованому освітньому процесі постає реальний шанс по-новому вирішувати питання про вибір термінів, форм, видів і темпів навчання, орієнтуючись на можливості і особливості дитини [3, 44–46].

Вчителю початкової школи, який працює у столичній, обласній або районній школі здійснювати професійну та діагностичну діяльність значно легше, адже в його розпорядженні є великий арсенал засобів, починаючи з навчально-методичного забезпечення і закінчуючи впровадженням інформаційно-комунікаційних технологій. Сільський же вчитель працює в зовсім інших умовах, як природних, демографічних, так і матеріально-технічних. Постає гостра проблема: як узгодити інтереси суспільства з потребами учнів, набуттям ними соціального досвіду.

Загальновідомо, що в педагогічній теорії та практиці гірська школа є особливим феноменом, адже її географічне положення та соціально-економічний статус відіграють значну роль у функціонуванні цього



навчального закладу. Якщо перший із них характеризується виключно місцем розташування школи, то другий залежить від значної кількості чинників, а саме:

- стану соціально-економічного розвитку конкретного регіону;
- загального духовного морального рівня населення села чи селища;
- природного й виховного середовища [5, 167–172].

За таких умов головним завданням діяльності педагога є створення у найвіддаленішому гірському селі реальних можливостей для виховання, одержання кожною дитиною повноцінних знань, здобуття якісної освіти. Нестандартні умови роботи, своєрідність структури і режиму навчання, віддаленість педагогічного колективу школи у гірській місцевості від новітніх здобутків психолого-педагогічних наук неоднозначно відбиваються на діяльності вчителя початкової школи, потребують від нього гнучкої організації навчально-виховного процесу, проведення діагностичної діяльності.

Спеціально змодельоване шкільне середовище гірської школи дозволяє учням випробувати себе в різних соціальних ролях, набути досвіду практичної діяльності, розширити кругозір та здобути нові знання. З урахуванням цього педагогу необхідно володіти інформацією індивідуальні особливості та потенційні можливості кожної дитини, за потреби надати їй психолого-педагогічний супровід.

У поданій статті основна увага зосереджена на особливостях професійної діяльності та формуванні діагностичної культури вчителя початкової школи гірської місцевості.

Аналіз статистичних даних про результати зовнішнього незалежного оцінювання засвідчив, що у школярів, які проживають у гірській місцевості, на недостатньому рівні відбувається засвоєння навчального матеріалу, передбаченого шкільними програмами, є певні прогалини в знаннях. Зважаючи на попередньо зазначене, вважаємо, що науковцям, психологам і педагогам необхідно розробляти нові технології, форми, методи і прийоми навчання в сільській школі гірського регіону. Вищим навчальним закладам варто звернути особливу увагу на забезпечення відповідної професійної підготовки майбутніх учителів, зокрема початкової школи, для роботи в гірській місцевості.

Глибоко переконані, що сучасний педагог має досконало володіти не лише інноваційними технологіями навчання і виховання, створення освітнього середовища, а й вільно орієнтуватися в діагностичних методиках, які дають змогу повною мірою вивчати особливості навчально-пізнавальної діяльності учнів початкової школи з урахуванням особливостей гірського регіону, володіти відповідним рівнем діагностичної культури.

В умовах школи, яка розташована в гірській місцевості, для успішного вирішення творчих завдань провідними мають стати диференційований та індивідуальний підхід до навчання. Вчитель початкової школи повинен мати не лише міцний запас наукових знань, а й успішно реалізовувати міжпредметні зв'язки, інтегрувати навчальні предмети, активно використовувати форми і методи самостійної роботи учнів. З урахуванням цього, у таких навчальних закладах посилюється організаційна, контролююча, мотиваційна та діагностична функції діяльності.

Особливості та складові професійної діяльності вчителя початкової школи в умовах гірської місцевості подаємо на рис.1.



Рис. 1. Складові професійної діяльності вчителя початкової школи гірського регіону

Як бачимо з рисунку, важливим компонентом професійної діяльності вчителя початкової школи є діагностична, яка подається нами як самостійний вид професійної діяльності, спрямований на вивчення та



дослідження якостей і властивостей діагностованих об'єктів і суб'єктів (учнів, учителів, батьків), отримання об'єктивної інформації про них, прийняття та виконання відповідних діагностичних дій [1, 19].

Діагностична майстерність учителя початкової школи є інтегративним утворенням, що поєднує педагогічну майстерність та діагностичну культуру і визначається нами як гнучке реагування педагога на ситуації професійної діяльності, вибір відповідних стратегій діагностування та коригування залежно від отриманих даних і висновків. До рівнів діагностичної майстерності віднесено: позадіяльнісний, виконавський, пошуковий, системний та концептуальний.

Серед складових професійної діяльності особливе місце посідає діагностична культура вчителя початкової школи, яка, на нашу думку, є пріоритетним напрямом його діяльності в умовах гірського регіону. Це інтегративна характеристика професійних і творчих здібностей педагога, що дозволяють йому на високому рівні здійснювати діагностування ефективності навчально-виховного процесу загалом і конкретного учня зокрема.

Педагогічне діагностування тлумачиться нами як сукупність методів, прийомів і форм оцінювання та діагностування, спрямованих на розв'язання поставлених завдань щодо оптимізації навчально-виховного процесу, диференціації та індивідуалізації, вдосконалення педагогічного впливу.

Вважаємо за необхідне визначити та охарактеризувати типи діагностичної культури вчителя початкової школи гірського регіону, які охоплюють нормативний, ціннісний та смисловий компоненти (рис.2).

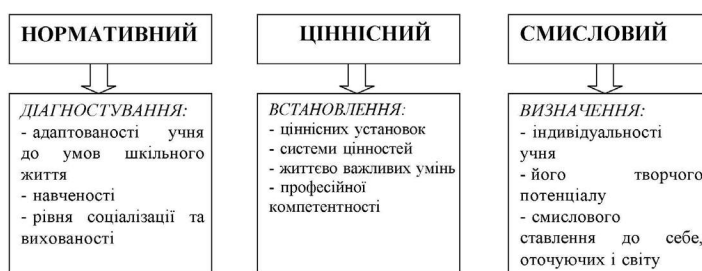


Рис. 2. Типи діагностичної культури вчителя початкової школи гірського регіону

Враховуючи практичний досвід, педагогічну майстерність, індивідуальність кожного вчителя щодо оволодіння ним діагностичною культурою нами визначено такі її рівні, як: компонентний, функціональний, структурний та прогностичний. Вважаємо за необхідне детальніше зупинитись на їх характеристиці.

Так, компонентний рівень передбачає вивчення емоційного стану особистості, діагностування сформованості прийомів, умінь і способів діяльності; функціональний – типізує продіагностований внутрішній стан, визначає індивідуальні особливості школяра, встановлює ефективні умови для сформованих видів діяльності, стимулювання активності. Структурний рівень діагностичної культури полягає в системному діагностуванні світогляду, сприйняття, рефлексивних особливостей, креативних здібностей дитини, умов її продуктивної діяльності, прогностичний – визначає умови протікання творчої активності учня, виділяє закономірності саморозвитку та самовдосконалення.

На нашу думку, вчитель початкової школи гірського регіону має володіти такими якостями та властивостями, які характеризують рівень розвитку його діагностичної культури, а саме:

- здатністю сприймати й адекватно оцінювати поведінку дитини під час навчально-пізнавальної діяльності та спілкування;
- фіксувати зміни в розвитку, навчанні та вихованні учня, визначати причини, які ці зміни зумовлюють;
- значним арсеналом діагностичних методик, які давали б змогу порівнювати зміни в поведінці та навчальній діяльності учнів, своєчасно робити об'єктивні висновки;
- вмінням постійно усвідомлювати і адекватно реагувати на те, як сприймають та інтерпретують вчинки і поведінку вчителя вихованці;
- знаннями про найтиповіші помилки в оцінюванні навчальних досягнень і вихованості учнів [2, 121].

Таким чином, для створення оптимального освітнього простору в початковій школі гірської місцевості вчителю необхідно комплексно вивчати можливості соціального, природного та культурно-історичного довкілля, підтримувати постійний зв'язок з учнями, їх батьками, досліджувати та аналізувати індивідуальні особливості, навчальні стилі особистості, умови її життєдіяльності, а, отже, володіти діагностичною культурою.

1. Мартиненко С.М. Основи діагностичної діяльності вчителя початкової школи: навч.-метод. посіб. / С.М. Мартиненко. – К. : Сім кольорів, 2010. – 262 с.
2. Мартиненко С.М. Вивчення особистості молодшого школяра засобами педагогічної діагностики: навч.-метод. посіб. / С.М. Мартиненко, М.Д. Осколова. – К. : Київ.ун-т ім. Б. Грінченка, 2013. – 144 с.
3. Савченко О.Я. Дидактика початкової освіти / О.Я. Савченко. – К. : Грамота, 20012. – 504 с.
4. Сухомлинський В.О. Сто порад учителю / В.О. Сухомлинський. – К. : Рад. шк., 1988. – 304 с.
5. Хрущ В., Червінська І. Гірська школа. Соціально-педагогічний паспорт / І. Червінська, В. Хрущ // Гірська школа Українських Карпат: наук.-метод. журнал. – 2007. – №2–3. – С.167–172.



Мар'яна Марусинець,

доктор педагогічних наук,
Національний педагогічний університет
імені М.П.Драгоманова
(м. Київ)

Mariana Marusynets,

Doctor of Pedagogical Sciences,
National Dragomanov Pedagogical University
(Kyiv)

УДК - 378.016:159.955.4

РЕФЛЕКСИВНА ПОЗИЦІЯ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

REFLEXIVE POSITION IN THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF FUTURE TEACHER

У статті визначено особливості підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності, з'ясовано сутність понять «рефлексія», «рефлексивна позиція», «рефлексія суб'єкт-суб'єктного та полісуб'єктного навчання» у психолого-педагогічних дослідженнях; розкрито значення рефлексивних прийомів у формуванні рефлексивної позиції майбутнього вчителя у процесі навчання у ВНЗ.

Ключові слова: рефлексія, рефлексивна позиція, рефлексія суб'єкт-суб'єктного та полісуб'єктного навчання, майбутній вчитель.

The article defines the specific characteristics of future teachers' preparation for their professional activities, refines the concepts of *reflexion*, *reflexive position*, *subject-reflexion of subject and polysubject learning*, clarifies the meaning of reflexive techniques in shaping the future of teachers' reflexive position in learning in higher school.

Keywords: reflexion, reflexive position, subject-reflexion of subject and subject-training of future teachers.

В статье определены особенности подготовки будущих учителей к профессиональной деятельности, уточнены понятия «рефлексия», «рефлексивная позиция», «рефлексия субъект-субъектного и полисубъектного обучения»; показано значение рефлексивных приемов в формировании рефлексивной позиции будущего учителя в процессе обучения в вузе.

Ключевые слова: рефлексия, рефлексивная позиция, рефлексия субъект-субъектного и полисубъектного обучение, будущий учитель.

Постановка проблеми. Модернізація системи педагогічної освіти в умовах особистісно зорієнтованої парадигми, швидких змін змісту і структури шкільного навчання потребує переосмислення відомих шляхів і пошуку нових концептуальних підходів до професійної підготовки майбутніх учителів. Одним з продуктивних напрямів такої підготовки визначаємо формування у майбутніх педагогів професійної рефлексії. Ми розглядаємо професійну рефлексію як здатність адекватно оцінювати себе, власну професійну діяльність: способи діяльності, проблеми, що виникають і шляхи їх вирішення, емоційні зміни, форми комунікації, методи самоаналізу та ін., і як засіб фіксації досягнутих результатів і неодмінний атрибут, що супроводжує індивідуальну освітню траєкторію майбутнього вчителя.

Професійну рефлексію дослідники в галузі педагогіки та психології пов'язують з такими поняттями, як «рефлексивна позиція» та «рефлексія суб'єкт-суб'єктного та полісуб'єктного навчання» [2;9;10;11]. Під рефлексивною позицією розуміємо цілісну, інтегративну характеристику власного образу «Я», образу інших людей, аналіз ситуації взаємодії, що визначає світогляд, принципи, вчинки людини. Рефлексію суб'єкт-суб'єктного та полісуб'єктного навчання трактуємо як здатність аналізувати способи і результати власної діяльності (навчальної, професійно спрямованої, комунікативної тощо), встановлювати межі зазначеної діяльності у процесі вирішення навчальних завдань за допомогою узагальненого способу розумової діяльності.

Метою статті є розкриття сутності поняття «рефлексивна позиція» та формування цієї здатності у майбутніх учителів засобами рефлексивних прийомів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Рефлексивна позиція формується у рефлексивному середовищі й реалізується через такі рефлексивні процеси, як саморозуміння й розуміння інших, самооцінювання й



оцінювання інших, інтерпретації, самоінтерпретації, моделювання та проектування. Прагнучи розуміти думки і дії іншого, людина виявляє здатність рефлексивно поставитися до себе та інших.

Сучасні освітні технології формують у студента позицію не тільки до засвоєння навчального матеріалу, а й вміння аналізувати, усвідомлювати, шукати і віднаходити найбільш оптимальні варіанти рішення педагогічних та навчальних задач. Студент, який володіє цією здатністю до рефлексування, перебуває в позиції внутрішнього мислення, «мислення над мисленням» (Аристотель) для пошуку відповідей на запитання: «Що я роблю? Як? З якою метою? Який результат очікую? Як сприймуть і оцінять його інші?» Дидактика вищої школи володіє чималим ресурсом, який, на нашу думку, при цілеспрямованій роботі педагогів сприяє успішному формуванню цієї здатності впродовж навчання студентів у ВНЗ.

Так, у процесі ознайомлення студентів з прийомами рефлексії на заняттях з фахових дисциплін, ми пропонуємо використовувати: вправи, ігри (рольові, ділові), дискусія та їх різновиди тощо.

У модифікованій нами вправі «Техніка розвитку індивідуальності» [12] учасникам навчального процесу пропонується:

1) розділити аркуш навпіл, ліворуч записати риси, яких би вони хотіли позбутися, бо вони не відповідають уявленням про ідеального вчителя (бажано, не менше п'яти), праворуч записати протилежну рису й викреслити ту, якої б хотіли позбутися і т.д.;

2) визначити риси, які б майбутні педагоги хотіли насамперед набути, уявити, що вони вже набули та як слід поводитися в житті, маючи ці риси.

Сприяє формуванню рефлексивної позиції і виконання вправи «Мое професійне кредо», коли учасникам дається завдання визначити професійне кредо, записати його і по можливості намалювати, після чого відбувається спільне обговорення кредо щодо відповідності з діяльністю вчителя.

Враховуючи, що поштовхом до розвитку рефлексивної позиції може стати усвідомлення суперечностей між уявленнями про себе (Методика Т. Лірі) студенти можуть вибрати з наведеного списку риси, що співвідносяться з «Я-реальним» та «Я-ідеальним» тощо. Підкреслюючи прийоми, що суперечать одні одному, можна визначити ймовірні сфери невідповідності у житті майбутніх учителів, які спричиняють виникнення психологічних перешкод та утруднюють розвиток професійної рефлексії.

Проективна вправа «Професійний шлях успішного вчителя» сприяє визначенню основних етапів професійного шляху педагога, розуміння ними сенсу професійної освіти, гармонійного поєднання професійної діяльності з іншими сферами життя, прагнення до особистісного розвитку та професійного самовдосконалення. Учасникам пропонується накреслити професійний шлях успішного вчителя і порівняти із життєвим, обговорити результати у парах.

Важливо при цьому навчити студентів прийомів зняття емоційної напруги, що забезпечить конструктивне осмислення складних ситуацій майбутньої педагогічної діяльності. Так, стратегія вибіркового сприймання передбачає процес прийняття рішення про те, на чому зосередити увагу: на поганому чи хорошому, коли студентам пропонується не давати змогу негативним думкам оволодівати ними, навчитися усвідомлювати позитивні аспекти ситуації та знижувати (не відкидати!) значущість неприємних аспектів, використовуючи низку прийомів, зокрема складання переліку ситуацій, які зараз турбують, та визначення їх позитивних аспектів; або пригадування всього приємного, що відбулося упродовж дня, трансформації негативних переживань у позитивні емоційні стани тощо [4].

Майбутнім учителям можна запропонувати обговорити тези К. Роджерса [7] щодо характеристик особистості, яка повноцінно функціонує: а) відкритість переживанням (подолання тривожності) – рух від захистів до відкритих переживань, навіть негативних; усвідомлення необхідності прислухатися до переживань власного організму, а не відкидати їх; б) проживання в теперішній момент часу, повне усвідомлення кожного моменту, що дає можливість виходити з переживань, шукаючи нові можливості; в) віра в свої внутрішні спонукання та інтуїтивну оцінку, постійно зростаюча впевненість у власній здатності приймати рішення, довіра до свого Я; г) толерантність до інших й безоцінне їх слухання як забезпечення зворотного зв'язку з партнерами по спілкуванню.

Усвідомлення даних характеристик можливо через виконання роботи в парах, коли учасникам пропонується розказати один одному неприємний випадок зі свого життя, який важко було озвучувати, (наприклад, коли вони сказали неправду чи їх звинувачували, що вони несправедливі). Учасники при цьому мають дотримуватись інструкції: «Намагайтесь зрозуміти, що Вам розповідають. Слухайте так, щоб Ви могли повторити розповідь. Повторюйте те, що чуєте. Бажаєте зрозуміти те, що говорить співрозмовник. Не акцентуйте увагу на правильності чи неправильності поведінки, не пропонуйте поради, не критикуйте. За будь-яких умов сприймати співрозмовника як особистість, незалежно від того, що він розповідає. Зафіксуйте момент, коли Вам захочеться коментувати, судити, висловлювати оцінку. Зверніть увагу, як важко зберігати позитивне ставлення, не коментуючи, поміняйтеся ролями. Спробуйте зрозуміти, що значить, коли тебе слухають і не засуджують».

Важливим напрямом в контексті зазначеної проблеми є орієнтація студентів на самоефективність; упевненість у можливості здійснити дії необхідні для того, щоб змінити життя на краще. Важливими чинниками



формування цієї здатності є: 1) досвід безпосередньої діяльності (успішний чи ні, самостійний чи ні, посильна діяльність чи ні); 2) непрямий досвід, набутий із спостереження за подібними ситуаціями; 3) громадська думка і думка окремих осіб (залежно від авторитету і статусу); 4) фізичний та емоційний стан людини [10; 12]. Розвитку самоефективності сприятиме:

- 1) навчання шляхом усвідомлення і програвання наслідків поведінки;
- 2) спостереження через уподібнення з людьми більш високого статусу, компетентними завдяки увазі, запам'ятовуванню через вербальне і символічне кодування, відтворенню поведінки і мотивації.

Доцільним у контексті розвитку самоефективності є групове обговорення суджень про негативні наслідки уникнення відповідальності, коли людина виправдовує себе через: 1) перевизначення поведінки («це було необхідно»); 2) зміщення або перерозподіл відповідальності через перенесення на зовнішні чинники («це не моє рішення», «мені так наказали», «так роблять усі»); 3) викривлення або ігнорування негативних результатів своїх дій, применшення наслідків поведінки («нічого страшного»); 4) звинувачення супротивника, перекладення провини на нього [11; 12].

У цьому контексті вкрай корисною буде групова дискусія «Хто такий переможець», коли студентам пропонується оцінити в групах якості людини-переможця в житті, обговорити, зіставивши таких людей з відомими у науковій літературі характеристиками самодостатньої особистості: 1) висока самооцінка; 2) позитивне ставлення до життя; 3) віра в добро; 4) вміння бачити і відчувати свою причетність до того, що відбувається; 5) вміння змінюватися, постійно вчитися, йти на ризик, ризикувати, використовувати нові норми буття [8; 10;].

Для розвитку відповідальності (інтернального локусу контролю) доцільним є використання вправи «Чотири фрази» [1], коли студентам пропонується завершити фрази: «Я повинен...», «Я не можу...», «Мені потрібно...», «Я боюся, що...», а потім замінивши початок фраз відповідно на «Я надаю перевагу...», «Я не хочу...», «Я хочу...», «Я хотів би...».

Для підвищення ефективності спільної діяльності ефективним є виконання соціально-психологічних вправ, спрямованих на розвиток асертивності, довіри один до одного, почуття партнерства, актуалізації творчих можливостей тощо. Наприклад, вправа «Квітка», де студентам пропонується розслабитися, уявити квітку, подумки доторкнутися до неї, відчути її запах, а потім розповісти про свої враження, про бажання щось зробити з нею: намалювати квітку і обговорити малюнок, приймаючи умову, що це символічне зображення власної особистості.

З метою розвитку здатності до самооцінювання можна рекомендувати студентам виконати наступні вправи: «Чарівний магазин», де потрібно визначити від 5 до 9 якостей, які хотіли б «придбати» і «поділитися» цими якостями з тими, у кого вони розвинуті; «Обмін», на окремих аркушах написати 10 якостей і здійснювати обмін до тих пір, поки не знайдуться ті, які подобаються. Доцільно застосувати групове обговорення: «Чому саме ці якості були обрані?», «Яке значення вони матимуть для професійної діяльності?», «Чи вдалим був обмін?», «Чому?». Зазначимо, що групові дискусії досить широко використовуються для формування рефлексивної позиції, оскільки забезпечують зворотній зв'язок, зменшують опір прийняття нової інформації через групову рефлексію, усувають упередженість в оцінці інших шляхом відкритих висловлювань, надання можливості учасникам виявити свою компетентність, задовольняючи потребу у визнанні і повазі. Крім того, зіткнення різних думок породжує нові й цікаві аргументи, навіть якщо ці аргументи не є переконливими, тому може виникнути «плідна конфронтація».

З'ясування проблеми, розуміння своєї і чужої позиції, бачення речей у новому світлі, наближення до істини, звільнення від забобонів (у тому числі неусвідомлюваних) може виступати дискусія. К. Поппер зазначає, що навчитися думати, про те, що наші партнери можуть мати рацію більше ніж ми, – великий крок уперед (цит. за Н. Юліною [13]).

Ми надаємо перевагу груповій дискусії, організованій у формі обговорення конкретних ситуацій і аналізу спонтанних процесів, предметом якої є різноманітні ситуації проблемно-конфліктного характеру. Під час таких дискусій студенти оволодівають здатністю співвідносити власне бачення ситуації й способів її розв'язання з поглядами інших учасників, розширити уявлення про ситуацію і можливі варіанти виходу з неї, розвивати вміння рефлексивного аналізу ситуацій та прийняття рішень. Активізація психологічних механізмів і соціально-психологічних ефектів забезпечує корекцію індивідуальних позицій, професійно-ціннісних орієнтацій та установок у студентів. Наведемо приклади різних форм дискусій: круглий стіл (бесіда, у якій беруть участь п'ять-шість студентів, що обмінюються думками як між собою, так і з «аудиторією»); «панельна дискусія», до якої залучаються до 5 студентів із призначеним головою для обговорення проблеми між собою, а потім у формі повідомлення виходять із своєю пропозицією на аудиторію; форум (обговорення, де студенти обмінюються думками з «аудиторією»); симпозіум (виступи студентів із повідомленнями, пропозиціями, які підлягають обговорюванню); дебати (обговорення, побудоване на основі заздалегідь фіксованих виступів учасників, які представляють дві команди-суперниці. Після виступів команди відповідають на запитання, спростовують свої позиції тощо); судові засідання (обговорення, що імітує судовий розгляд справи), «сфокусована дискусія»,



коли учасники дискусії утворюють по черзі два кола – одні дискутують, інші – спостерігають і забезпечують зворотний зв'язок. Зрозуміло, що такі види дискусій потребують спеціальної підготовки учасників, введення і дотримання правил: поважати точку зору іншого, не перебивати, говорити чітко й конкретно, не висловлювати образливих зауважень, поводити себе конструктивно тощо.

Як приклад групової дискусії є обговорення результатів експерименту К. Левіна та його учнів, щодо а) рівня домагань: діяльність припиняється після ланцюга невдач, якщо втрачено найменшу можливість перейти до успіху; б) стилю лідерства: перехід від авторитарного до демократичного триває довше, ніж від демократичного до авторитарного, у зв'язку з чим К. Левін стверджував, що автократія властива людині, а демократії слід вчитися [4;5].

Студентам у зв'язку з цим пропонується обговорити, які з феноменів, описаних вище, вони спостерігали чи зустрічалися на життєвому шляху. Як би вони могли використати їх у своїй професійній діяльності (під час організації суб'єкт-суб'єктної та полісуб'єктної взаємодії з учнями, батьками, колегами).

Різновидом групової дискусії може бути виконання вправ проєктивного характеру, за інструкцією: 1) складання узагальненого портрета хорошого вчителя, вчителя – людини з великої літери, неефективного вчителя тощо з наступною самооцінкою визначених якостей у себе; 2) уявний діалог – з видатними педагогами, авторами підручника, вченими з метою формулювання звернень до себе, порад, рекомендацій, відповідей на них тощо; 3) малювання проєктивних малюнків «Учитель і сучасний учень», «Моє життя і моя робота»; «Моє перше знайомство з учнями/батьками/колегами»; 4) написання міні-творів, для прикладу: «Як я вирішив стати вчителем», а після педагогічної практики – «Мої професійні здобутки», «Мої розчарування» з наступним обговоренням результатів.

Дотичними до формування рефлексивної позиції є використання ділових та рольових ігор, які спрямовані на розширення досвіду учасників через програвання соціальних ролей. Особливостями такого виду навчання є творчий характер діяльності, імпровізація, змагальний характер, імітація, що знижує напругу реальних професійних ситуацій. Розрізняють такі різновиди ігор: 1) операційні ігри, що допомагають відпрацьовувати конкретні специфічні операції з професійної діяльності вчителя початкових класів; 2) імітаційні ігри, що допомагають змодельовувати конкретні ситуації, що сталися в реальності; 3) ігри-соціодрами, спрямовані на відпрацювання вмінь рефлексувати; 4) навчально-ділові або конкурсні ігри, спрямовані на перевірку теоретичних знань майбутніх педагогів, на відпрацювання навичок їх майбутнього застосування [12].

При цьому доцільно частині найкомпетентніших учасників відвести роль експертів, які забезпечують зворотний зв'язок учасникам гри описового (не оцінного) характеру з пропозиціями щодо можливостей корекції поведінки. Це дає можливість виявити ефективні моделі поведінки. Змістовий аспект роботи забезпечується відпрацюванням професійних проблемних ситуацій, коли забезпечується розвиток здатності до рефлексії через осмислення і переосмислення, оцінку і самооцінку власних дій.

Для закріплення набутих навичок проводиться ділова гра «Мій урок». Учасників розбивають на групи по 4-6 осіб в кожній. Кожен член групи по черзі бере на себе роль «учителя», обирає навчальні завдання і відпрацьовує навчальну стратегію. Наступний етап – проведення уроку в групі тривалістю 10-15 хвилин. Ефективність обраної методики перевіряє «вчитель» за допомогою опитувальника, де фіксуються результати роботи «учнів» та ступінь їх задоволеності «уроком». Потім аналізуються основні етапи процесу навчання – планування, реалізація задуму; оцінюється продуктивність спільної роботи «вчителя» та «учнів». Починається обговорення із самоаналізу «вчителя», який отримує зворотний зв'язок про задоволеність учасників гри його методикою.

Ініціюванню рефлексії сприятиме виявлення потреб, цілей, очікувань учасників перед початком гри або будь-якого іншого заняття. Для цього, наприклад, можна використати методику «Фруктовий сад», у якій учасникам пропонуються плакати із зображеннями дерев та роздаються вирізані з паперу зображення яблук та лимонів. Свої очікування від роботи (знання, вміння, компетенції, особистісні якості, форми і методи роботи) учасники за 20 хвилин мають записати на яблуках, а побоювання (недостатні знання та досвід для роботи, непевні засоби, форми, методи навчання) – на лимонах. Після обговорення очікувань і побоювань формулюється мета завдання [12].

Важливим для розвитку рефлексії є організація спеціального рефлексивного ставлення студентів до результатів власних дій: «Чому такими є підсумки гри?», «Що ви відчували і чому?», «Чи враховувалася під час здійснення певних дій думка учасників гри?», «Якщо ви б грали в цю гру ще раз, щоб ви змінили в моделі власної поведінки?» і под. [3].

Метод кейсів (метод аналізу ситуацій) – це техніка навчання, спрямована на застосування здобутих знань у конкретних ситуаціях, пов'язаних з майбутньою професійною діяльністю. У його застосуванні студенти мають проаналізувати ситуацію, розібратися в суті проблеми, запропонувати можливі рішення й обрати краще з них.

При цьому варто враховувати такі вимоги: 1) зміст ситуації мусить відображати реальні події та факти, відповідати темі, що вивчається, потребам студентів; 2) вирішення ситуації має бути посилене для студентів, спричинювати бажання впоратися з нею і пережити почуття успіху; 3) на початкових етапах учасникам мають бути подані чіткі інструкції з особливостей роботи над проблемною ситуацією: а) виявлення суті проблеми та її



конкретизація; б) пошук шляхів розв'язання проблеми, необхідних джерел інформації; в) груповий аналіз різних рішень; виявлення їх сильних та слабких позицій; г) вибір єдиного варіанта рішення, аналіз перебігу та змісту виконаної роботи, її рефлексія.

Рефлексивний аналіз у даному методі студенти здійснювали на трьох рівнях: 1) практико-предметному (мікрорівні) – опис професійних завдань відповідно до окремих аспектів діяльності через предметну компетентність фахівця; 2) предметно-смысловому (макрорівні) – вихід на смыслову інтерпретацію предметних завдань і функцій учителя початкових класів, коли в якості провідного завдання розглядається сприяння розвитку особистості дитини, що передбачає побудову цілісної програми розвитку молодшого школяра; 3) комплексному рефлексивно-інноваційному (метарівні) – опис професійних завдань як системи підзавдань, спрямованих на реалізацію інноваційно-дослідницьких програм у контексті актуальних проблем професійної діяльності, а також програм взаємодії з усіма учасниками навчально-виховного процесу [8;10].

Особливо повчальними є такі ситуації, де студенти відчувають невпевненість і навіть страх перед новими завданнями, які видаються їм непосильними, оскільки на попередніх етапах навчальної діяльності цих завдань не було. Здебільшого це ті навчальні ситуації, коли студенти починають виконувати нові види самостійної роботи, а саме: написання курсових, бакалаврських робіт, складання конспектів занять та проведення пробних уроків, виховних занять під час педагогічної практики, написання магістерських робіт і наукових статей, проведення різних типів занять під час асистенської практики, виступи з повідомленнями на студентських наукових конференціях, участь в олімпіадах, конкурсах із педагогічної майстерності.

Розглянемо ситуацію, коли студент відчуває невпевненість і навіть страх перед новим завданням, яке видається йому непосильним. Позиція таких студентів виражається в репліках: «Я не вмію...», «Я не знаю...», «У мене не вийде...». У таких ситуаціях рефлексивність педагога виявляється в його словах, зверненнях до студентів: «Це завдання виконати неважко, але якщо у вас щось не виходитиме, – я підкажу, спробуємо розібратися разом». Рефлексивна поведінка педагога у цій ситуації має бути ненав'язливою і водночас мотивованою на успіх і зняття емоційних переживань і переведення рефлексивних установок студента на позитивну проєкцію. Педагог може запропонувати різні варіанти вирішення таких чи інших ситуацій: «Я вважаю, що роботу можна розпочати так, як ви вважаєте», «Я вважаю...», «Чи не вважаєте ви, що...», «Зараз я доведу, що це посильно і Ви зможете легко у цьому переконатися...».

Висновки. Застосування наведених вище рефлексивних прийомів на заняттях з предметів фахового циклу та педагогічної практики сприятиме формуванню у студентів рефлексивної позиції: аналізувати і оцінювати не тільки свою діяльність та здобутки, а й інших (одногрупників, вчителів, учнів та їх батьків); бути критичним до себе, складати програму корекції та самокорекції, бути об'єктивним до себе та інших. Прийоми рефлексії – це не самоціль, а розуміння і усвідомлення того, що це систематична підготовка до постійної внутрішньої рефлексії, важливими якими є – самостійність, винахідливість та конкурентоспроможність.

1. Анисимов О. С. Рефлексивная акмеология: учеб.-метод. пособ. / Олег Сергеевич Анисимов; под общ. ред. А. А. Деркача. – М.: РАГС, 2007. – 218с.
2. Бех І. Д. Психологічні механізми сходження до особистості до духовних цінностей / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 2011. – № 2. – С. 37–44.
3. Бугерко Я. Дослідження психологічних особливостей розвитку рефлексивної освітньої діяльності / Ярослава Бугерко // Психологія і суспільство. – 2008. – № 3. – С. 67–92.
4. Разина Т. В. Рефлексия в решении педагогических проблемных ситуаций / Т. В. Разина // Ярослав. психол. вестн. – 2001. – № 5. – С. 38–42.
5. Рефлексивная психология и педагогика на рынке услуг / [под ред. Г. Ф. Похмелькиной, И. А. Слободянюка]. – Винница, 1991. – 321 с.
6. Рефлексивное управление : сб. ст. / [под ред. В. Е. Лепского]. – М.: ИП РАН, 2000. – 192 с.
7. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека : пер. с англ. / К. Роджерс. – М.: Прогресс ; Универс, 1994. – 480 с.
8. Савчин М. Студент. Рефлексія як механізм вдосконалення професійної діяльності фахівця / М. Савчин // Педагогіка і психологія проф. освіти. – 2002. – № 2. – С. 137–146.
9. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти : підручн. / Олександра Яківна Савченко. – К.: Грамота, 2012. – 504 с.
10. Семенов И. Н. Рефлексивная психология и педагогика творческого мышления / И. И. Семенов, С. Ю. Степанов. – Запорожье: ЗГУ, 1992. – 224 с.
11. Рефлексия, образование и интеллектуальные инновации : // Рефлексивные процессы и творчество : материалы второй Всерос. конф., 6–8 июня 1995, г. Новосибирск / [отв. ред. И. С. Ладенко]. – Новосибирск: ЭКОР, 1995. – 292 с.
12. Фрейдджер Р. Личность. Теории, упражнения, эксперименты / Роберт Фрейдджер, Джеймс Фейдимен ; пер. с англ. Е. Будаговой, М. Васильевой, В. Кучерявкина [и др.] – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. – 704 с.
13. Цзен Н. В. Психотренинг: игры и упражнения / Н. В. Цзен, Ю. В. Пахомов. – изд. 2-е. доп. – М.: Независимая фирма «Клас», 1999. – 272с.

**Ярослав Никорак,**

викладач кафедри інформатики,
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника»
(м. Івано-Франківськ)

Yaroslav Nykorak,

Assistant of the faculty of computer science
of Vasyl Stefanyk
Pre-Carpathian National University
(Ivano-Frankivsk)

УДК 378.134:37.013

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

THE PEDAGOGICAL CONDITIONS FORMATION OF READINESS FUTURE TEACHERS TO RESEARCH ACTIVITIES IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

У статті розкриваються психолого-педагогічні умови формування готовності майбутніх педагогів до застосування математичних методів у науково-дослідницькій діяльності у вищих навчальних закладах. Автор аналізує показника готовності та чинники, що сприяють підвищенню її ефективності.

Ключові слова: педагогічні умови, показник, готовність педагога, математичні методи, науково-дослідницька діяльність.

In the article the psycho-pedagogical conditions of formation of future teachers for the application of mathematical methods in research activities in universities. The author analyzes the indicator of readiness and factors that improve its efficiency.

Keywords: pedagogical conditions index, teacher readiness, mathematical methods, scientific and research activities.

В статті розкриваються психолого-педагогічні умови формування готовності майбутніх педагогів до застосування математичних методів у науково-дослідницькій діяльності у вищих навчальних закладах. Автор аналізує показника готовності та фактори, що сприяють підвищенню її ефективності.

Ключевые слова: педагогические условия, показатель, готовность педагога, математические методы, научно-исследовательская деятельность.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями дослідження. Глибоке розуміння суті педагогічних явищ і процесів, творчий підхід до розв'язання неординарних педагогічних завдань неможливі без свідомого оволодіння методами наукового пізнання, ознайомлення з методологією і логікою дослідницького процесу, умінням прогнозувати його наслідки. Звідси одним з важливих завдань підготовки педагогічних кадрів є не тільки формування професійних навичок, а й виховання творчих особистостей, що готові здійснювати теоретичні і експериментальні дослідження, вміють використовувати весь потенціал наукової методології дослідницьких методів та новітні досягнення науково-технічного прогресу.

Перехід до нової системи суспільних відносин посилює вимоги до професійної компетентності педагогів. Вони повинні творчо мислити, самостійно поповнювати свої знання, вільно орієнтуватися у потоці наукової інформації. Необхідність підвищення рівня наукової підготовки є характерною ознакою сьогодення в усіх сферах педагогічної діяльності.

Сучасний стан професійної підготовки педагогічних кадрів не забезпечує належний рівень готовності майбутніх фахівців до ефективною діяльності, оскільки він ґрунтується здебільшого на аналітичному підході. Нова тенденція, що стверджується емпіричним шляхом, орієнтує на багатоаспектну різнобічну змістову і смислову інтеграцію, введення нових навчальних інтегративних дисциплін, які відображають динамізм сучасної наукової парадигми, багатогранність її внутрішніх зв'язків.

Сказане дає підставу стверджувати, що сьогоденні системі освіти необхідний педагог нового типу, що володіє здатністю до глибокого вивчення педагогічних явищ, вміє спостерігати, аналізувати, робити висновки, критично оцінювати результати своєї діяльності, вибирати стратегію поведінки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання проблеми. Підготовка вчителя завжди була у центрі уваги як учених, так і практичних працівників освіти. Психолого-педагогічні аспекти проблеми, що розглядається, знайшли відображення у публікаціях К. М. Гуревича, В. П. Зінченка, В.



М. Мадзігона, Ю. І. Мальованого, С. Д. Максименка, О. Я. Савченко, Р. І. Хмелюк. Методології педагогічних досліджень присвячені роботи Ю. К. Бабанського, М. І. Болдирева, С. У. Гончаренка, М. О. Данилова, В. І. Журавльова, В. І. Загвязінського, В. В. Раєвського, М. Н. Скаткіна, В. С. Черепанова та ін.

Науково-дослідну діяльність студентів як елемент підготовки майбутніх фахівців розглядають Р. І. Горохова, А. І. Кочетова, Р. П. Скульський. Питання про системний підхід до використання обробки результатів педагогічних досліджень вперше поставили С. І. Архангельський, М. А. Данилов, Е. Г. Юдін. Пізніше цей підхід до аналізу науково-дослідницької діяльності застосовували І. І. Андреев, Л. Г. Вяткін, В. С. Ільїн, Л. Б. Ітельсон, Н. В. Кузьміна, В. С. Ледньов, М. І. Махмутов, В. А. Поляков, В. А. Сластьонін, Н. Ф. Талізін та ін. На жаль, мало розробленим напрямом залишається застосування математичних методів у педагогічних дослідженнях. Тому сучасне наукознавство зосереджує на цій проблемі значну увагу (А. А. Греков, В. І. Загвязінський, Н. В. Кузьміна, Є. А. Мамчур та інші).

У цьому контексті варто відзначити, що не зважаючи на зростання актуальності та практичної значущості, недослідженими залишаються особливості застосування математичних методів під час проведення майбутніми педагогами науково-дослідницької роботи.

З дисертаційних досліджень останніх років, що торкаються зазначеної проблеми, слід назвати праці Л. Л. Ройко, С. В. Тезикової, В. Л. Федяєвої, І. І. Бичкової, Л. А. Машкіної. Проте, зазначені дослідження стосуються головним чином загальноосвітньої школи та довузівського етапу підготовки педагогічних кадрів у системі неперервної освіти. Щодо підготовки майбутніх учителів до застосування математичних методів у дослідницькій діяльності, то наукові доробки у цьому напрямку фактично відсутні.

Формування цілей статті. Розкрити психолого-педагогічні умови формування готовності майбутніх педагогів до застосування математичних методів у педагогічних дослідженнях.

Виклад основного матеріалу дослідження. Складність завдань освіти вимагає особливої ретельності розробки методологічного інструментарію, відповідного природі досліджуваних об'єктів. Під час вибору методу, адекватного дослідницькій задачі, важливо знати особливості об'єкта, його специфіку, характерні риси та умови застосування. Це питання до цих пір залишається актуальним для педагогічної науки. Адже коли і за яких умов застосовувати той чи інший метод кожен дослідник вирішує інтуїтивно, наукова аргументація наводиться вкрай рідко.

Успіх наукової роботи з педагогіки в основному залежить від правильного вибору методів дослідження та їх умілого застосування. Адже кожна наука, в тому числі й педагогіка, використовує ті методи дослідження, які відповідають її специфіці. Застосування математичних методів (аналіз, моделювання, ранджування, кореляція та ін.) у педагогічних дослідженнях підтверджують наукову зрілість та високий фаховий рівень дослідника.

Для математичної обробки даних спостережень або експериментів застосовують методи теорії ймовірностей і математичної статистики, які дозволяють на підставі обмеженої кількості спостережень за випадковою величиною дійти обґрунтованого висновку про закони її розподілу та про її кількісні характеристики [3]. Комплексне використання методів дослідження, вивчення їх логічної та історичної єдності, взаємозв'язку і взаємодоповнюваності стає важливою методологічною вимогою сьогодення. Однак пряме перенесення методів однієї науки в сферу освіти часто є недоцільним. Необхідна їх педагогічна інтерпретація.

Проте, як показує аналіз літератури та конкретних науково-педагогічних досліджень, математичні методи використовуються, за звичай, лише на завершальних стадіях наукової роботи, коли виникає потреба в кількісній обробці отриманих даних, через те, що не всі дослідники добре володіють методологією наукового пізнання, а особливо – погано знають математичні методи дослідження. Це в основному стосується педагогів – випускників факультетів гуманітарного профілю. Так серед дисертаційних і магістерських досліджень значне місце посідають роботи, в яких статистичні матеріали ілюструють лише те чи інше положення висунуте автором.

Готовність педагога до здійснення професійної діяльності формується під час навчання і є показником фахової компетентності майбутнього спеціаліста. У структурі такої підготовки провідне місце відводиться формуванню готовності майбутнього педагога до науково-дослідницької діяльності.

Важливим елементом готовності педагога до застосування математичних методів у науково-дослідницькій діяльності є педагогічні умови, добре знання і дотримання яких сприятиме підвищенню ефективності досягнутих результатів.

Доцільність розробки педагогічних умов, що сприяють оволодінню майбутніми педагогами математичними методами дослідження для успішного здійснення науково-дослідницької діяльності в навчальному процесі потребує належного обґрунтування. Перш ніж з'ясувати педагогічні умови, які впливають на процес формування готовності до застосування математичних методів у науково-дослідницькій діяльності, необхідно чітко визначити саме поняття «умова».

У педагогічній літературі поняття «умова» у загальній формі визначається як основа, наявність обставин, що сприяють досягненню поставлених цілей або, ж навпаки, певною мірою перешкоджають їх досягненню.

Тлумачний словник С. І. Ожегова трактує умову «як вимогу, що ставиться однією зі сторін, які домовляються; як усну чи письмову згоду про що-небудь; як правила, що встановлені в будь-якій сфері життя, діяльності; як обставини, за яких відбувається чи залежить що-небудь» [12].

З точки зору філософії, умова тлумачиться як фактор (лат. factor – чинник), тобто рушійна сила, причина будь-якого процесу. Як філософська категорія поняття «умова» відображає універсальні стосунки між суб'єктами



спілкування. За межами діяльності ці стосунки не можуть перетворитися на нову дійсність. Для цього потрібна причина. Тому причинність виконує функцію активного діяльнісного чинника [15].

У психології «умову» розуміють як сукупність явищ зовнішнього та внутрішнього середовища, що ймовірно впливають на розвиток конкретного психічного явища; до того ж це явище опосередковується активністю особистості чи групою людей [10].

Під час розробки педагогічних умов, що забезпечують ефективність формування готовності студентів вищих навчальних закладів до науково-дослідницької діяльності, ми керуємося рекомендаціями Н.М.Яковлевої, яка вважає, що успішність розробки педагогічних умов залежить від: чіткості визначення кінцевої мети або результату, який повинен бути досягнутий; урахування того факту, що на певних етапах педагогічні умови можуть виступати як результат, досягнутий у процесі їх реалізації; і як розуміння того, що вдосконалення освітнього процесу досягається не за рахунок однієї умови, а у їх комплексному взаємозв'язку [14].

Аналізуючи дефініцію «педагогічні умови», дослідниця Р.Г. Гурова намагається виявити їх особливості та специфіку і трактує під «умовою» в педагогічному сенсі все те, від чого залежить інше; середовище, обстановку, у якій перебувають і без якої не можуть існувати предмети, явища [5].

Дослідники В.С.Ледньов, В.Я.Ляудис, А.Я.Найн, Г.І.Щукіна та ін. під «педагогічними умовами» розуміють сукупність об'єктивних можливостей, обставин, що супроводжують освітній процес, які певним чином структуровані й спрямовані на досягнення поставленої мети.

Проаналізуємо деякі визначення, які дають ці та інші дослідники. Отже під «педагогічними умовами» розуміють:

- обставини процесу навчання, що забезпечують досягнення поставлених цілей, середовище, в якому виникають, існують і розвиваються педагогічні умови;
- такі обставини процесу навчання, в яких, по-перше, враховано наявні умови навчання; по-друге, передбачено способи перетворення даних умов у напрямі цілей навчання; по-третє, відібрано та використано елементи змісту, методи й організаційні форми навчання з урахуванням принципів оптимізації;
- сукупність об'єктивних можливостей, змісту, форм, методів, педагогічних прийомів і матеріально-просторового середовища, що спрямовані на розв'язання поставлених у дослідженні завдань;
- стимуляція пізнавальних інтересів студентів через зміст навчального матеріалу, зміна організації та характеру процесу пізнавальної діяльності, а також зміна відносин між учасниками освітнього процесу;
- сукупність заходів, що дозволяють досягти найкращих результатів (Ю.К.Бабанський, І.В.Зверев, В.В.Краєвський, І.Я.Лернер).

Деякі дослідники вводять поняття «дидактична умова», котре розглядають як обставину процесу навчання, що є результатом цілеспрямованого відбору, конструювання й застосування елементів змісту, методів (приймів), а також організаційних форм навчання для досягнення дидактичних цілей (В.І.Андрєєв).

Окрім цього, загальний аналіз освітньої системи показує, що під час розробки педагогічних умов формування готовності студентів до здійснення науково-дослідницької діяльності необхідно враховувати: соціальне замовлення суспільства вищим навчальним закладам на підготовку особистості, здатної компетентно здійснювати цей вид діяльності; специфіку навчально-виховного процесу навчального закладу; напрями спеціалізації та визначальні тенденції сучасного розвитку освіти.

Ю.К.Бабанський стверджує, що ефективність педагогічного процесу закономірно залежить від умов, у яких він проходить [2, с.45].

Підготовка майбутнього педагога до здійснення науково-дослідницької діяльності неможлива без організації і реалізації в практиці роботи вищої професійної освіти тих умов, які дозволяють підвищити її ефективність. Умови в яких здійснюється професійна підготовка фахівця пов'язані з психологічними і педагогічними аспектами.

Психологічний аспект передбачає вивчення внутрішніх характеристик феномену, що вивчається і як певна модель явища, що аналізується. Педагогічний аспект передбачає зв'язок психологічного змісту з факторами і механізмами, що забезпечують бажаний розвиток процесів, явищ та властивостей. Він передбачає виявлення і створення умов, що забезпечують ефективність впливу.

В контексті проблеми професійної освіти, можна говорити і про психолог-педагогічні умови формування готовності майбутнього педагога до науково-дослідницької діяльності та володіння всіма методами вивчення і дослідження педагогічних явищ та процесів. Під педагогічними умовами І.А.Федякова розуміє конкретні шляхи педагогічної взаємодії «...взаємопов'язаних способів впливу в навчально-виховному процесі, спрямованих на формування суб'єктних властивостей особистості, враховуючи психологічні особливості, продуктивні й ефективні способи і прийоми діяльності в заданих умовах» [6, с.3]

Наступною психолог-педагогічною умовою, що підвищує ефективність підготовки педагога до науково-дослідницької діяльності є зміст освіти, який повинен передбачити вивчення студентами – майбутніми фахівцями – таких навчальних дисциплін та спецкурсів, які на наш погляд, у своїй органічній єдності зможуть допомогти оволодіти теоретичними знаннями та сприяти формуванню практичних навичок і вмінь.

Сприятиме кращому опануванню методологією наукових досліджень введення до змісту підготовки майбутніх педагогів, які навчаються за гуманітарним профілем підготовки нових навчальних дисциплін та спецкурсів. Адже



ті, що є у навчальному плані через малу кількість годин та невідповідне змістове наповнення не можуть у повній мірі забезпечити цю прогалину. Потрібно вводити нові спецкурси практичного спрямування, що сприятимуть формуванню у студентів діагностичних умінь, навичок роботи із базами даних, кореляцією, моделюванням та ранжуванням.

Проводячи педагогічні дослідження, як правило, накопичують велику кількість інформації, проте обробляють і аналізують її не завжди раціонально, а часом і незадовільно. Це пояснюється здебільшого складністю педагогічних досліджень, а також відсутністю знань відповідних розділів математики, зокрема математичної статистики і теорії ймовірностей, оскільки здебільшого дослідники цього профілю мають гуманітарну освіту.

Забезпечення якісної підготовки майбутніх педагогів до застосування математичних методів є передумовою їх успішної науково-дослідницької діяльності вже в стінах вищого навчального закладу. Опанування таких навчальних курсів формує у студентів уявлення про особливості, специфіку та методологію педагогічних досліджень, закладає основи педагогічної майстерності, знайомить із особливостями організації і здійснення науково-дослідницької діяльності. Теоретичну основу підготовки якісно доповнює практична складова. Адже педагогічна практика є невід'ємною частиною навчального процесу і виступає важливим засобом формування у студентів професійних умінь і навичок, сприяє залученню майбутніх педагогів до професійної діяльності. Під час педагогічної практики здійснюється включення студента в освітній процес шкільної установи, набуваються необхідні педагогічні уміння, формується методична рефлексія, здобуваються навички самостійних психолого-педагогічних досліджень.

Вивчаючи практику роботи випускників ВНЗ, ми дійшли висновку, що досить часто одержані майбутнім учителем у період навчання в інституті знання та вміння в галузі методології наукового пізнання у повному обсязі не використовуються ними під час вирішенні професійних завдань. А діяльність фахівців, котрі одержали достатню підготовку в цій галузі найчастіше носить репродуктивний характер.

Аналіз причини такого явища, дозволяє стверджувати, що накопичений досвід застосування методів науково-педагогічних досліджень часто залишається непотрібним, тому що у більшості випускників гуманітарних спеціальностей університетів не сформована потреба в його постійному вивченні та творчому застосуванні на практиці. У них спостерігається недостатній рівень потреб у досягненні високих результатів у своїй професійній діяльності, відсутня постійна спрямованість на творчість у повсякденній роботі.

Таким чином, ми вважаємо, що однією з найважливіших умов активності та самоактуалізації особистості майбутнього педагога є формування потреб у вивченні та застосуванні методів наукового дослідження в майбутній професійній діяльності.

Вищевикладене дозволяє визначити можливості реалізації цієї групи умов, що забезпечують інноваційну спрямованість застосування математичних методів у науково-дослідницькій та пошуковій роботі студентів університету:

- усвідомлення цілей і значимості вивчення та використання методів наукового дослідження для рішення завдань професійної та науково-дослідницької діяльності;
- діагностика, врахування структури та розвитку професійно-творчих потреб, пізнавальних мотивів, науково-педагогічного інтересу;
- створення емоційно сприятливої атмосфери процесу навчання, ситуації успіху в навчанні;
- організація спілкування зі студентами на основі співробітництва, принципах індивідуально-гуманного підходу;
- використання цікавих форм подання матеріалу, включення ігрових блоків, різних стимулів навчання;
- організація та активізація роботи з пошуку, вивчення та застосування досвіду застосування математичних методів, спрямованого на задоволення інтересів і потреб майбутніх учителів;
- створення можливостей для розвитку ініціативи, поглиблення та розширення знань з предмету дослідження, самоосвіти [3].

З цією педагогічною умовою досить тісно пов'язана й інша умова: необхідність включення майбутнього вчителя в спільну продуктивну діяльність з розробки та впровадження нових наукових проєктів, грантів, комп'ютерних технологій, орієнтованих на підвищення ефективності фахової освіти майбутнього педагога (О.М.Ігнатова).

Здійснення аналізу наукової літератури та педагогічної практики свідчить про те, що процес залучення молодих фахівців до науково-дослідницької педагогічної діяльності відбувається вкрай суперечливо. Серед основних причин цього явища – невідповідність між вимогами до змісту та організації навчально-пізнавального процесу в університеті та у професійній діяльності. ВНЗ у недостатній мірі готують фахівців, котрі мають цілісне уявлення про свою майбутню професійну діяльність. Це відбувається лише в процесі навчання, яке реалізується у діяльності, яка за змістом та умовами свого здійснення практично наближена до діяльності фахівця після закінчення ВНЗ.

Висновки. Отже, в основі механізму виявлення комплексу педагогічних умов формування готовності майбутніх педагогів до застосування математичних методів у науково-педагогічних дослідженнях, що використовуються у процесі підготовки студентів-гуманітаріїв університету, лежить урахування соціальних замовлень суспільства вищій школі, щодо розвитку особистості вчителя за допомогою демократизації позицій



особистості та включення її в спільну творчу, продуктивну діяльність через неперервну освіту та практичний досвід професійної діяльності.

Таким чином, під педагогічними умовами формування готовності студентів до застосування математичних методів у науково-дослідницькій діяльності ми розуміємо комплекс взаємопов'язаних заходів педагогічного процесу, дотримання яких забезпечує досягнення майбутніми педагогами високого рівня фахової майстерності. Напрями подальших досліджень вбачаємо в розробці компонентів науково-дослідницької діяльності педагога.

1. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка в системе высшего педагогического образования: Для пед. спец. высш. учеб. заведений. – 2-ге изд. перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1990. – 141 с.
2. Бабанский Ю.К. Оптимизация навчально-виховного процесу/ Ю.К. Бабанский. – М.:Просвіта, 1982. – 192 с.
3. Воловик П. М. Теорія імовірностей і математична статистика в педагогіці / П. М. Воловик. - К., 1969. – 198 с.
4. Володько В.М. Основні компоненти загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя // Проблеми сучасної педагогічної освіти: Зб. ст. / Крим. держ. гуманіт. ін-т. – К., 2001. – Вип. 3. – 4.1. – С. 25 – 42. – (Педагогіка і психологія).
5. Гурова Р.Г. Соціально-педагогические исследования и современность // Р.Г. Гурова / Сов. Педагогика. – 1989. – №2. – С.79-86.
6. Гурьева Л.П. Психологические последствия компьютеризации: функциональный, онтогенетический и исторический аспекты// Л.П. Гурьева / Вопросы психологии. – 1993. – №3. – С.105-116.
7. Грабар М. И. Применение математической статистики в педагогических исследованиях. Непараметрические методы / М. И. Грабарь. -М.: Педагогика, 1977. -136 с
8. Инновационное обучение и наука: Научно-аналитический обзор/ Под ред. В.Я. Ляудис. – М., 1992, – 52 с.
9. Коношевський О.Л. Впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у самостійну роботу студентів – майбутніх учителів математики: Навч. Посіб/ О.Л. Коношевський. – Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2005. – 348 с.
10. Конюхов Н.И. Словарь-справочник практического психолога. Воронеж: Из-во НПО «МОДЭК», 1996. – 224 с
11. Мартиненко С.М. Діагностична діяльність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика: Монографія / С.М. Мартиненко. – К.: КМПУ імені Б.Д. Грінченка, 2008. - 434 с
12. Ожегов С.И. Словарь русского языка / Под ред. И.Ю. Шведовой. – М.: Сов. Энциклопедия, 1973. – 846 с.
13. Педагогическая энциклопедия / Гл. редактор Каирова А.И. – М.: Сов. Энциклопедия, 1988. – Т.3. – 880 с.
14. Семиченко В.А. Психологические основы процесса профессиональной подготовки студентов вуза: Учебное пособие. – Полтава, 1989. – 86 с.
15. Философський енциклопедичний словник / За ред. Є.Ф. Губського др. – М.: ИНФРА, 2002. – 574 с.
16. Хомич Л.О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів / Хомич Л.О. – К.: Магістр-S, 1998. – 201 с.



**Олександр Околович,**

аспірант,
Дрогобицький державний педагогічний
університет імені Івана Франка
(м. Дрогобич)

Olexandr Okolovich,

Drohobych state teacher training
Ivan-Franko-University
(Drohobych)

**УДК 378(477)
ББК 74.266 (Укр)**

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДО РОБОТИ В ГІРСЬКИХ РАЙОНАХ КАРПАТ

EDUCATION OF FUTURE FOREIGN-LANGUAGE TEACHERS FOR THE WORK IN CARPATHIAN MOUNTAIN REGIONS

У статті розкриваються національний компонент у змісті підготовки майбутніх учителів при вивченні навчальної дисципліни «Іноземна мова», особливості їх підготовки до педагогічної діяльності у гірських районах Карпат, а також проаналізовано шляхи оновлення змісту загальноосвітньої підготовки.

Ключові слова: вчитель іноземної мови, зміст підготовки, національне виховання, гірська школа, Карпати.

The article reveals national component in the education of the future foreign-language teachers by the studying subject matter «Foreign Language», special features of their education to the pedagogical activities in Carpathian mountain regions and also analyses ways of renewal content in general educative training.

Key words: foreign-language teacher, educational content, national upbringing, mountain school, Carpathian Mountains.

В статье раскрываются национальный компонент в содержании подготовки будущих учителей при изучении учебной дисциплины «Иностранный язык», особенности их подготовки к педагогической деятельности в горах школах Карпат, а также проанализированы пути обновления содержания общеобразовательной подготовки.

Ключевые слова: учитель иностранного языка, содержание подготовки, национальное воспитание, горная школа, Карпаты.

Постановка проблеми. Актуальність проблеми зумовлюється національно-культурним відродженням України, формуванням мовної культури молоді у педагогічній науці та навчально-виховній практиці, особливостями становлення та розвитку національної системи освіти у вихованні діяльного, справжнього патріота української держави в умовах інноваційних процесів і професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови в європейському освітньому вимірі в умовах гірської школи Карпат.

Аналіз останніх досліджень. На сучасному етапі питання національного виховання (різні аспекти) та їх вплив на формування професійно-педагогічної підготовки в умовах інноваційних процесів майбутнього вчителя досліджували українські вчені: І. Бех, Л. Биркун, О. Вишневський, І. Підласий, В. Плахотник, М. Чепіль, О. Савченко, Н. Скляренко, О. Сухомлинська, Д. Тхоржевський, С. Школаєва,

«Працюючи в ім'я піднесення національної свідомості і духовного відродження України, прищеплення молоді державницького світогляду, учительство всі свої помисли і діяння повинно спрямовувати на необхідність усвідомлення молоддю з великою повагою, гуманно і толерантно ставитись до інших народів, інших культур. Національне виховання покликане формувати в молоді національну ідею в інтересах Української держави...» – зазначає М. Чепіль [6, с. 6].

Зокрема, цілісний підхід до проблеми національного виховання при навчанні дисципліни «Іноземна мова» викладено у роботі Л. Білас, яка зосередила увагу на вихованні національної свідомості у процесі вивчення іноземної мови з точки зору міжпредметних зв'язків. Дослідниця вказала на недостатнє використання виховного потенціалу дисципліни «іноземна мова», недостатнє науково-методичне забезпечення навчально-виховного процесу і на недостатній рівень національної свідомості сучасних майбутніх учителів іноземної мови, усвідомлення себе як представника національного українського етносу, що зумовлено негативним впливом соціально-культурних тенденцій великого міста. Авторка звертає увагу на *національний компонент* у змісті навчальної дисципліни «Іноземна мова» [1].



Підвищений інтерес молоді до вивчення іноземних мов визначений багатьма чинниками, які породжені тими змінами суспільно-політичного характеру, що відбуваються в нашій країні останніми роками і в віддалених гірських школах Українських Карпат.

Мета статті – висвітлити специфіку професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів до педагогічної діяльності у гірських школах Українських Карпат.

Виклад основного матеріалу. В історичному ракурсі підґрунтям національного виховання в Україні можуть служити праці Г. Сковороди, О. Духновича, К. Ушинського, В. Сухомлинського. К. Ушинський був першим, хто акцентував увагу на вивченні саме іноземної мови. Педагог вважав, що при вивченні іноземних мов повинно продовжуватися вивчення рідної мови і що вивчення іноземного не повинно ніколи починатися занадто рано і ніяк не раніше того, доки буде помітно, що рідна мова пустила глибокі корені в духовну природу дитини.

Сьогодні відбувається обмін студентами різних професійних педагогічних профілів, істотно змінилися і розширилися політичні, економічні, наукові, культурні та інші зв'язки нашої держави із зарубіжними країнами. У зв'язку з цим визріла потреба у фахівцях, які добре володіють іноземними мовами, але водночас досконало знають українську мову, літературу, побут, мистецтво тощо. Українські національні традиції, звичаї, обряди як ніде інде не зберегли так глибоко своїх коренів як у віддалених карпатських містах і селах, особливо важкодоступних, гірських. Так історично склалося, що там, де було найменше наукової педагогіки, люди зверталися до народної мудрості. І сьогодні почерпнути цей багатий матеріал національного виховання, велено вивчити, зберегти і застосувати при підготовці майбутнього фахівця з іноземної мови. Адже якраз гірські Карпати були під пильним прицілом Австро-Угорщини, Польщі тощо.

У проєкті Концепції (1994 р.) викладання іноземної мови у педагогічних ВНЗ записано: "Розширення і якісні зміни характеру міжнародних зв'язків нашої держави, інтернаціоналізація всіх сфер суспільного життя роблять іноземну мову нагальною потребою в практичній та інтелектуальній діяльності людини. Вона стає дійсним чинником соціально-економічного, науково-технічного і загальнокультурного прогресу суспільства і вагомим засобом міжнародної інтеграції" [3, с. 6].

Національне виховання на заняттях із загальної іноземної мови та іноземної мови за професійним спрямуванням визначається в Україні низкою державних законів "Про освіту", "Про загальну середню освіту", "Концепцією неперервного національного виховання", "Концепцією виховання дітей та молоді з національною системою освіти", державними стандартами освіти з навчальної дисципліни "Іноземна мова за професійним спрямуванням". Ця проблема розкривається у виробничих функціях майбутнього учителя іноземної мови і типових для цих функцій задачах діяльності, де звертається увага на виховання почуття патріотизму, національної гідності, віри в національну ідею, потреби і здатності до активної участі в розбудові Української держави, виховання розуміння важливості оволодіння іноземною мовою і потреби користуватися нею як засобом спілкування, виховання, культури спілкування, прийнятої в сучасному цивілізованому світі (виховна виробнича функція); проведення порівняння явищ іноземної мови, що вивчається, з рідною мовою, залучення до діалогу культур - іншомовної та рідної (освітня виробнича функція). Виробничі функції підпорядковані цілям навчання іноземної мови.

Для досягнення кінцевої мети потрібні прозорі та зрозумілі для всіх методології контролю якості освіти, посилення ролі самостійної наукової, виховної, національної роботи студентів та змін педагогічних технологій, запровадження сучасних інформаційних технологій навчання. Виховати національно свідомого громадянина означає сформувати в майбутнього учителя іноземної мови комплекс особистісних якостей і рис характеру як основу специфічного способу мислення та спонукальний мотив повсякденної діяльності. Українське національне виховання на факультеті іноземних мов в умовах інноваційних процесів і професійно-педагогічної підготовки створює умови для найповнішого врахування природних задатків, формування національного складу психіки, способу мислення тощо. Йдеться про систематичне й цілеспрямоване виховання національної свідомості і самосвідомості, формування національного типу особистості, що забезпечує духовну єдність поколінь, наступність національної культури в умовах роботи гірської школи Карпат.

Оптимальними шляхами реалізації цілей національного виховання на заняттях з іноземної мови є: позааудиторна робота з навчальної дисципліни, підручники, навчальні посібники, методичні розробки занять з дисципліни, чільне місце відведено національній культурі, традиціям, знанням історії, географії, економіки, реаліям з літератури, мистецтва тощо. Позитивними прикладами можна назвати навчальні посібники "Click-on. Ukraine" (В. Еванс, Л. Калініна, І. Самойлюкевич), "Britain and Ukraine: Across Cultures" (Л. Калініна, І. Самойлюкевич), навчально-методичні матеріали про відомих людей: учених, конструкторів, музикантів, видатних письменників тощо.

Вивчення зарубіжного досвіду у різних сферах суспільного життя, здобуття освіти за кордоном, участь у міжнародних конференціях, семінарах для майбутніх вчителів іноземних мов потребують ґрунтовних знань іноземних мов. Це підвищує їх статус як загальноосвітнього та фахового навчального предмета в середніх і вищих навчальних закладах. Серед шляхів оновлення змісту загальноосвітньої підготовки на першому місці стоїть " ...



формування гуманітарного мислення, опанування рідною, державною та іноземними мовами...”, “формування високої мовної культури, оволодіння українською мовою” належить до пріоритетних напрямів реформування національної системи виховання [2, с. 14]. Вивчення іноземних мов потребує знання елементів культури народу, мова якого вивчається і це стосується не лише побутової сфери спілкування, але й професійної. Майбутній вчитель іноземної мови мусить знати всі ознаки свого національного і чужого, яке вивчається іноземною мовою і подається на вивчення.

Вивчення рідної мови для майбутніх вчителів іноземної мови – важливий аспект формування мовної культури, з якою пов'язують: а) уміння правильно говорити й писати, добирати морально-виражальні засоби відповідно до мети й обставин спілкування; б) загальноприйнятий етикет: вітання, прощання, побажання, запрошення, які змінюються залежно від ситуації спілкування, соціального стану, освітнього, вікового рівня тих, хто спілкується [5, с. 3 – 4]. Сьогодні важко собі уявити будь-яку освіту (не кажучи про сьогоdnішнього студента факультету іноземних мов) без вивчення рідної мови, як, власне, і без іноземних мов, якими мають добре володіти випускники вищих навчальних закладів. Попит на іншомовну культуру, яка є невід'ємною складовою загальної мовної культури майбутнього фахівця, в молодіжному середовищі останніми роками зростає.

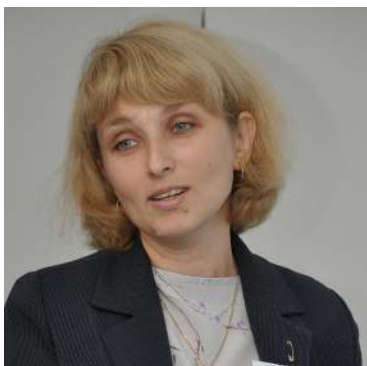
Національний компонент у змісті вивчення дисципліни “Іноземна мова за професійним спрямуванням” відображено в Типовій програмі вищих навчальних закладів освіти України III-IV рівнів акредитації (2003) і реалізується через такі теми і підтеми. як: “Київ - столиця України”, “Сім'я в Україні”, “Британсько-українські стосунки”, “Економіка в Україні”, “Києво-Печерська Лавра”, “Богдан Хмельницький”, “Моє рідне місто”, “Свята і визначні дати України”, “Національна кухня України”, “Леся Українка” тощо, які увійшли до робочих програм з навчальної дисципліни “Іноземна мова за професійним спрямуванням”, розроблених викладачами іноземної мови.

Враховуючи основні риси розвитку сучасної освіти в Україні в цілому, у т.ч. і роботи в гірських районах Карпат, вимальовуються зміни таких компонентів системи освіти як мета, зміст, форми і засоби освітньо-виховної діяльності. Зміна мети освітньо-виховної діяльності пов'язана з орієнтацією на професійний та, насамперед, особистісний розвиток індивіда, усебічно й етично наповнену підготовку до діяльності в проблемному світі, а також в інформаційному суспільстві. Зміна мети припускає перехід до моделей освітньо-виховного процесу, яка орієнтована на особистість, що, своєю чергою, зумовлює розгляд процесів гуманітаризації і гуманізації освітньо-виховної діяльності як пріоритетних.

Для ефективної роботи в школах гірських Карпат для ефективної роботи майбутнього вчителя іноземної мови потрібна багато дисциплінарна підготовка фахівців, а традиційна предметна структура вищої освіти не відповідає вимогам часу. Багато спеціалістів змушені перекваліфіковуватися або змінювати професію або модернізувати її та поповнювати новими знаннями, а це, в свою чергу, вимагає адекватної перебудови освітньої системи;

Висновки: В Україні тривають дискусії про мету педагогічної освіти. Стає очевидним, що значно більшу вагу для людини в майбутньому матиме не “інформаційний багаж”, а здатність опановувати нові технології використання набутих знань під час навчання у практичній діяльності для роботи в гірських районах Карпат. Перспективними напрямками подальших досліджень є узагальнення досвіду роботи вчителів іноземної мови у гірських школах, Українських Карпат, порівняльний аналіз їхньої педагогічної діяльності в Карпатах й Аппалачах.

1. Білас Л.М. Виховання національної свідомості старшокласників у процесі вивчення іноземної мови. / Л.М. Білас. – К., 2005. – 21 с.
2. Державна національна програма “Освіта”. Україна XXI століття. – К., “Райдуга”, 1994. – 62 с.
3. Концепція викладання іноземних мов в Україні // Інформаційний збірник Міністерства освіти України. – 1994. – № 24 – 32 с.
4. Концепція національного виховання // Освіта. – 1996. – 7 серпня. – С. 2 – 7
5. Культура української мови. Довідник / За ред. В. Русанівського. – К., Либідь, 1990. – С 3 – 4.
6. Чепіль М. Формування національної свідомості української молоді Галичини (1848 – 1939 pp.) / Марія Чепіль. – Дрогобич. “Коло” – 2005. – 540 с.

**Наталія Олексюк,**

доктор педагогічних наук, професор,
Тернопільський національний педагогічний
університет імені Володимира Гнатюка
(м. Тернопіль)

Natalia Oleksiuk,

doctor of pedagogical sciences, professor,
Ternopil National Pedagogical University
named after Volodymyr Hnatiuk
(Ternopil)

**Світлана Калаур,**

кандидат педагогічних наук, доцент
Тернопільський національний педагогічний
університет імені Володимира Гнатюка
(м. Тернопіль)

Svitlana Kalaur,

candidate of pedagogical sciences, associate professor
Ternopil National Pedagogical University
named after Volodymyr Hnatiuk
(Ternopil)

УДК 378.1**ББК 74.480.266.3+74.24.0**

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО РОБОТИ У СІЛЬСЬКИХ ШКОЛАХ

FEATURES PREPARATION OF FUTURE TEACHERS TO WORK IN RURAL SCHOOLS

У статті розглянуто соціально-педагогічні аспекти підготовки майбутніх учителів до діяльності у сільській місцевості. Основна увага зосереджена на характеристиці особливостей функціонування сільських родин. Проаналізовано напрямки, принципи, які повинен реалізовувати майбутніх педагог.

Ключові слова: підготовка майбутніх учителів, сільська родина, особливості соціально-педагогічної роботи, принципи, напрямки роботи.

The article considers the social and educational aspects of the practical training of teachers to work in rural areas. The main focus is on the characteristics of the functioning of rural families. Analysis of trends, principles which must implement future teacher.

Keywords: training future teachers, rural families, especially social and educational activities, principles, areas of work.

В статье рассмотрены социально-педагогические аспекты подготовки будущих учителей к деятельности в сельской местности. Основное внимание сосредоточено на характеристике особенностей функционирования сельских семей. Проанализированы направления, принципы, которые должен реализовывать будущий педагог.

Ключевые слова: подготовка будущих учителей, сельская семья, особенности социально-педагогической деятельности, принципы, направления работы.

Постановка проблеми. Школа – складна педагогічна система, оптимальне функціонування якої залежить від професійної майстерності кожного вчителя. Вимоги суспільства до молодого педагога на сучасному етапі передбачають індивідуальний та творчий підхід до його підготовки, який би забезпечив високий рівень володіння спеціальністю та формування креативної особистості, яка здатна до саморозвитку. Відповідно до вимог Болонської декларації нині вкрай потрібні вчителі-професіонали, які здатні самостійно визначати цілі педагогічної діяльності, брати на себе відповідальність за її результати та проявляти творчість.

У зв'язку із новими завданнями, які стоять перед системою вищої педагогічної освіти, виникає цілий ряд серйозних проблем підготовки учительських кадрів. Аналіз сучасних концепцій педагогічної освіти [6] свідчить про те, що вона є складним утворенням і виконує чотири основних завдання, а саме: дає теоретичні знання про закономірності педагогічного процесу і способи його реалізації; формує педагогічні уміння та навички; допомагає оволодіти основами управління навчально-виховним процесом; формує особистість майбутнього



вчителя. Однак, можна констатувати той факт, що сучасний стан професійної підготовки учителів не формує у молодого фахівця системне бачення педагогічної діяльності. Як наслідок лише одиниці із ентузіазмом впливають у велику педагогічну родину.

Аналіз останніх досліджень дає підстави для констатації того, що сучасна педагогічна наука виділяє кілька визначень поняття «педагогічна діяльність», зокрема його розуміють як «вид професійної діяльності, змістом якої є навчання, виховання, освіта, розвиток вихованців» [1, с. 6]. Інші науковці трактують дане поняття «як вид соціальної діяльності, який направлений на передачу від старших поколінь молодшим накопичених людством культури і досвіду, створення умов для їх особистісного розвитку і підготовку до виконання певних соціальних ролей у суспільстві» [4, с. 98]. Загалом діяльність вчителя – це складна за своїм змістом праця, яка вимагає від людини чітко вираженого професійного спрямування, міцних знань теорії та практики навчання і виховання.

Ми підтримуємо думку Н. Нікітіної про те, що «суть педагогічної діяльності полягає в об'єктно-суб'єктному перетворенні особистості» [5, с. 198]. З цієї точки зору, безумовно, справедливим є твердження В. Сластьоніна про те, що істинним об'єктом педагогічної діяльності є не сам учень, вирваний із педагогічного процесу, а власне «педагогічний процес, який представляє собою систему взаємопов'язаних навчально-виховних завдань, в розв'язанні яких вихованець бере безпосередню участь і функціонує як один із головних компонентів» [7, с. 82].

Зазначимо, що сьогодні у більшості навчальних закладів де готують учительські кадри не акцентована увага на те, що молодий фахівець у подальшому працюватиме не в урбанізованому місті, із усіма благами цивілізації, а навчатиме дітей у сільських школах. Результатом такого стану речей, як зазначає В. Дзєга [3, с. 82], є формування «синдрому відчаю» у самого сільського вчителя, а освітня галузь потерпає від текучості учительських кадрів.

Виходячи із зазначеного ми поставили собі за **мету** – дослідити соціально-педагогічні аспекти майбутньої діяльності учителів, які працюватимуть у сільській місцевості. У процесі дослідження було поставлено **завдання** розглянути особливості функціонування сільських родин, які необхідно брати до уваги для реалізації педагогічної діяльності на високому рівні, а також проаналізувати напрямки, принципи, які повинен реалізовувати майбутній сільський педагог.

Виклад основного матеріалу. Наші спостереження за студентами-випускниками, які проходять педагогічну практику у сільських школах дають підстави для констатування того, що найбільше проблем мають майбутні педагоги із тим що учнів вони, зазвичай, розглядають відносно відособлено від їх сімей. На основі аналізу наукових досліджень в галузі соціальної педагогіки [2] ми прийшли до усвідомлення того, що учитель, який працює в селі повинен розуміти, що саме у родині закладаються основи виховання його учнів, через сім'ю передаються духовні надбання, життєвий досвід та національний менталітет.

Центральним у родинному вихованні сільського соціуму залишаються духовно-моральні цінності та ідеали, пов'язані з народним світоглядом, мораллю та релігією українського народу. Передусім звідси беруть початок основні принципи родинного виховання: культуровідповідності, гуманізму, природовідповідності, систематичності, узгодженості впливів, залучення до праці, оптимізму, які варто враховувати у виховній роботі.

Протягом останніх років в Україні спостерігається недостатня кількість кваліфікованих соціальних педагогів та практичних психологів саме у сільських школах, як результат – соціально-педагогічні функції покладені на плечі учителів-предметників. Учитель повинен розуміти, що нині сільська сім'я його вихованців дуже вразлива. Матеріальні та психологічні труднощі, які вона переживає призвели до виникнення раніше невідомих, нетипових для України проблем виховного характеру, які безумовно накладають відбиток на відношення дітей до навчального процесу у школі. Зокрема, батьки втрачають свій авторитет, перестають бути взірцем для наслідування для своїх дітей; діти часто вважають батьків невдахами. Таке ставлення дітей до своїх батьків зумовлене: збільшення неповних сімей (в наслідок розлучення, або окремого проживання батьків); різким погіршенням матеріального стану сімей (нездатність батьків отримувати прибутки в сучасних соціально-економічних умовах); масовим від'їздом батьків із сіл у пошуках заробітку закордон.

Ми [8] переконані у тому, що майбутні учителів, які працюватимуть у сільських школах, ще під час навчання доцільно знайомити з особливостями функціонування сільських родин. Зокрема варто брати до уваги та використовувати як педагогічний потенціал такі особливості, як:

- тісний зв'язок із місцем проживання (Для сільського жителя родючість земель, стан ґрунту, погодні умови, багатства флори і фауни вагомі та вирішальні фактори в організації життязабезпечення);
- наявність особистих землеволодінь (Історичний досвід життєдіяльності сільської сім'ї свідчить про те, що споконвік основним засобом виживання на селі була і залишається робота на землі, працюючи на землі, сім'я може себе прогодувати);
- дотримання сімейних традицій та народних звичаїв (У сільській місцевості проживає корінне населення, яке успадкувало історичну пам'ять попередніх поколінь, а тому орієнтація на традиції залишилися незмінними. Традиції закріпилися в обрядах та звичаях);
- вагома роль родинних стосунків (Родина у селі має вагоме значення як господарська одиниця, як форма правильно організації життєдіяльності людей, як джерело підтримки і засіб виживання. Благополуччя сімей суттєво залежить від її спроможності максимально мобілізувати усі засоби для самозабезпечення. У період кризи сільські сім'ї поставлені в умови обмеженого вибору місця роботи, і як результат – недостатність матеріальних засобів для існування, що призводить до пошуку альтернативних джерел заробітку);
- існування системи неформальної підтримки (Взаємостосунки між людьми, їх солідарність в почуттях ідентичності призводять до сильної взаємозалежності один від одного. В українському селі міцні традиції на основі взаємодопомоги та взаємовиручки. Ця взаємовиручка може бути міжсімейною, сусідською, родинною. Форма співпраці людей може бути різною: натуральна, взаємообмін, дарування, допомога у будівництві житла);



– запровадження міжсільської кооперації (без допомоги держави люди, що живуть у сільській місцевості самостійно організовують свій приватний бізнес, мобілізуючи для цього налагоджені зв'язки із усіма родичами, використовуючи увесь потенціал сільської економіки).

Будучи основних замовником і споживачем усього, що виробляється у державі, сільські сім'ї перебувають в епіцентрі складних економічних процесів, що відбуваються у суспільстві. Загалом можна констатувати, що українські села опинилися осторонь основних «магістралей розвитку» нашої держави. Саме на селі найбільший рівень бідності, спостерігається зниження народжуваності, «відтік» молоді, безробіття, алкоголізація населення. Як наслідок усі ці фактори суттєво позначилися на функціонуванні сільських шкіл як соціальних інститутів.

Фахівці (М. Гур'янова, І. Зверева, Л. Волинець) визначають три групи завдань, які повинні реалізовувати соціальні педагоги та учителі сільських шкіл у своїй професійній соціально-педагогічній діяльності. А саме: сприяння виживанню сім'ї; допомога у підтримці функціонування сім'ї; сприяння розвитку сім'ї. До основних напрямків соціально-педагогічної діяльності з дітьми, які навчаються у сільських школах можна віднести: соціальну терапію; сімейну психопрофілактику; соціальну допомогу; сімейне посередництво. Сутність соціальної терапії полягає у проведенні бесід серед учнів. Усвідомлення існування реальної проблеми має вагомий терапевтичний значення, що змушує дітей переглянути власну поведінку, виробити адекватне відношення до існуючої проблеми. Сімейна психопрофілактика передбачає розробку конкретних засобів допомоги щодо зняття психологічного напруження під час навчання. Надання соціальної допомоги дитині та її сільській родині ґрунтується на видах і формах, що передбачають зберігання сім'ї як соціального інституту. Сімейне посередництво у розв'язанні різного роду конфліктів також часто є в полі зору педагога сільської школи [8, с. 158–169].

Високо кваліфікований фахівець, що працює на посаді сільського учителя у своїй практичній діяльності повинен використовувати увесь арсенал методів, прийомів і форм соціально-педагогічної роботи відповідно до конкретної ситуації. У нашому баченні, молодий педагог повинен бути досвідченим і при необхідності уміти залучати усю родину учня до організації навчально-виховного процесу. Відзначимо, що педагогічна діяльність у сільській школі є досить широким полем для докладання зусиль, оскільки універсальності не може бути, адже на селі учитель це не просто носій знань, він авторитетна особа, до якої можна завжди звернутися за допомогою як учневі, так і його сім'ї.

Беручи до уваги інноваційні підходи, які започатковані у соціальній педагогіці [2; 8], у своїй професійній діяльності сільський учитель повинен використовувати й соціально-педагогічні принципи, які сприяють удосконаленню навчально-виховного процесу, а саме:

- принцип превентивності (вказує на профілактичну спрямованість дій учителя, що прагне запобігти появі та негативному розвитку тієї чи іншої проблемної ситуації);
- принцип адресності (передбачає адресну допомогу кожній дитині);
- принцип соціального партнерства (передбачає активну співпрацю учителя із спеціалістами різноманітних соціальних структур, які є у селі).

У педагогічній діяльності вагому роль відіграє процес виховання дитини. Тому учителю сільської школи необхідно досить ґрунтовно вивчити особливості виховання дитини у сільській сім'ї. На селі побутові традиції є значно міцнішими ніж у містах, зокрема спостерігається залежність розвитку та виховання дитини від патріархального укладу стосунків. Низький рівень матеріального добробуту, необхідність важкої праці на присадибному господарстві практично не залишає часу дітям на навчання. Нові економічні перетворення на селі, відсутність продуманої та виваженої концепції перебудови села сприяють поширенню невпевненості у майбутньому, та розповсюдженню адитивної поведінки серед учнів. Така ситуація потребує нових підходів щодо процесу виховання дітей у школах, до якої повинен бути готовим молодий учитель, який прийде у село.

Висновки. Можна констатувати негативні процеси, які відбуваються в українських сільських школах – послаблення сімейно-побутових відносин, відірваність дітей від сімейних справ, та традицій, втрата ідей народної педагогіки. Поступово сільські педагоги відходять від традиційних цінностей: гордість за родину, чесність, гідність, співпереживання, цнотливість, патріотизм. Таким чином, у сучасних умовах розвитку українського села особливо вагомою є робота шкільного учителя щодо відновлення утрачених позицій. Вважаємо, що найважливіше, що повинен зробити майбутній педагог, який прийде у школу – це допомогти сільським школярам знайти своє місце у соціумі, акумулювати та захистити родинні цінності, сприяти у формуванні національної свідомості людини, відновити віру в Україну, свій рід, родину та власну сім'ю. До усіх цих завдань молодого фахівця необхідно готувати ще зі студентської лави.

1. Введение в педагогическую деятельность: Учеб. пособие для студ. / А.С. Роботова, Т.В. Леонтьева. – М.: Изд. «Академия», 2000. – 208 с.
2. Гурьянова М.П. Сельская школа и социальная педагогика : Учебник для педагогов. – Минск «Амалфея», 2000. – 448 с.
3. Дзєга В. «Синдром відчаю» сільського вчителя / В.Дзєга // Рідна школа. – №7. – «005. – С. 18 – 20.
4. Мижерников В.А., Ермоленко М.Н. Введение в педагогическую профессию: Учебное пособие. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 288 с.
5. Никитина Н.Н., Железняков О.М., Петухова М.А. Основы профессионально-педагогической деятельности: Учеб. пособие для студ. учреждений сред. проф. образования. – М.: Мастерство, 2002. – 288 с.
6. Пехота Е.Н. Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки учителя: Монография. – Под общ. ред. И.А. Зязюна. – К.: Вища школа, 1997. – 281 с.
7. Сластенин В.А., Мищенко А.И. Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя // Советская педагогика. – 1991. – № 10. – С. 79–84.
8. Соціально-педагогічна робота з проблемними сім'ями : посібник / Капська А. Й., Олексюк Н. С., Калаур С. М., Фалинська З. З. – Тернопіль : Астон, 2010. – 304 с.

**Марія Оліяр,**

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики початкової освіти, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ)

Mariya Oliyar,

candidate of Pedagogical Science, the associate professor of the department of pedagogics and elementary education methodology at the Precarpathian national University named after Vasyl Stefanyk (Ivano-Frankivsk)

УДК 378. 032

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ КОМУНІКАТИВНИХ СТРАТЕГІЙ У ГІРСЬКИХ ШКОЛАХ УКРАЇНСЬКИХ КАРПАТ

THE PREPARATION OF FUTURE ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS TO THE USE OF INTERACTIVE COMMUNICATION STRATEGIES IN UKRAINIAN KARPATIAN MOUNTAINS REGION SCHOOLS

У статті висвітлено особливості підготовки майбутніх учителів до використання інтерактивних стратегій у комунікативній діяльності в середовищі гірської школи. Охарактеризовано методичні підходи у професійній підготовці студентів, які забезпечують розробку ефективної системи роботи з використанням інтерактивних методів навчання.

Ключові слова: інтерактивні методи навчання, інтерактивні комунікативні стратегії, професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів, мовленнєва діяльність, педагогічне спілкування, інтерактивне навчання.

The article depicts the peculiarities of education of future teachers for the use of interactive strategies in the communicative activity in a mountain school environment. It also explains the methodical approaches in the professional education of students, that ensure the organization of effective work system using the interactive teaching methods.

Key words: interactive teaching methods, interactive communication strategies, professional education of future elementary school teachers, lingual activity, pedagogical communication, interactive teaching.

В статье рассмотрены особенности подготовки будущих учителей к использованию интерактивных стратегий в коммуникативной деятельности в среде горной школы. Охарактеризованы методические подходы в профессиональной подготовке студентов, которые обеспечивают разработку эффективной системы работы с использованием интерактивных методов обучения.

Ключевые слова: интерактивные методы обучения, интерактивные коммуникативные стратегии, профессиональная подготовка будущих учителей начальных классов, речевая деятельность, педагогическое общение, интерактивное обучение.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими і практичними завданнями. Серед найважливіших стратегічних завдань реформування системи освіти в Україні визначальними є гуманізація та гуманітаризація навчально-виховного процесу з метою створення оптимальних умов для розвитку і творчої самореалізації особистості, її підготовки до постійного самовдосконалення упродовж життя.

Як зазначається в Концепції 12- річної середньої загальноосвітньої школи, освіта 21 століття - це освіта для людини [1]. Відповідно до цього принципу сьогодні в початковій школі здійснюється перехід від авторитарної моделі до особистісно зорієнтованої, яка найбільш виразно виявляється в компетентнісному підході до навчання і виховання школярів.

Одним ефективних засобів організації навчально-виховного процесу в ракурсі особистісно зорієнтованої парадигми стають інтерактивні технології, які, на відміну від традиційних пасивних моделей, є різновидом активного навчання, що забезпечує всебічний розвиток сутнісних сил особистості молодшого школяра. Інтерактивність навчально-виховної роботи насамперед виявляється в сфері спілкування педагога з дітьми. Тому оволодіння інтерактивними стратегіями навчальної комунікації – одна з важливих проблем професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми, її актуальність. Проблеми гуманістичної психології і педагогіки, зокрема гуманного ставлення до дитини, педагогічної взаємодії між учителем та учнем, організації



навчального спілкування на гуманістичній основі тощо, досліджували чимало вітчизняних та зарубіжних учених (Ш. Амонашвілі, М. Данилов, Г. Костюк, А.Макаренко, К. Роджерс, В. Сухомлинський, Д. Хазард та ін.).

Різні аспекти особистісно зорієнтованого підходу в навчанні та вихованні, і зокрема компетентнісного підходу, були предметом дослідження таких українських учених та європейських науковців, як Г. Ващенко, А.Х.Веєрхайм, П.Вогеліус, П.Вріггод, Р.Данон, І. Зимня, О. Єрмакова, Ф.Келлі, І. Кон, Г. Костюк, О. Леонтьєв, С.Максименко, Д.Міллер, М.Норріс, Дж.Пешар, С. Рубінштейн, Е.Свенік, П.Трієр та ін. Українські вчені (Н.Бібік, О.Біда, С.Бондар, М.Вашуленко, Л.Коваль, О.Локшина, О.Овчарук, О.Пометун, О.Савченко, С.Трубачева та ін.) здійснили дослідження ключових компетентностей в українській та європейській освітніх системах, а також різних аспектів формування компетенцій та компетентностей молодших школярів.

Теоретичні передумови засвоєння комунікативних стратегій закладені у працях таких відомих лінгводидактів, педагогів, психологів, як О.Горошкіна, Л.Карташова, Е.Лоарер, А.Нікітіна, М.Пентиліук, П.Гальперін, І.Іллясов, С.Кацнельсон, Л.Виготський, М.Жинкін, О.Леонтьєв, А.Лурія та ін. Їх розробки ґрунтуються на сформованих українськими та зарубіжними вченими основах комунікативного підходу в навчанні рідної мови (Н. Бабич, Г.Богін, Т.Дрідзе, Н.Зарубіна, Г.Шелехова, В.Капінос, Л.Лосева, В.Мельничайко, Л.Паламар, М.Пентиліук та ін.).

Низка наукових праць присвячена дослідженню інтерактивних технологій навчання, зокрема у зв'язку з мовною освітою школярів (Л. Варзацька, Р. Балан, Л. Кратасюк, М. Красовицький, М. Олійник, М. Пентиліук, О. Пометун, Т. Симоненко, Н. Солодюк, Л. Щербина та ін.).

Разом з тим, комунікативний аспект використання інтерактивних технологій залишається мало дослідженим. Це стосується і сільської (гірської) школи, де є певні особливості, пов'язані з різними чинниками як соціального, так і природного середовища.

Отже, актуальність даної статті зумовлена необхідністю обґрунтування теоретичних засад підготовки майбутніх учителів початкових класів до комунікативно-стратегічної діяльності та розробки практичних рекомендацій щодо здійснення стратегічного підходу в навчанні майбутніх учителів української мови та методики її викладання в початковій школі.

Формулювання мети статті (постановка завдання). Метою статті є аналіз особливостей підготовки майбутніх учителів початкових класів до реалізації комунікативних стратегій інтерактивного навчання в умовах гірської школи Українських Карпат.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.

Для вирішення політичних, економічних, соціальних проблем, які назріли в сучасному українському суспільстві, необхідно виховати відповідальних громадян, які вміють добре орієнтуватися в потоці інформації, самостійно поповнювати свої знання, ефективно використовувати їх для вирішення різноманітних життєвих та професійних проблем. Отже, йдеться про виховання компетентної особистості, що є пріоритетом реформування системи освіти загалом та окремих її галузей, у тому числі й початкової освіти. Таким чином, реалізація компетентнісного підходу є одним з актуальних завдань сучасної школи.

Компетентнісний підхід у сучасній освіті розглядається як один із способів подолання протиріччя між необхідністю підняти рівень освіти на якісно новий рівень і неможливістю зробити це традиційними способами. Саме компетентність стає сьогодні основним критерієм оцінки результатів освітньої діяльності як здатність використовувати набуті знання, уміння і навички в різноманітних проблемних життєвих та професійних ситуаціях. На думку О.І.Пометуна, поняття «компетентність» трактується в сучасній педагогічній науці як складна інтегрована характеристика особистості, що являє собою набір знань, умінь, навичок, ставлень, які дають змогу ефективно провадити діяльність або виконувати певні функції у будь-якому напрямі, забезпечуючи вирішення проблем [7, 66-72].

Результатом навчання в початковій школі на компетентнісній основі є формування ключових компетенцій молодших школярів. На загальноєвропейському рівні такими компетенціями визнані базові вміння писати, читати, слухати, говорити, обчислювальні навички, які саме й формує початкова школа, в тому числі й гірська. Отже, початкова шкільна ланка як основа загальної середньої освіти не може залишатися осторонь від змін, що відбуваються як у нашій державі, так і в цілому світі. За сучасних умов колишня знаннєва парадигма початкового навчання є віджилою і малоефективною, оскільки не забезпечує ні суспільні вимоги, ні потреби особистісного розвитку учнів.

У зв'язку з цим суттєво змінюються і вимоги до процесу професійної підготовки майбутніх педагогів. «Модель особистісно орієнтованого навчально-виховного процесу як оновлена парадигма освіти передбачає визнання студента суб'єктом цього процесу, носієм двох груп якостей – умінь навчатися та бажання вчитися, що можливе за умови, з одного боку, оволодіння продуктивними (загальнонавчальними) уміньми і навичками та розгорнутою рефлексією, а з іншого – сформованості позитивного емоційно-ціннісного ставлення як до процесу діяльності, так і до її результату» [5, 7]. Реалізація цих завдань передбачає як оновлення навчально-методичного забезпечення (розробку дидактичного матеріалу, нових підручників, посібників, мультимедійних засобів тощо) професійної підготовки майбутніх педагогів, так і вдосконалення та пошук ефективних методів, прийомів, технологій навчання.

Одним з найважливіших напрямів професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів є їх лінгвістична підготовка, оскільки основним завданням початкової школи є насамперед навчання рідної мови, читання не лише як провідних навчальних предметів, але й таких, без яких неможливе вивчення усіх інших навчальних дисциплін. Особливі вимоги ставляться до вчителя, який буде працювати в сільській місцевості, зокрема в гірських школах Українських Карпат. Цей учитель повинен знати не лише літературний варіант української мови, але й її діалекти, враховувати особливості навчально-виховного середовища.



У сучасних умовах провідним є комунікативний підхід у професійній лінгвістичній підготовці вчителя, який вимагає застосування таких форм організації навчальної діяльності, що передбачають спеціально організовані умови для виявлення студентами своїх умінь у комунікативному процесі (робота в групах, парах, створення спеціальних мовленнєвих ситуацій і т.ін.).

У процесі навчання у вузі майбутні учителі, на думку вчених-психологів, мають оволодіти трьома аспектами комунікативних умінь: перцептивним (уміння адекватно прогнозувати та сприймати ситуацію спілкування, співрозмовника, оцінювати власні комунікативні дії, здійснювати функцію емпатії тощо); інтерактивним (уміння організовувати взаємодію між учасниками спілкування, встановлювати та підтримувати контакти між ними, впливати на співрозмовників); комунікативним (уміння правильно сприймати і передавати інформацію, вміло використовувати мовні та немовні засоби, долати в процесі спілкування психологічні бар'єри), і кожен з цих аспектів може бути стратегічним. Тому так важливо здійснювати сьогодні професійну підготовку вчителя в контексті комунікативно-стратегічного підходу, особливо в умовах, коли все ширшого розповсюдження у вищій освіті набувають інформаційні технології, дистанційне та програмоване навчання.

Поняття «стратегія» трактується як мистецтво керівництва чим-небудь, що ґрунтується на правильних і довготривалих прогнозах [9, 863]. У широкому значенні його розуміють як інструкцію до конкретної ситуації, «вибір способів досягнення мети» [3, 59].

У лінгводидактиці це поняття розглядається у зв'язку з поняттям стратегічної компетенції (компетентності), а також із стилями та жанрами педагогічного дискурсу (В.Карасик, О.Коротеева, І.Лернер, Л.Скуратівський та ін.). На думку Ю.Романенко, стратегія є програмою дій, послідовність яких складає структуру цієї стратегії; вона може мати варіанти реалізації, на відміну від алгоритму певної діяльності [8, 13]. Аналізуючи трактування Ф.Бацевичем понять мети спілкування та комунікативної інтенції, дослідниці робить зазначає, що комунікативна стратегія може бути кваліфікована як різновид діяльності, оскільки має певну мету [8, 16]. У процесі засвоєння комунікативної стратегії відбувається перетворення визначеної теми і мети висловлювання в мовленнєві конструкції і форми. Звідси вчені роблять висновок, що комунікативні стратегії є основою для створення та засвоєння різноманітних моделей спілкування, зокрема діалогічного (М.Койт, Х.Ийм). Таке трактування поєднується з підходами, представленими у Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти, де застосування комунікативних стратегій пов'язується з реалізацією «принципів Планування, Виконання, Контролю та Корекції у різних видах мовленнєвої діяльності» [4, 57]. Дуже важливим для нашого дослідження є постулат Т.А. ван Дейка про те, що «на відміну від загальних правил та принципів стратегії повинні бути гнучкими» [3, 59].

Як бачимо, принципи реалізації комунікативної стратегії, названі в Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти, співзвучні з виділеними у психологічних працях етапами мовленнєвої діяльності (Л.Виготський, О.Леонтьєв): орієнтація (усвідомлення, конкретизація задуму, мети мовленнєвої діяльності); планування (осмислення й формулювання вузлових питань, виділення порядку їх дослідження; реалізація (продукування тексту); контроль (корекція задуму під час створення усного тексту або вдосконалення написаного) [2; 6].

Комунікативні стратегії стосуються не лише діалогічного спілкування, але й інших видів контактів з інформаційними джерелами (читання, конспектування, написання доповідей, курсових, дипломних робіт тощо). Однак основні види комунікативних стратегій, виділені та охарактеризовані в наукових дослідженнях (стратегії ввічливості, кооперативні, маніпуляційні, конфліктні) стосуються саме діалогу (інтерації). Тому інтерактивні підходи в професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів привернули нашу увагу.

Компетентнісно зорієнтована професійна підготовка передбачає застосування активних методів навчання, до яких відносяться розв'язання навчальних завдань евристичним або частково-пошуковим шляхом, проблемні методи, якнайширше застосування вивченого матеріалу в мовленнєвій практиці (продуктивні методи), а також інтерактивні методи, що передбачають взаємодію та співробітництво всіх учасників навчального процесу під час ролевих ігор, моделювання педагогічних ситуацій, можливість продемонструвати свій рівень підготовки в конкретних навчальних ситуаціях, порівняти власні досягнення з досягненнями інших тощо.

Кожен інтерактивний метод, як відомо, реалізується через систему прийомів, вибір яких визначається загальнодидактичними цілями навчального заняття та його темою. Наприклад, при вивченні студентами теми «Фонетика» майбутні вчителі застосовують прийоми аналізу звукового складу української мови, порівняння характеристик голосних та приголосних звуків, їх класифікації тощо. Поряд з цим, використовуються й такі суто предметні прийоми, як визначення звука за його характеристикою, встановлення звукового складу слова на основі характеристик звуків, фонетичний складоподіл, транскрибування слів і текстів тощо.

Використання інтерактивних методів у підготовці майбутніх учителів початкових класів цінне й тим, що студенти мають змогу аналізувати їх позитивні та негативні сторони, доцільність використання в початковій школі, доступність цих методів для дітей, результати, яких можна досягти.

Педагог, як відомо, крім навчальної, виконує розвивальну і виховну функції. Тому, щоб здійснювати компетентнісний підхід у навчанні молодших школярів української мови у гірській школі, учитель повинен характеризуватися низкою важливих особистісних якостей, а саме:

- володіти знаннями про основи та мету компетентнісного підходу в педагогічній науці;
- постійно дбати про розвиток мотиваційної сфери на уроках української мови;
- використовувати адекватні методи і прийоми навчання дітей, насамперед продуктивні, проблемні, діалогічні;
- володіти уміннями постійного оновлення навчально-методичного забезпечення навчального процесу;



- навчати дітей з опорою на їх життєвий досвід, моделювання реальних мовленнєвих ситуацій;
- під час оцінювання навчальних досягнень молодших школярів враховувати не лише рівень їх знань, але й умінь використовувати їх у різних ситуаціях життя і навчання.

Сучасний учитель початкової школи зобов'язаний реалізувати мовленнєву змістову лінію Держстандарту початкової освіти та розвивати чотири основні види мовленнєвої діяльності молодших школярів: аудіювання, говоріння, читання і письмо. Сам педагог повинен стати зразком для наслідування, а для цього досконало оволодіти комунікативними стратегіями вчительського мовлення. Цьому сприятиме система завдань інтерактивного характеру, спрямованих на розвиток таких мислительних операцій майбутніх педагогів, як аналіз, синтез, порівняння, узагальнення тощо, без яких учительська праця немислима. Жоден педагог не досягне високого рівня педагогічної майстерності, якщо не зможе адекватно оцінити процес і результати власної діяльності. Тому володіння переліченими вище розумовими операціями – необхідна риса кожного вчителя. Цьому сприяє активне використання на практичних заняттях дидактичних ігор інтерактивного характеру.

Лінгвістична освіта майбутніх учителів, особливо спеціалістів, що працюватимуть у сільській місцевості, на наше глибоке переконання, повинна здійснюватися на текстовій основі, на кращих зразках української літературної творчості, творах місцевих майстрів слова, цікавих у змістовому плані, глибоко національних, які стають основою для детального лінгвістичного аналізу, виявлення стилістичних особливостей використання тих чи інших фонетичних, лексичних, граматичних елементів. Оскільки в процесі роботи над навчальним текстом відбувається діалог студента з інформацією та способами її викладу, а також використання стратегій сприймання, аналізу і створення інформації, то, на думку Ю.Романенко, «стратегії роботи з цими текстами можна кваліфікувати як комунікативні» [8, 4-5]. Учена вважає, що саме оволодіння комунікативними стратегіями роботи з науково-навчальними текстами може забезпечити ефективне засвоєння «законів та прийомів текстосприймання і текстотворення в усіх сферах життєдіяльності», а в процесі аналізу наявних у тексті комунікативних стратегій засвоюються зразки для подальшого створення власних оригінальних висловлювань та вмінь «моделювати систему стратегічних кроків, які необхідно здійснити для успішного розв'язання будь-якого комунікативного завдання» [8, 5]. Тому текстові ілюстрації складають у нашій практиці підготовки майбутніх учителів основу інтерактивних комунікативних вправ, які спонукають студентів до пошуку найбільш оптимальних підходів у комунікативній взаємодії з учнями.

Текст виступає не лише основою, але й результатом монологічного або діалогічного спілкування. Психологи зазначають, що різні види діяльності з мовним матеріалом, зокрема спостереження, лінгвістичний аналіз, редагування, участь у моделюванні і розв'язанні комунікативних ситуацій тощо дають змогу самостійно робити теоретичні висновки й узагальнення, а тому і внутрішня мотивація до навчання значно підвищується.

Стрижнем компетентісно зорієнтованої професійної освіти є самостійна робота студента над виконанням професійно спрямованих завдань, мета якої – якнайкраще підготувати майбутніх учителів до самоосвіти та саморозвитку в майбутньому. Без цього самореалізуватися та утвердитися у своїй професії не зможе жоден спеціаліст. Тому ще одним важливим завданням, яке забезпечується шляхом використання інтерактивних методів навчання, є формування умінь організації власної навчально-пізнавальної діяльності педагога.

Успішне використання інтерактивних комунікативних стратегій у початковій сільській школі можливе за умови мовної, мовленнєвої, а також певної соціальної підготовки учнів. Від учителя вимагається не тільки добре володіння інтерактивними стратегіями та методикою їх застосування, але й їх ретельний попередній аналіз з погляду доступності для учнів та доцільності використання при викладанні тої чи іншої теми, у тій чи іншій навчальній ситуації. Тому однією з важливих умов ефективного застосування інтерактивних стратегій є належна фахова підготовка майбутніх педагогів.

Інтерактивне навчання, як відомо, передбачає взаємодію всіх, хто навчається і навчає, тобто в процесі професійної підготовки майбутніх учителів і викладач, і студенти стають суб'єктами спілкування, яке відбувається під час моделювання різноманітних життєвих ситуацій, рольових ігор, спільного розв'язання проблем, навчальної співпраці тощо. Інтерактивні методи дають можливість кожному майбутньому педагогові розвинути свої здібності, продемонструвати навчальні вмінь в конкретних ситуаціях, порівняти себе з іншими. Таким чином, інтерактивне навчання найкраще вписується в модель особистісно зорієнтованого підходу, дає можливість майбутнім учителям переконалися в його ефективності, сформувати уміння використовувати інтерактивні стратегії комунікування в практиці роботи початкової школи.

Крім того, застосування інтерактивних стратегічних підходів у лінгвістичній освіті майбутніх педагогів дозволяє розвивати їх як мовну особистість, яка надалі здатна забезпечити розширення функцій державної мови, творення україномовного середовища в усіх сферах суспільного життя.

У сучасній педагогічній науці чітко розмежовуються поняття методики і технології навчання, однак, на нашу думку, стратегічний підхід у підготовці майбутніх учителів, який дає змогу поєднати ці дві складові, дозволить сформувати у них вмінь не просто навчати, а навчати так, щоб забезпечити обов'язкове досягнення визначеної навчальної та розвивальної мети.

Фахова підготовка, у процесі якої студент включається у професійно орієнтовану навчальну діяльність, на відміну від шкільної, відрізняється особистісним смислом і мотивацією. Правильна організація навчального процесу дуже важлива, бо вона значною мірою формує ставлення студента до майбутньої професії. Зокрема, майбутній учитель у процесі навчальних занять, педагогічної практики усвідомлює, що однією з основних вимог, які висуваються до вчителя початкової школи, є оволодіння вміньми соціально орієнтованого спілкування.



Недостатньо сформовані комунікативні вміння негативно впливають і на соціальну адаптацію студентів, зокрема їх становище в студентській групі та взаємовідносини з викладачами. Тому залучення їх до різних видів активної мовленнєвої діяльності є необхідним компонентом професійної підготовки. Інтерактивні методи, розроблені в педагогічній науці і застосовувані в практиці, є найбільш ефективними для розробки різноманітних стратегій інтеракції та їх засвоєння студентами.

На думку Н.В.Солодюк, «вихідним моментом будь-якої мовленнєвої дії є мовленнєва ситуація, тобто такий збіг обставин, що спонукає людину до мовленнєвої діяльності (наприклад, до висловлювань). Мовленнєва ситуація породжує мотив висловлювання, що в окремих випадках переростає в потребу виконання цієї діяльності. У реалізації мовленнєвої діяльності виділяють такі етапи: підготовка висловлювання, коли відбувається усвідомлення мотивів, потреб, цілей, відбувається ймовірне прогнозування результатів висловлювання на основі набутого досвіду й на основі врахування обставин (успіх мовленнєвої діяльності залежить від того, наскільки сформована мовна компетенція, сформовані мовленнєві вміння й навички); структурування висловлювання, коли здійснюється вибір слів, їх розташування в певній послідовності й граматичне оформлення; перехід до зовнішнього мовлення. Про результати мовленнєвої діяльності роблять висновки на підставі зворотнього зв'язку. Для кожного типу комунікації існують своєрідні мовні засоби (слова, граматичні конструкції тощо), тактики поведінки, уміння застосовувати які на практиці є необхідною умовою досягнення успіху в процесі мовленнєвої комунікації. Отже, в кожній комунікативній ситуації використовується своя стратегія, під якою розуміємо усвідомлення ситуації в цілому, визначення напрямку розвитку й організації впливу для досягнення мети» [10, 53].

Важливого значення надає науковець також вивченню мотиваційної сфери, розвитку і підтримки інтересу до навчання, створення позитивного емоційного фону, чому максимально сприяє використання інтерактивних методів навчання. Саме ці методи перетворюють мовленнєву діяльність студентів на засіб навчання та оволодіння ними комунікативними вміннями.

Переважаючи інтерактивних методів у лінгвістичній підготовці майбутніх учителів спонукає їх висловлювати свої думки, спілкуватися, дотримуючись встановлених соціальних норм, сприяє розширенню мовленнєвої практики, створенню сприятливого комунікативного середовища, високої пізнавальної активності майбутніх учителів, толерантності у стосунках з товаришами по групі і викладачами, допомагає активізувати словниковий запас, арсенал граматичних засобів студентів та значно поповнити їх.

Діалогове спілкування під час застосування інтерактивних методів сприяє товариській взаємодії, формує вміння вирішувати складні проблеми комунікативного характеру, працювати спільно, знаходити компромісні рішення, дискутувати, зважати на думки інших людей.

Висновки. Таким чином, інтерактивні методи є важливим засобом оволодіння комунікативними стратегіями та розкриття професійного потенціалу майбутніх педагогів.

Основні якості вчителя, які необхідно сформулювати шляхом застосування інтерактивних комунікативних стратегій, - це:

- комунікативно доречне використання різноманітних мовних засобів у процесі роботи з учнями;
- постійне вдосконалення свого рівня лінгвістичних знань та підвищення рівня культури мовлення;
- здатність застосовувати відповідні інтерактивні стратегії в роботі з молодшими школярами;
- організовувати урок української мови із застосуванням усієї різноманітності шляхів розвитку активної мовленнєвої діяльності дітей;
- демонструвати учням зразки мовленнєвої поведінки в конкретних комунікативних ситуаціях;
- використовувати власний життєвий досвід дітей для розв'язання проблем, що виникають у процесі комунікації.

Перспективи подальших розвідок означеного напрямку вбачаємо в розробці конкретних рекомендацій щодо оволодіння студентами інтерактивними комунікативними стратегіями.

1. Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа) // Початкова школа. - 2002. - №2. - С. 3-5; №3. - С. 1-6.
2. Выготский Л. С. Мышление и речь : Психологические исследования / Л. С. Выготский. - М. : Лабиринт, 1996. - 416 с.
3. Дейк Т.А. Ван. Язык. Познание. Коммуникация / Т.А. ван Дейк. - М.: Прогресс, 1989. - 312с.
4. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. - К.: Ленвіт, 2003. - 273с.
5. Кодлюк Я.П. Компетентнісний підхід у підготовці майбутніх педагогів як пріоритет модернізації вищої освіти України/ Я.П.Кодлюк // Професійні компетенції та компетентності вчителя. (Матеріали регіонального науково-практичного семінару).-Тернопіль:Вид-во ТНПУ ім.В.Гнатюка, 2006. - 188 с.
6. Леонтьев А. А. Основы психолінгвистики / А. А. Леонтьев. - М. :Смысл, 1999. - 287 с.
7. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті / О. І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : [б-ка з освітньої політики] ; під заг. ред. О. В. Овчарук. - К.: К.І.С., 2004. - С. 66-72.
8. Романенко Ю.С. Засвоєння учнями старших класів комунікативних стратегій у процесі роботи з науково-навчальними текстами предметів гуманітарного циклу. Дис.....канд. пед. наук /Ю.С.Романенко. - К., 2006. - 333 с.
9. Словник іншомовних слів. - К.: Довіра, 2000. - 1018 с.
10. Солодюк Н. В. Психолінгвістичні особливості підготовки старшокласників до інтерактивної діяльності / Н.В.Солодюк // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка № 15 (226), Ч. III, 2011. - С. 51-56.

**Ірина Пальшкова,**

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри педагогічних технологій
початкової освіти, директор Інституту початкової
та гуманітарно-технічної освіти,
Південноукраїнський національний педагогічний
університет ім. К.Д. Ушинського
(м. Одеса)

Irina Palshkova,

doctor of pedagogical sciences, professor,
South Ukrainian National Pedagogical University
named after K.D. Ushynsky
(Odesa)

НЕПЕРЕРВНІСТЬ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ: ПРАКТИКО-ОРІЄНТОВАНИЙ АСПЕКТ

THE CONTINUITY TEACHER TRAINING: PRACTICE-ORIENTED ASPECTS

У статті розкривається проблема неперервної освіти через практико-орієнтований підхід, який у професійному навчанні майбутніх педагогів є орієнтацією навчального процесу на кінцевий результат навчання, яким виступає формування і вироблення у студентів практичних навичок застосування технологій навчання та виховання на рівні досягнення гарантованого технологією нижнього порогу ефективності професійної діяльності, тобто достатнього рівня сформованості професійно-педагогічної культури.

Ключові слова: неперервна освіта, практико-орієнтований підхід.

The article deals with the problem of lifelong learning through practice-oriented approach in the professional training of future teachers is the focus of the educational process to the end result of training, which is the formation and development of students' practical skills in the use of technology training and education at achieving a guaranteed lower threshold performance technology professional activity is sufficient formation of vocational and educational cultures.

Key words: continuous education, practice-oriented approach.

В статті розкривається проблема неперервного образования через практико-ориентированный подход, который в профессиональном обучении будущих педагогов является ориентацией учебного процесса на конечный результат обучения, которым выступает формирование и выработка у студентов практических навыков применения технологий обучения и воспитания на практике.

Ключевые слова: непрерывное образование, практико-ориентированное обучение.

Постановка проблеми. В інформаційному суспільстві формується комплекс факторів, які обумовлюють необхідність постійного оновлення отриманої освіти, стає можливим використовувати якісно нові технології оновлення знань. І тут особливо важлива роль належить практико-орієнтованому підходу. Саме ця ідея лежить в основі побудови системи неперервної, професійної освіти, що охоплює все активне життя людини. При цьому різноманітність і безперервність розглядається не тільки як перспективна тенденція, але і як умова досягнення нової якості освіти.

Неперервна освіта – комплекс державних, приватних і суспільних освітніх установ, що забезпечують організаційну і змістовну єдність, а також подальший взаємозв'язок усіх ланок освіти, задовольняючи прагнення людини до самоосвіти і розвитку протягом усього життя. Історичний аналіз становлення професійної освіти показав, що протягом майже всього розвитку людства освіта носила практико-орієнтований характер і відображала розвиток взаємостосунків людського співтовариства, науки і техніки. Це відбувалося з тієї причини, що людина завжди намагалася засвоїти той спосіб добування матеріальних благ, який у певний момент є найбільш ефективним і легким. Освіта ж була платною, а вчитель і школи завжди складали один одному конкуренцію, тому навчальні заклади дуже чутливо реагували на відкриття в науці, появу нових професій тощо, при цьому змінюючи програму і зміст навчання.

Прикладом даного твердження слугує аналіз будь-якого історичного періоду розвитку людства. При аналізі слід розглянути такі параметри, як суспільний лад, форми ведення господарства, основні види діяльності людей, цілі, поставлені суспільством перед вихованням і освітою, прийоми та методи педагогіки, що використовуються.

Відмова в середині століття від практико-орієнтованого підходу була зумовлена обставинами, що склалися історично, такими, як варварські набіги на Європу, монголо-татарське ярмо в Росії, прагнення церкви до



встановлення папського панування над християнським світом тощо. Освіта означеного історичного періоду мала відірваний від життя характер і використовувала репродуктивні методи навчання.

Пізніше зростання промисловості вимагало більшої кількості грамотних і кваліфікованих робітників. Це слугувало стимулом змін в освіті для набуття учнями практичних навичок, здійснення особистісно-орієнтованого підходу, диференційованого навчання, створення експериментальних і дослідних шкіл, які перетворилися в постійно діючий чинник розвитку шкільної освіти. Однак використовувати досвід практико-орієнтованого підходу без змін виявилось неможливим, оскільки за попередні історичні періоди відбувся розвиток різних наук, зокрема психології, педагогіки тощо, і на сучасному етапі необхідний аналіз дидактичних принципів організації практико-орієнтованого підходу в навчальному процесі.

Останні публікації з теми дослідження. Впровадження нової гуманістично-зорієнтованої настанови вимагає принципових змін у змісті підготовки майбутнього вчителя до професійно-педагогічної діяльності, характері і способах управління цим процесом, технологіях його організації (Н. Асташова, А. Бойко, Н. Бордовська, В. Гриньова, Е. Захарченко, І. Ісаєв, І. Колесникова, Б. Ліхачов). У зв'язку з впровадженням у практику освіти суб'єкт-суб'єктної педагогічної парадигми, особлива увага приділяється теоретичному аналізу й обґрунтуванню механізмів становлення вчителя як суб'єкта педагогічної діяльності (Г. Аксьонова, Р. Асадуллін, Є. Волкова, Н. Григор'єва, В. Жорно, Н. Нікітіна, Н. Соловйова); формуванню його загальної і професійно-педагогічної культури (М. Віленський, Е. Гришин, О. Ходусов); різним аспектам його індивідуально-творчого розвитку та інноваційного потенціалу (І. Богданова, Н. Кічук, Н. Мажар, Л. Подимова, Н. Посталюк, Т. Руденко, Т. Руднева та ін.). Культуровідповідність як принцип, головна ідея сучасного освітнього процесу, пов'язана з пошуками нових підходів у визначенні цілей освіти і способів їх досягнення (В. Андрущенко, Г. Балл, В. Біблер, Є. Бондаревська, О. Газман, Б. Гершунський, М. Євтух, Н. Ничкало, С. Сисоєва, Л. Хомич та ін.).

Мета статті. У статті розкривається проблема неперервної освіти через практико-орієнтований підхід, який у професійному навчанні майбутніх педагогів є орієнтацію навчального процесу на кінцевий результат навчання, а саме формування і вироблення у студентів практичних навичок застосування технологій навчання та виховання на рівні досягнення гарантованого технологією нижнього порогу ефективності професійної діяльності, тобто достатнього рівня сформованості професійно-педагогічної культури.

Отримані результати. Процес навчання припадає на період життя людини з 6 до 24 років. Подальше навчання, наприклад, професійне, є опосередкованим і короткотерміновим, воно може бути інтенсивним, але в будь-якому разі майже завжди короткочасним і зрозуміло, не таким значущим та важким, як вища освіта. Зміни в системі освіти вимагають навиків неперервного навчання, пізнавальної діяльності, колективних форм навчання і передачі знань. Неперервне навчання має місце в перебігу всього життя індивідуума, яке обумовлене інтенсивним оновленням знань і вмінь, необхідних для успішної і ефективної професійної діяльності і, відповідно, швидкою зміною соціальних і економічних умов, що висувають нові вимоги до рівня професійної підготовки фахівців. Відзначимо, що країни Європейського Союзу прийняли серйозні документи, що стосуються питань безперервної освіти. Найважливішими з них є: резолюція Європейського Союзу з питання про безперервну професійну освіту від 5 липня 1989 року; Європейська стратегія зайнятості, прийнята в листопаді 1997 року в Люксембурзі; висновки саміту Європейського Союзу з питання «Про освіту протягом всього життя», що відбувся в Лісабоні в березні 2000 року.

Важливим документом, що визначає стратегію Європейського Союзу в області неперервної освіти, є Меморандум про безперервну освіту Комісії Європейського Союзу від 30 жовтня 2000 року, в якому було визначено шість ключових напрямів розвитку неперервної освіти.

Необхідно зазначити, що безперервна освіта може ефективно реалізуватись через практико-орієнтований підхід.

Під практико-орієнтованим підходом у професійному навчанні ми розуміємо орієнтацію змісту і методів педагогічного процесу на формування в майбутніх педагогів практичних навичок роботи.

Використання практико-орієнтованого підходу в практиці навчання у ВНЗ означає, що під час навчального процесу зміст і методи курсу спрямовані на формування у студентів мінімальних практичних навичок роботи з учнями, які дозволять йому реалізувати педагогічну діяльність на рівні гарантованої нижньої межі ефективності навчання.

Поняття «нижня межа ефективності навчання» є поширеним у наукових працях [1, 2]. Під цим поняттям ми розуміємо одну з важливих особливостей освітньої технології, що забезпечує її ефективність. Це означає, що діти засвоюють зміст навчання не нижче визначених параметрів.

Можна говорити про те, що практико-орієнтований підхід в професійній підготовці вчителя спрямований на формування в майбутніх педагогів таких навичок роботи, які дозволяють за час, відведений на вивчення того чи того курсу, одержати визначений стандартом кінцевий результат навчання.

Отже, кінцевий результат навчання вчителя визначається кінцевим результатом навчання дітей, яких він навчає. Ця закономірність може бути визначена як перша дидактична закономірність практико-орієнтованого підходу. Це відображено у схемі (див. рис. 1):

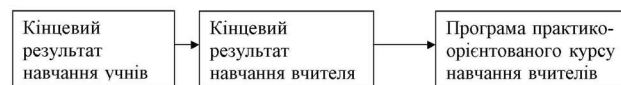


Рис. 1. Перша дидактична закономірність практико-орієнтованого підходу

Практико-орієнтований підхід реалізується через розробку змісту і методів навчання, детермінованих конкретизованими кінцевими продуктами навчання. Логіка ефективної, а значить – ретельно опрацьованої з позиції витрат засобів та їх співвідношення з якістю засвоєння суб'єктами навчання кінцевого результату навчання, є механізмом оптимізації навчального процесу.

Оптимізація навчального процесу вимагає врахування всіх можливих закономірностей організації практико-орієнтованого змісту освіти. Закономірними дидактичними явищами в цьому випадку виступають причинно-наслідкові зв'язки компонентів навчального процесу, що визначає як зміст навчання, так і відношення теоретичних і практичних відомостей в цьому змісті.

Отже, можна виокремити другу дидактичну закономірність: зміст (програма) практико-орієнтованого курсу визначається конкретними видами кінцевого продукту навчання.

Ця закономірність позбавляє і розробника курсу, і виконавця (викладача курсу) можливості довільно, за його бажанням, визначати зміст курсу і методику роботи. Це позбавляє можливості довільно відпрацювати зміст певного курсу. Вона обмежує і того, й іншого дидактичним принципом розробки програми, виходячи з кінцевого результату навчання вказаного курсу.

Отже, кінцевий результат навчання орієнтований на засвоєння майбутніми вчителями конкретних педагогічних дій, а саме:

- загального змісту навчальних курсів для дітей;
- технології і методики викладання на основі проектування навчального процесу;
- навичок проектування навчального процесу на основі особистісно орієнтованого навчання (ООН);
- навичок прийомотворення на основі ООН.

Крім того, кінцевий результат навчання визначає зміст навчального курсу для вчителів, а саме:

- кінцевий результат навчання предмета викладання (необхідно знати всі елементи кінцевого результату предмета викладання);
- зміст навчання дітей (необхідно знати предмет викладання);
- технології досягнення кожного елемента кінцевого результату (механізм – інструкція – прийом – метод);
- індивідуальні особливості дітей і технології проектування змісту шкільних курсів з позиції ООН;
- технології прийомотворення для викладача змісту шкільних курсів з позиції ООН.

Схематично цей процес можна зобразити таким чином (див. рис. 2):

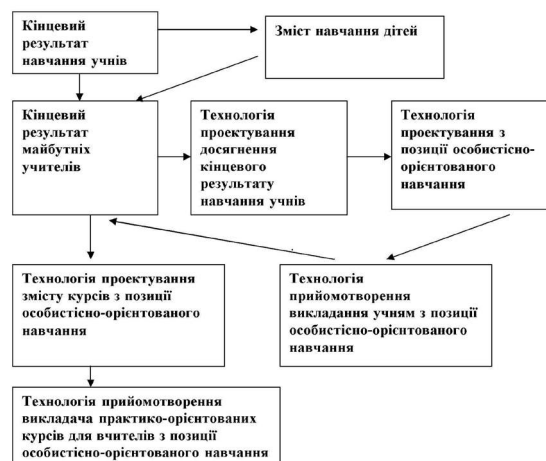


Рис. 2. Формування змісту навчального практико-орієнтованого курсу спеціалізації майбутніх учителів

Отже, до змісту практико-орієнтованого курсу обов'язково включається:

- зміст навчального предмета для учнів з позиції продуктивного навчання (творчого застосування знань);
- кінцевий результат навчання з викладання навчального предмета;
- психолого-педагогічні механізми досягнення кожного елемента КРН предмета, що викладається;
- прийоми і способи розробки навчальних інструкцій з механізмів досягнення кожного елемента КРН;
- прийоми і способи діагностики досягнення КРН учнів;
- технологія проектування навчального процесу;
- технологія врахування індивідуальних особливостей учнів у педагогічному процесі;
- технологія прийомотворчості в проектуванні навчального процесу в рамках ООН.

Зупинимося на тому, що нового спостерігається під час формування змісту навчання під час реалізації практико-орієнтованого підходу в професійній підготовці вчителя порівняно з традиційним підходом.



Аналізуючи практико-орієнтований підхід до освоєння технологій продуктивного навчання на курсах спеціалізації, можна виокремити два важливі моменти:

1) орієнтація педагогічного процесу на формування у студентів конкретних професійних або практичних навичок з технології, які вони можуть тут же реалізувати в ході педагогічної практики. Студент вміє організувати по-новому навчальний процес і застосувати на практиці знання, одержані на заняттях, тобто йдеться про практико-орієнтований підхід в організації навчального процесу;

2) забезпечення особистісно-орієнтованого підходу, який виявляється, по-перше, в численних продуктивних технологіях особистісно-орієнтованого навчання як обов'язковий елемент навчання. Якщо на курсах спеціалізації викладається технологія особистісно-орієнтованого плану, то, безумовно, сам професійний курс підготовки вчителя повинен бути особистісно-орієнтованим.

Причиною цього є виокремлений нами в історичному аналізі ефект сформованості звичного професійного мислення і дії, а саме: студент сам свого часу навчався за репродуктивними технологіями і тому він має тільки приблизне уявлення про те, як реалізується на практиці особистісно-орієнтований підхід.

Під час проведення аналізу цих особливостей чітко виявляються два процеси, що накладаються один на один: з одного боку, це засвоєння технології особистісно-орієнтованого навчання дітей, з іншого – включення самих студентів в особистісно-орієнтований процес, їхнє становлення як фахівців.

Таке накладання створює певні труднощі для викладачів курсів спеціалізації, оскільки вони, з одного боку, повинні добре володіти технікою практико-орієнтованого навчання учнів, з іншого, вони повинні застосовувати технологію особистісно-орієнтованого навчання при підготовці майбутніх педагогів.

Зміст навчання включає в себе нову систему знань практичного і теоретичного плану, де вчитель виступає і як носій навчальної інформації, і як носій нової освітньої технології.

Для подальшого поглиблення аналізу закономірностей організації змісту навчання в практико-орієнтованому курсі необхідно визначитися з тим, що належить до змісту під впливом кінцевого продукту навчання. Аналізуючи наведені раніше компоненти змісту курсів спеціалізації, виокремимо два рівні змісту:

- зміст, що визначається розробником продуктивного курсу навчання;
- зміст, що створюється самими курсами спеціалізації і викладачами цих курсів.

Розглянемо, що входить до змісту розробленого навчального курсу. Насамперед, це сам зміст предмета, що викладається з позиції продуктивного навчання. Кожен учитель повинен знати зміст свого предмета, інакше не може йти мова про навчання з предмета і, тим більше, технології. Це, безумовно, важлива частина змісту, але оскільки в нашому дослідженні інтерес представляють закономірності практико-орієнтованого навчального процесу, то зі сфери розгляду нами це питання було виключено.

Наступним дуже важливим чинником виступає зміст кінцевого результату викладання навчального предмета учням. Звичайно, що будь-який розробник курсів продуктивного навчання повинен досить добре уявляти собі зміст навчання в ході викладання того чи іншого курсу. Оскільки, як відзначалося вище, програма навчального курсу замінюється деталізованим кінцевим результатом навчання, здебільшого, розробники з предмета і технології викладання з цього предмету повинні визначити всі елементи кінцевого результату навчання.

Технологія продуктивного навчання ґрунтується на дуже важливих чинниках – механізмах навчання (механізм розвитку, корекції, засвоєння знань, умінь і навичок з предмета). Дидактичні механізми навчального процесу необхідно знати для того, щоб, спираючись на них, створювати систему (траєкторію) досягнення кінцевого результату навчання від вихідного рівня до прогнозованого результату за допомогою педагогічних інструкцій. Саме дидактичні механізми відкривають шляхи осмислення самих особливостей педагогічних інструкцій від нуля до прогнозованого результату. Конкретизація педагогічних інструкцій, формування їх алгоритмів при використанні підходу Д. Толлінгерової, її таксономії створює всі передумови для подальшого розвитку технології навчання. Механізми і таксономія основних інструкцій є прерогативою розробника продуктивного навчання. Всі ці відомості можна знайти в навчально-методичних посібниках з технології викладання цього курсу.

Якщо проаналізувати зміст навчального матеріалу курсу спеціалізації, виключаючи знання предмета, то можна виокремити групу відомостей, що мають істотне значення і витікають з кінцевого результату навчання. Це практико-орієнтовані відомості, оскільки вони вибудовуються за допомогою причинно-наслідкових логічних закономірностей організації змісту. Визначимо ще раз кінцевий результат навчання студентів у професійній педагогічній діяльності, для цього виокремимо ті знання і практичні навички, якими вони повинні володіти після закінчення ВНЗ.

Отже, після закінчення навчання майбутній учитель повинен: знати механізм досягнення кінцевого результату навчання учнів; механізми досягнення кінцевого результату учнів із застосуванням особистісно-орієнтованого підходу і урахуванням педагогічних ситуацій, що змінюються: вміти практично застосовувати набір навчальних інструкцій, які реалізують механізми досягнення кінцевого результату навчання учнів; алгоритми навчальних інструкцій в прийомі; алгоритми прийомів відповідно до особистісно-орієнтованого навчання (індивідуалізація навчального процесу).

1. Андрущенко В.П. Модернізація освіти: політика і практика / В.П. Андрущенко // Педагогіка і психологія. – 2002. – №3. – С. 12-15.

2. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В.П. Беспалько. – М., 1995. – 276 с.

**Катерина Приходченко,**

доктор педагогічних наук, професор,
Заслужений учитель України,
Донецький національний технічний університет
(м. Донецьк)

Ганна Горпинченко,

пошукувач,
Приазовський державний технічний університет
(м. Маріуполь)

**Олег Приходченко,**

пошукувач,
міська клінічна лікарня №2 «Енергетик»
(м. Донецьк)

Katerina Prichodchenko,

Dr.Sc.(Pedagogical), Professor,
Honourary teacher of Ukraine,
Donetsk national technical university
(Donetsk)

Hanna Gorpinchenko,

contender, Pryazovskyi state technical universi
(Mariupol)

**Oleg Prichodchenko,**

contender, City Clinical Hospital № 2 «Energetic»
(Donetsk)

**УДК371.1(075.8)
ББК74.58я73**

РІЗНОБІЧНА ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

MULTI-SIDED PROFESSIONAL TRAINING OF STUDENTS AT HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

У статті розглядаються теоретичні засади та їх практичне втілення в роботу майбутніх педагогів під час їх навчання у вищих навчальних закладах. Акцент робиться на оновленні освітніх методик, на поглибленні особистісно-орієнтованого навчання.

Ключові слова: наративні знання, ситуація успіху, професійна компетентність, кластерний підхід у педагогічній діяльності, недиспарантність у становленні особистості.

The article deals with theoretical foundations of innovation technologies and their subsequent implementation for training of future pedagogical workers at higher educational establishments. The accent was made on renewing of teaching methods and intensification of person oriented teaching.

Key words: narrative knowledge, successful situation, professional competence, cluster approach for teaching activity, non-disparity in up-bringing of a person.



В статье рассматриваются теоретические основы инновационных технологий и их практическое воплощение в работу будущих педагогов во время их обучения в высших учебных заведениях. Акцент делается на обновлении образовательных методик, на углублении личностно-ориентированного обучения.

Ключевые слова: нарративные знания, ситуация успеха, профессиональная компетентность, кластерный подход в педагогической деятельности, недиспарантность в становлении личности.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими і практичними завданнями. Найвища цінність суспільства – людина. Україна підтримала Концепцію ООН про сталий людський розвиток як напрям дій на XXI століття. Одним із складних і багатограних завдань, визначених у Національній доктрині розвитку освіти України у XX ст., в найбільшій у світі благодійній програмі «Intel» «Навчання для майбутнього» є створення умов для формування духовної багатосторонньої особистості, громадянина нової епохи, модернізація освіти відповідно до потреб сьогодення. Підготовці студентів педагогічних спеціальностей, майбутніх фахівців, слід приділяти особливу увагу. За словами відомого українського педагога І. А. Зазюна, педагогіка – це наука, яка стоїть на стику всіх людинознавчих наук.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Вивченням питання підготовки майбутніх викладачів у професійних ВНЗ займалися такі учені, як І. Краснощок, Н. Мазур, В. Дастанов, Р. Монарьов, В. Квас, Л. Тихонов, М. Бабенко, О. Ткаченко, Т. Д'яченко, В. Радул, І. Зазюн, Л. Крамущенко, І. Кривонос, О. Самещенко, Н. Тарасенко та інші [1-14]. Науковців цікавили різні аспекти підготовки педагогічних кадрів, зокрема: формування професійної культури студента [5, 8, 10, 11]; саморозвиток майбутнього вчителя [4, 8, 9, 12, 14]; соціальна зрілість молодого вчителя [5, 12]; рівень підготовки студентів педагогічних вузів [8; 9, 14]; історія становлення та розвитку професії педагога вищої школи [2]; становлення педагогічної майстерності [7, 8] тощо. Однак структурно-функціональні компоненти спецдисциплін педагогічного профілю представлені в наукових працях, на наш погляд, недостатньо. Саме цей напрямок і обирається для подальшого дослідження.

Формулювання цілей статті. Розглянувши роботи вітчизняних учених та ближнього зарубіжжя, виокремимо коло питань для заглиблення в питання підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності в якості педагога. Для цього увага акцентуватиметься: на викладанні спеціальних дисциплін та на загальнонауковій підготовці студентів педагогічних вузів. Основною метою ставимо – навчити майбутніх фахівців на роботу з різними віковими категоріями дітей, їх вихованістю, навченістю, обізнаністю з навколишнім середовищем, адже XXI ст. об'явлено ЮНЕСКО «Століттям освіти». А, за висловом науковця Г. Науменка, хто володіє освітою, той володіє всесвітом.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасна освіта потребує педагога-гуманіста, якого дослідниця І. Сілютіна називає «майстром людинознавчих наук». Відповісти цьому призначенню може тільки той, хто володіє культурою відчуття й сприймання, слова та поведінки, взаєморозуміння й спілкування, нарешті, готовністю до педагогічної діяльності. На наш погляд, підготовка студента як майбутнього педагога обов'язково повинна здійснюватися з використанням наративних знань, тобто позитивного життєвого досвіду інших людей, які пройшли той чи інший професійний шлях з метою створення ситуації успіху для студентів, по суті виступаючи моделлю їхньої подальшої активної соціальної дії. «У діалектико-матеріалістичній філософській традиції категорія активності розглядається як загальна властивість, атрибута матерії, що виражається: 1) у її здатності до саморуху; 2) у здатності змінювати інші об'єкти; 3) у здатності розвивати певні внутрішні стани, що актуалізують природу об'єкта під дією зовнішніх впливів» [6, с. 14]. Великий позитивний ефект будуть мати приклади, зв'язані з іменами учених рідного краю, навчального закладу, в якому навчаються майбутні педагоги.

Другою складовою підготовки студентів у профільних ВНЗ є кластерний підхід до здійснення передачі знань студентам як партнерство науки і практики. Під кластером передбачається організаційна форма об'єднання зусиль зацікавлених сторін у напрямку підвищення їх конкурентоспроможності, взаємо- і саморозвиток суб'єктів кластеру в процесі роботи над проблемою. Наступним чинником здійснення викладацької діяльності є недиспарантність, тобто відсутність нейтральності навчального змісту відносно процесу становлення особистості. Якщо це педагогічний ВНЗ, то і приклади червоною стрічкою на всіх дисциплінах повинні бути зв'язані різнобічно з майбутньою професією студентів, розвивати пізнавальну самостійність, волю та світоглядні якості, прагнення до самоосвіти і студентів, і викладачів. Підвищений інтерес до останньої розвиваючої особистісної якості почав проявлятися у 60-70 роках XX ст. і не знижується до теперішнього часу. Самоосвіта займає домінуючі позиції серед інших видів діяльності. Педагогічні технології повинні передбачати навчання дією: студенти вчать самостійно виконувати реальні практичні завдання (проекти), розглядати педагогічні ситуації, які мають фреймову структуру, тобто поелементно ускладнюючись, набувають досвіду, вчать як у викладача, так і один в одного, вирішують проблемні психолого-педагогічні ситуації. Саме шляхом досконалої організації самоосвітньої діяльності постійно розвивається професійна майстерність. Всі названі види педагогічного впливу на студента складають суть концепції поетапного формування розумових дій і спрямовані на оптимальне і ефективне управління процесом навчання, тобто педагог виступає не тільки в ролі інформанта, а являється також фацілітатором – тим, хто управляє процесом розвитку студента. «Цілісне уявлення про професійне формування майбутнього вчителя передбачає, що оволодіння професією і професійне вдосконалення є складовими процесу самореалізації людини. Водночас головною ідеєю безперервної освіти є спроможність фахівця на професійно-особистісне вдосконалення. Як основний механізм реалізації професійного формування майбутнього вчителя ми розглядаємо його професійно-особистісний саморозвиток» [4, с. 9]. Виходячи з вище сказаного, ученими виділяється шість ведучих якостей схильності до педагогічної діяльності, які треба розвивати в студентському середовищі: комунікабельність; мати перцептивні здатності – професійну прозорливість, вміти сприймати і розуміти іншу людину; динамізм – властивість активно позитивно впливати на іншого, менш впевненого в собі індивіда; емоційна стабільність – уміння володіти собою; зберігати



самоконтроль, саморегуляцію в будь-яких ситуаціях, незалежно від сили зовнішніх впливів, які провокують емоційний зрив; оптимістичне прогнозування розвитку особливості студента з орієнтацією на позитивні його якості; креативність – здатність до творчості, до генерування незвичайних ідей, до відбору від традиційних схем, до швидкого вирішення проблемних ситуацій. Як суб'єкт професійної культури викладач ВНЗ повинен: виявляти мотиваційну і практичну готовність до виконання різних педагогічних функцій; володіти діапазоном професійного педагогічного мислення, його категоріально-понятійним і концептуальним апаратом; мати високий рівень володіння знаннями фахового предмета, здатність трансформації предметного впливу в діяльнісно-комунікативну форму; володіти сучасними технологіями виконання різних педагогічних функцій – інтелектуально-формуючими, функціями наукового і педагогічного аналізу; мати науково-дослідницький потенціал; демонструвати саморозвивальну активність [5, с.13].

Прояв особистості майбутнього фахівця демонструється його залученням до культури, в процесі якого виробляються механізми самоконтролю. Надаючи індивіду відносну свободу вибору, виникає відповідальність за цей вибір. Взаємодія індивідуальної відповідальності та суспільних вимог і є першоелемент моральності. Орієнтація майбутнього фахівця, якому надається місія навчання і виховання інших, сприяє формуванню ціннісних основ життя – добра, істини, краси. Важливий і інший принцип – принцип суб'єктності – максимального розвитку властивості особистості усвідомлювати своє «Я» у взаємодії з іншими людьми та світом. Третій принцип – прийняття кожного як даність, збереження по відношенню до кожної особистості, незалежно від її успіхів, розвитку, стану, здібностей, поваги, розуміння і довіри. Студент, який обрав фаховий профіль педагога, повинен пам'ятати: організація виховної і навчальної діяльності повинна супроводжуватися або вінчатися ситуацією успіху, яку повинен пережити кожен студент чи учень. Ситуація успіху ученими бачиться як суб'єктивне переживання досягнень, внутрішня задоволеність особистості самою участю в діяльності, власними діями та одержаними результатами.

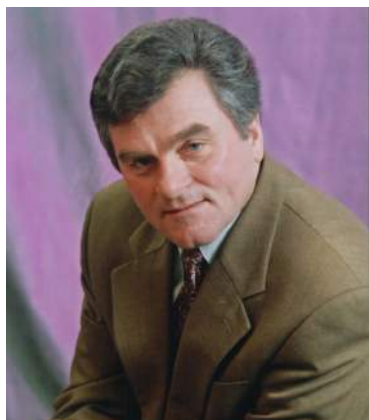
В теорії А. Маслоу з п'яти основних типів потреб – фізіологічних, безпеки, соціальних, успіху, самовираження, які формують ієрархічну структуру поведінки особистості, як бачимо, необхідність бути успішними стоїть на четвертому місці. Дана потреба являється задоволеною не просто проголошенням успіху певної людини, яка тільки підтверджує її статус, а й процесом доведення роботи до успішного завершення. Існує три основних процесуальних теорій успішності мотивації: теорія надій, теорія справедливості та модель Портера-Лоулера, згідно з якою результативність продовжує задоволення. Звідси, потреби викликають активність, мати діяльність, мета – дій, задачі – операцією. В цьому закладається специфіка людської поведінки відношення між власне діяльністю і діями, яку реалізують її і відповідають меті. За Амосовим, людина – це найскладніша система, якій властиві саморегулювання, самонавчання і самоконтроль. Ці теорії студент педагогічного ВНЗ повинен засвоїти глибоко і свідомо, бо без них не обійтися в практичній професійній діяльності. Особистісний зміст виступає міцним фундаментом внутрішнього світу людини як складно організоване збирання життєвого досвіду. Концепцію, в яку вкладається поняття життєвого «накопичення», життєвого досвіду, виступають погляди «образ світу» О. Н. Леонтьєва.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвиток у даному напрямку. Таким чином, щоб розвинути у студента педагогічних навчальних закладів професійні якості, критеріальними характеристиками майстерності викладача повинні бути: ціле доцільність (за напрямом діяльності), продуктивність (за результатами), діалогічність (за характером відношень зі студентами), оптимальність (за вибором засобів), творчість (за змістом діяльності).

Другий міжнародний гуманітарний форум «Відродження, оновлення і розвиток людини» вважає життєво необхідним створення комфортного середовища для виховання, освіти та самореалізації особистості. А педагогічна діяльність є ціледіяльністю, тобто діяльністю з організацій діяльності іншої людини, яким і є студент, з метою його розвитку.

Потребує подальшого вивчення питання самодостатності вузівських дисциплін для професійної підготовки студентів, приведення у відповідність змісту навчальних програм із профільних дисциплін, які забезпечували б стійку підготовку випускників ВНЗ до роботи в школі.

1. Бабенко Т. Зміст інформаційної культури майбутнього вчителя історії / Т. Бабенко // Рідна школа. – 2007. – № 4. – С. 23-26.
2. Д'яченко Т. Історія становлення та розвитку професії педагога вищої школи / Т. Д'яченко // Рідна школа. – 2007. – № 4. – С. 76-78.
3. Квас В. Самодостатність вузівських дисциплін для професійної підготовки студентів / В. Квас // Рідна школа. – 2007. – № 4. – С. 20-23.
4. Краснощок І. Професійно-особистісний саморозвиток майбутнього вчителя як складова педагогічної освіти / І. Краснощок // Рідна школа. – 2007. – № 4. – С. 9-11.
5. Мазур Н. Зміст професійної культури викладача вищої школи / Н. мазур // Рідна школа. – 2007. – № 4. – С. 12-14.
6. Монарьов Р. Особливості категорії «соціально-професійна активність особистості майбутнього вчителя» / Р. Монарьов // Рідна школа. – 2007. – № 4. – С. 14-17.
7. Педагогічна майстерність: підручник / І. А. Зазюн, Л. В. Крамущенко, І. Л. Кривонос, О. Г. Самещенко, В. А. Семиченко, Н. М. Тарасенко: За ред. І. А. Зазюна. – К.: Вища школа, 1997. – 349 с.
8. Приходченко К. І. Творча майстерність учителя як основа його професійної діяльності / К. І. Приходченко. – Донецьк: ДУІШ, 2011. – 144 с.
9. Радул В. В. Соціальна зрілість молодого вчителя / В. В. Радул. – К.: Вища школа, 1997. – 269 с.
10. Сластенин В. А. Формирование профессиональной культуры учителя / В. А. Сластенин. – М.: Прометей, 1993. – 177 с.
11. Сластенин В. А. Рефлексивная культура и профессионализм учителя / В. А. Сластенин // Педагогическое образование и наука. – 2005. – № 3. – С. 37-43.
12. Смирнова І. М. Формування інформаційної культури майбутніх учителів початкових класів: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ізмайлівський державний гуманітарний університет. – Ізмаїл, 2004. – 189 с.
13. Тихонов Л. М. Университетская система подготовки учителей / Л. М. Тихонов // Развитие национальной системы подготовки педагогических кадров. – Мн., 1994. 12 с.
14. Ткаченко О. Зміст етнопедагогічної компетентності вчителя-вихователя / О. Ткаченко // Рідна школа. – 2007. – № 4. – С. 36-38.

**Олексій Рега,**

кандидат педагогічних наук, професор,
директор Педагогічного інституту,
ДВНЗ «Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника»
(м.Івано-Франківськ)

Oleksij Rega,

candidate of pedagogical sciences, professor,
director of Pedagogical Institute
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
(Ivano-Frankivsk)

**Інна Червінська,**

кандидат педагогічних наук, доцент,
ДВНЗ «Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника»
(м.Івано-Франківськ)

Inna Chervinska,

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor, Vasyl Stefanyk
Precarpathian National University
(Ivano-Frankivsk)

УДК 371.134:373.3:[371.311.3/4]

ЄВРОПЕЙСЬКИЙ КОНТЕКСТ МОДЕРНІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

MODERNIZATION OF THE CONTENT PREPARATION FUTURE TEACHERS' ELEMENTARY SCHOOLS IN THE EUROPEAN CONTEXT

У статті розкриваються ключові положення підготовки майбутніх учителів початкових класів у європейському контексті розвитку системи вищої освіти. Автор аналізує інноваційні підходи до модернізації змісту фахової підготовки майбутніх учителів початкових класів, вказує на проблеми та перспективи розвитку.

Ключові слова: модернізація, зміст підготовки, розвиток, учитель початкових класів, стратегія.

The article analyzes the ways of upgrading the content of training in higher educational establishments of primary school teacher highlights the objectives and priorities for their professional development. The author defines the main components of improving training of teachers.

Keywords: updates, upgrades, content, professional activities, conceptual frameworks.

В статті розкриваються ключові положення підготовки майбутніх учителів початкових класів у європейському контексті розвитку системи вищої освіти. Автор аналізує інноваційні підходи до модернізації змісту фахової підготовки майбутніх учителів початкових класів, вказує на проблеми та перспективи розвитку.

Ключевые слова: модернизация, содержание подготовки, развитие, учитель начальных классов, стратегия.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Інтерес до проблем вищої професійної освіти, зумовлений приєднанням України до Болонського процесу, визначив необхідність прийняття нової стратегії модернізації професійної освіти.

З метою реалізації стратегічного курсу України на інтеграцію до Європейського Союзу, забезпечення всебічного входження України у європейський політичний, економічний, освітній і правовий простір, указами Президента України затверджена «Стратегія інтеграції України до Європейського Союзу». Основними напрямками культурно-освітньої і науково-технічної інтеграції визначено впровадження європейських норм і стандартів в освіті, науці й техніці, поширення власних культурних і науково-технічних здобутків у ЄС [13].



Згідно зі «Стратегією інтеграції України до Європейського Союзу», поряд з іншими напрямками європейської інтеграції культурно-освітній та науково-технічний напрямки займають особливе місце. Вони охоплюють галузі середньої і вищої освіти, перепідготовку кадрів, науку, культуру, мистецтво. Здійснення інтеграції за відповідними напрямками полягає у впровадженні європейських норм і стандартів в освіті, науці і техніці, поширенні власних культурних і науково-технічних здобутків [13].

Сучасний світ неможливо уявити собі без змін та модернізації. Здатність генерувати нові ідеї, сприймати їх та вносити відповідні зміни є запорукою успіху та розвитку будь-якої країни чи системи. Освіта у цьому переліку не є винятком. Упровадження інноваційних педагогічних технологій, передового та новаторського досвіду, що має забезпечити формування потенціалу нації, здатного творчо та ефективно вирішувати ключові завдання є не просто тенденцією, а необхідністю існування нашої країни в умовах інтеграції до Європейського освітнього простору. Так, зокрема, В. Кремінь зазначає, що «першочерговим завданням української освіти є сформувати людину з інноваційним типом мислення, інноваційним типом культури, з готовністю до інноваційного типу діяльності, що стане адекватною відповіддю на перехід цивілізації до інноваційного типу розвитку. Лише сформовавши інноваційну особистість, ми зможемо стати конкурентноспроможною нацією» [8, с. 8].

Саме тому проблема підготовки майбутніх учителів до педагогічної діяльності в європейському контексті модернізації всієї системи освіти набуває особливої актуальності. Готовність учителів до професійної діяльності передбачає зміну змісту навчання, зміну позиції студентів у навчальному процесі, використання особистісно орієнтованих технологій та інтерактивних методів навчання, що сприятиме перетворенню студентів із пасивних приймачів інформації в активних суб'єктів власного навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання цієї проблеми і на які спирається автор.

Концептуальні засади модернізації освіти розкриваються в працях В.Андрущенка [1], Б. Гершунського [4], В. Кременя [8-9], Н. Ничкало [11] та ін. Окремі аспекти порушеної проблеми розглядають у своїх розвідках А. Бойко [2], А. Вітченко [5], В.Ковальчук [7] та ін.

Аналіз джерел щодо проблеми модернізації змісту вищої освіти як закономірного соціокультурного процесу досліджували Р.Абдєєв, В.Автономов, С.Алексєєва, Ю.Бондарчук, І.Зязюн, М.Каган, М.Лапін, В.Мєдведев, М.Моїсєєв, О.Ходаковський, В.Цаплін, В.Ядов, Ф.Янсен та ін.), теоретичних та методологічних основ системи професійної педагогічної освіти - С.Гончаренко, І.Зязюн, А.Капська, О.Савченко та ін. Теоретичну основу дослідження складають положення і наукові узагальнення з питань реформування та модернізації вищої і професійної освіти в Україні (А. Алексюк, В. Бондар, О. Мороз, М. Ярмаченко та ін.)

Результати досліджень дозволяють зробити такі узагальнення, що системоутворюючим чинником педагогічної освіти повинна стати її фаховість, різноманітність, різнобічний розвиток і глибока інтеграція всіх освітніх підсистем і процесів.

У Європі українська педагогічна освіта завжди була помітною. Такою вона залишається й сьогодні. Однак порівняльні до-слідження з цього приводу в країні майже не проводились. Вимагаючи певної міри стандартизації, Болонський процес стимулює створення відповідних порівняльних систем організації навчання та виховання майбутнього педагога, рівня кадрового і на-уково-методичного забезпечення, якості навчального процесу, ефективності реаліза-ції його різноманітних моделей і механізмів [1, с.12].

Формулювання цілей статті. Розкрити інноваційні підходи до модернізації змісту фахової підготовки майбутніх учителів початкових класів у контексті розвитку європейської системи вищої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Система освіти вважається ефективною, якщо вона відповідає вимогам часу й ґрунтується на стратегії розвитку суспільства й людини в ньому. Тому одним із провідних завдань реформування системи освіти в суспільстві, що постійно змінюється, є модернізація змісту підготовки педагогічних кадрів.

Якщо «реформувати» означає «змінювати що-небудь шляхом реформи (реформ); перетворювати, перебудовувати» [3, с.1028], то «модернізувати» означає «змінювати, вдосконалювати відповідно до сучасних вимог і смаків» [3, с.535]. Отже модернізація освіти має бути спрямована не на докорінні зміни, як того вимагає реформування, а на оновлення принципів, змісту, підходів до навчання і виховання.

Ми погоджуємося з думкою В.Ковальчука, що «модернізація професійної підготовки сучасного вчителя зумовлюється дією взаємопов'язаних зовнішніх та внутрішніх чинників, має особистісно зорієнтований характер і може бути ефективною при урахуванні альтернативності, безперервності, наступності і різноманітності форм та методів навчання» [7, с.23]

Сам термін «модернізація» означає «осучаснення» та передбачає впровадження у суспільство ознак сучасності. П. Штомпка виділяє три значення цього поняття:

- синонім усіх прогресивних змін, коли суспільство рухається уперед згідно з прийнятою шкалою змін;
- синонім сучасності, коли йдеться про комплекс соціальних, політичних, культурних й інтелектуальних трансформацій, котрі мали місце на Заході з XVI ст. і досягнули свого апогею у XIX-XX ст.;
- зусилля слаборозвинених або відсталих суспільств, спрямовані на те, щоб наздогнати провідні, найрозвиненіші країни [14, с.171].

Таким чином, термін модернізація характеризує велику кількість одночасних змін у різних сферах соціуму.

Залежно від соціально-економічних умов розвитку суспільства та існуючих освітніх парадигм, зміст освіти постійно модернізується відповідно до науково-технічного прогресу та досягнень психолого-педагогічних наук. Це знайшло своє відображення у багатьох державних документах. Зокрема, у «Національній доктрині розвитку



освіти України» підкреслюється: «Освіта – стратегічна основа розвитку особистості, суспільства, нації, держави, запорука майбутнього...» [10, с.24]. Відповідно – головною метою української системи освіти є створення всіх необхідних умов для розвитку і самореалізації кожної особистості, формування покоління, здатного навчатися впродовж життя, створювати й розвивати цінності громадянського суспільства. У цьому документі наголошується також і на посиленні виховного і розвиваючого характеру змісту освіти, реалізації його з позицій особистісно-орієнтованого підходу.

Повністю поділяємо думку вітчизняних дослідників про те, що мета модернізації полягає у підвищенні якості освіти до загальноєвропейського рівня, переорієнтації школи на задоволення освітніх потреб і попиту на ринку праці, посиленні конкурентоспроможності навчальних закладів та їхніх випускників. Це у свою чергу потребує структурних змін в освіті, оновлення керівних кадрів і всієї системи управління.

В умовах утвердження інноваційної моделі розвитку економіки України і держави в цілому важливим показником є модернізація системи освіти. Чільне місце в ній займає гірська школа, яка виконує не лише педагогічну, а й соціальну функцію, зберігає генетичний потенціал українського етносу, відіграє роль провідного і визначального осередку соціально-культурного, інформаційно-технологічного, науково-просвітницького та ідейно-духовного життя територіальної громади.

Загальновизнано, що школа – це модель суспільства. Саме від якості шкільного навчання й виховання залежить збагачення культурних національних цінностей як держави в цілому, так і певних її регіонів. Розвиток науки та техніки, стрімкий ріст усіх сфер суспільного виробництва вимагає від сучасної освіти постійного оновлення змісту, структури стилю управління, методів і форм навчання. Сучасне замовлення суспільства полягає в тому, щоб створити такі умови навчання, за яких би кожний учень успішно навчався, розвивав свій інтелект, був готовий до творчої самореалізації; щоб створити умови для формування національної самосвідомості та активної життєвої позиції громадянина-патріота.

Розглядаючи освітню діяльність гірської школи як важливий чинник соціальних перетворень, необхідно враховувати той факт, що можливості її впливу на розвиток сільського соціуму значні, проте і труднощі, з якими зустрічається така школа, також немалі.

Проблема віддалених гірських малокомплектних чи мало-наповнюваних шкіл в Україні, як і в багатьох інших країнах, є не лише економічною, демографічною, а швидше, соціальною та моральною. Школа в селі відіграє важливе значення для сільської громади як єдиний, окрім церкви, культурно-просвітницький і духовний центр. І саме тому вона повинна здійснювати особливу соціокультурну місію, тому що саме школа має найбільші можливості передавати й зберігати культурну спадщину народу та одночасно готувати ґрунт для соціального оновлення, прищеплюючи здібності та формуючи вміння, які необхідні будуть у майбутньому школяреві [15].

Основним пріоритетом системи освіти є доступність якісної освіти для всіх дітей, незважаючи на їх місце проживання: велике місто чи село в горах. Проте аналіз досвіду роботи шкіл наочно показав значне відставання сільської школи від міської у розв'язанні найважливіших завдань навчання і виховання школярів.

Відповідно ускладнюється процес підготовки спеціаліста, спроможного працювати в умовах школи гірського регіону. Аналіз педагогічної діяльності, проведений нами серед випускників університетів, свідчить про небажання випускників навчальних закладів йти працювати у віддалені гірські села депресивних районів, у зв'язку з відсутністю, належних соціально-побутових умов, транспортного забезпечення, великою протяжністю маршрутів, малою кількістю годин та ставок.

Тому особливу увагу слід звернути на організацію ранньої профорієнтації випускників загальноосвітніх шкіл гірських регіонів – майбутніх абітурієнтів педагогічних університетів, насамперед у контексті спрямування їхніх симпатій на вчительську професію, тестового визначення педагогічного покликання, пси-хологічних та морально-етичних якостей, необхідних для педагогічної діяльності.

Педагог є головною фігурою перебудовних процесів, які відбуваються у шкільній практиці. Тому ми повинні готувати вчителя, який би розумів, умів і бажав сприяти формуванню особистості дитини. А для цього він у стінах університету має стати такою особистістю.

Модернізація вищої школи передбачає удосконалення цілей і змісту навчання. Особливо це стосується змісту дисциплін психолого-педагогічного, природничо-математичного та циклу професійного спрямування, оскільки підвищення якості педагогічної освіти є одним з пріоритетних завдань освіти сьогодення.

На сучасному етапі модернізації освіти для оцінювання рівня підготовки фахівця більшістю науковців використовується компетентнісний підхід, особливістю якого є те, що зміст навчання формується на основі спрямованості навчального процесу на досягнення результатів навчання – формування у студентів набору компетенцій, необхідних для повноцінного життя та професійної діяльності у сучасному інформаційному суспільстві.

«Зміст освіти є системотворчим компонентом навчального процесу, базисом освіченості і культури всього населення», – зазначає О.Я. Савченко [12, с.14]. Відповідно, для формування повноцінної всебічно розвиненої особистості, зміст освіти повинен охоплювати всі складові її життєвого досвіду, знання, вміння і навички, відповідні потреби та інтереси. Забезпечення соціальних функцій освіти залежить від того, як у її змісті будуть реалізовуватися моральні, правові, політичні та економічні норми життя та поведінки людей. Тому під змістом освіти розуміють систему наукових знань, практичних умінь і навичок, засвоєння й набуття яких закладає основи для розвитку та формування особистості.

Акцент у сучасній освіті переноситься з предметного змісту на операційні уміння особистості орієнтуватися в інформаційному просторі, знаходити, опрацьовувати і застосовувати потрібну інформацію у власній діяльності.



Отже, успішність навчання, як стверджує Андрій Вітченко, залежить за від того, наскільки ефективно використовуються сучасні технології і засоби навчання, чи створено належний доступ до інформаційних ресурсів, чи дозволяють умови і терміни навчання оволодіти необхідними компетентностями. Необхідно поєднати сучасні вимоги до майбутніх фахівців (міжнародне співробітництво, участь у науково-дослідних і професійних проектах, достатній рівень практичної підготовки).

Для підвищення ефективності професійної підготовки студентів необхідно здійснювати її за спеціально розробленими інноваційними програмами, до яких варто включити комплекс професійно-зорієнтованих завдань зі спеціальною ігровою методикою, роботу з опорними схемами-конспектами, активно використовувати педагогічні замальовки та ситуації, які розкривають специфіку вчительської праці. Для покращення засвоєння та перевірки рівня знань слід застосовувати модульно-рейтингову систему.

Важливим чинником професійного становлення майбутнього педагога є практична підготовка. Адже саме вона дає можливість перекоонатися в правильності вибору майбутньої професії, побачити себе в ролі вчителя, краще зрозуміти психологічні особливості учнів молодшого шкільного віку. В цьому й полягає новизна підго-товки майбутнього вчителя у вищому навчальному закладі у світлі вимог Болонського про-цесу, що так активно розгортається.

Зміни в педагогічній освіті покликані забезпечити високу конкурентоспромож-ність майбутнього випускника. Його освіта має бути фундаментальною, якісною, здійснюватися в органічному взаємозв'язку з наукою і педагогічною практикою. Випускник педагогічного університету має досконало володіти інформаційними технологіями, декількома іноземними мовами, додатковою (не вчительською) професією.

Висновки з описаного дослідження і перспективи подальших розвідок. Отже, до основних складових удосконалення системи підготовки педагогічних кадрів можна віднести: оновлення змісту і форм їх професійної діяльності, розробка концептуальних засад модернізації змісту навчання педагогічних працівників з урахуванням вимог реформування системи загальної освіти та тенденцій розвитку європейського освітнього простору, поліпшення культурологічної, мовної, психолого-педагогічної, методичної, практичної підготовки з усіх навчальних дисциплін.

Зміст підготовки майбутніх учителів повинен бути спрямованим на професійний розвиток педагогічних працівників через розширення бази знань, необхідних для здійснення модернізації освітньої системи загалом і забезпечення рівного доступу до якісної освіти зокрема. Адже розвиток загальноосвітньої школи в умовах гірського регіону значною мірою залежатиме від того, який вчитель прийде до сучасного навчального закладу. Якщо раніше вчитель виступав просто носієм знань і головна його роль полягала у передачі цих знань учням, то із значним розвитком науки та розширенням інформаційного простору змінилось і розуміння навчальної функції вчителя. Тепер на часі не просто передача знань, а формування в учнів умінь здобувати їх самостійно. Це і зумовлює головне призначення вчительської праці.

Для вирішення окреслених завдань нам необхідно сприйняти модернізацію та адаптацію системи освіти до нових ринкових умов як складну соціокультурну дію, що вимагає впровадження особливої політики, державної та громадської підтримки, програмування інновацій, створення соціальних проектів, проведення експериментів. Подальші наукові дослідження пов'язуємо з проблемою формування професійної компетентності вчителя.

1. Андрущенко В.П. Модернізація освіти: політика і практика // В.П.Андрущенко / Педагогіка і психологія. – 2002. – №3. – С.12-15.
2. Бойко А.І. Філософія модернізації освіти в системі ринкових трансформацій: світоглядно-філософський аналіз/ А.Бойко – К.: Знання України, 2009. – 379 с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. – К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2003. – 1440 с.
4. Гершунский Б.С. Философия образования XXI века. (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций)/ Б.С. Гершунский. – М.: Совершенство, 1998. – 608 с.
5. Євтух М. Модернізація вищої школи // М. Євтух / Педагогічна газета. – 2002. – №4. – С.2.
6. Вітченко А.. Модернізація освіти в Україні: стратегія прориву чи його імітація? // А.Вітченко / Університет. – 2010. – №1.- С-21-24.
7. Ковальчук В. Стратегія реформування освіти в Україні. Рекомендації з освітньої політики./ В.Ковальчук. – Київ: Основа, 2009. – 68 с.
8. Кремень В.Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації (Факти, роздуми, перспективи) / В.Г.Кремень. – К.: Грамота, 2003. – 216 с.
9. Кремень В. Філософія освіти XXI століття // В.Кремень /Освіта України. – 2002. – №102-103. – С.6-7.
10. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта України. – 2002. – №33. – С.4-6.
11. Ничкало Н.Г. Ринок праці і проблеми модернізації підготовки кваліфікованих робітників // Н.Г.Ничкало / Професійно-технічна освіта. – 2004. – №1. – С.4-12.
12. Савченко О., Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів / /О. Савченко/ Початкова школа. – 2009. – № 7. – С.14-15.
13. Стратегія інтеграції України до Європейського Союзу Закон України // режим доступу <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/615/98>
14. Штомпка П. Социология социальных изменений / П. Штомпка. – М.: Наука, 1996. – С. 170-171.
15. Червінська І.Б. Інноваційна модель формування фахової компетентності майбутнього вчителя / І.Б. Червінська. - Вісник Прикарпатського університету .Педагогіка. Випуск. XXXV. – Івано-Франківськ, 2010. - С.29-33



Руслана Романишин,

кандидат педагогічних наук, доцент
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника»
(м. Івано-Франківськ)

Ruslana Romanyshyn,

Candidate of Sciences (Pedagogy), Associate Professor
State Higher Educational Institution
«Vasyl Stefanyk Precarpathian National University»
(Ivano-Frankivsk)

**УДК 3733:51
ББК 74.262**

ПРОБЛЕМИ ЛОГІКО-МАТЕМАТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ДІТЕЙ ДО ШКОЛИ У ГІРСЬКІЙ МІСЦЕВОСТІ

PROBLEMS OF LOGICAL-MATHEMATICAL PREPARATION OF CHILDREN FOR SCHOOL IN THE HIGHLANDS

У статті розглядаються питання підготовки дітей до школи у гірській місцевості, зокрема їх логіко-математичного розвитку. Визначаються можливі напрямки співпраці з боку дитячих садків, школи та батьків.

Ключові слова: підготовка дітей до школи, логіко-математичний розвиток, дитячий садок, робота з батьками, гірська місцевість, підготовчі групи.

The article deals with the preparation of children for school in the highlands, including their logical and mathematical development. Possible areas of cooperation on the part of kindergartens, schools and parents are identified.

Keywords: preparation of children for school, logical-mathematical development, kindergarten, work with parents, the highlands, preparatory groups.

В статье рассматриваются вопросы подготовки детей к школе в горной местности, в частности их логико-математического развития. Выделяются возможные направления сотрудничества со стороны детских садов, школы и родителей.

Ключевые слова: подготовка детей к школе, логико-математическое развитие, детский сад, работа с родителями, горная местность, подготовительные группы.

Постановка проблеми. В сучасних умовах розвитку українського суспільства особливе місце відводиться розвитку підростаючого покоління. Підвищення якості освіти, зокрема початкової – одне з актуальних завдань всього європейського простору. У цій площині проблема розвитку та вдосконалення шкільної освіти, яка спрямована на особистий розвиток дитини та її адаптації до школи є актуальною. На особливу увагу заслуговує питання підготовки дітей до школи у гірській місцевості.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблеми становлення та особливостям функціонування закладів освіти у гірській місцевості присвячені праці К. Малицької, О. Савченко, С. Скворцової, В. Сухомлинського, В. Хруща, І. Червінської. Питання визначення готовності дітей до школи розглянуті у працях психологів А. Антонова, Г. Антонова, І. Антонова, О. Боговарова, Є. Бугрименко Л. Венгер, М. Гінзбург, Ю. Гільбух, Н. Гуткіна, Л. Кондратенко, С. Коробко, К. Поліванова, О. Проскура та ін.

Формування концептуальних засад підготовки дітей до шкільного навчання представлені у працях педагогів і психологів Ш. Амонашвілі, Л. Артемової, І. Бежа, А. Богуш, Т. Бондаренко, Л. Виготського, Е. Вільчковського, В. Давидова, О. Дусавицького, Д. Ельконіна, О. Усової, Г. Цукерман та ін.

Мета статті показати особливості підготовки дітей до школи в селах гірської місцевості та зосередити увагу на логіко-математичній освіті майбутніх першокласників.

Виклад основного матеріалу. Аналіз дослідження, яке проводилося Українським інститутом соціальних досліджень імені Олександра Яременка на замовлення Дитячого Фонду Об'єднаних Націй в Україні (ЮНІСЕФ) упродовж 2006–2007 рр. у рамках проекту “Забезпечення розвитку дітей молодшого віку через навчання батьків у гірських селах Івано-Франківської області” засвідчив, що зменшення народжуваності упродовж 1991–2003 рр. на 35,2 % стало причиною закриття ряду дошкільних закладів. Це призвело до низки проблем, пов'язаних з гармонійною та якісною підготовкою дітей до початкової школи.



На даний момент охоплення дітей гірських районів дошкільним вихованням становить близько 51 %. Таким чином, проблема сучасного соціально-культурного життя дітей, що проживають у гірській місцевості, а також проблема їх освіти все частіше стають предметом обговорення на різних рівнях.

Результати психолого-педагогічних досліджень переконливо доводять, що успішне навчання у початковій школі залежить від повноцінного розвитку дитини у дошкільному віці та готовності дитини до школи [3]. На думку дитячого психолога Л. Венгера «бути готовим до школи – не означає уміти читати, писати і рахувати, бути готовим до школи – означає бути готовим усьому цього навчитися» [2, с.152].

Для повноцінної підготовки до школи Департаментом загальної середньої та дошкільної освіти МОН України було розроблено програму для дітей 5-ти річного віку «Впевнений старт». Її реалізація покладена на дошкільні заклади освіти. Однак, у ряді гірських сіл спостерігається відсутність дитячих садків, та значна віддаленість гірських сіл від населених пунктів, де вони знаходяться. Таким чином, виконання програми покладено на школу та батьків.

У більшості шкіл з вересня працюють підготовчі групи (тричі на тиждень), однак і це не вирішує проблеми, оскільки ряд батьків не мають змоги відводити дітей на такі заняття, посилаючись на «незручний час» роботи підготовок та власною зайнятістю. Проте, під час опитування самі батьки зазначають, що вважають необхідністю готувати дитину до школи, а серед напрямків підготовки виділяють наступні аспекти: опанування елементарними знаннями з математики, читання, письма та засвоєння нової соціальної ролі школяра [5, с. 38].

Психолого-педагогічні дослідження показали, що дітям, які не відвідували дитячий садок, іноді важко знайти порозуміння у шкільному колективі. У таких малюків уміння спілкуватися ще не сформоване. Можуть виникати непорозуміння з однокласниками. На думку психологів це один з негативних факторів, який може стати на заваді дитині успішно адаптуватися до школи, спілкуватися з однолітками та виконувати роль учня [3].

Що стосується логіко-математичної підготовки, то слід зазначити, що навчання математики в 1-му класі базується на результатах дошкільної підготовки дитини, які визначені державними нормативними документами: Базовим компонентом дошкільної освіти та програмою розвитку дітей старшого дошкільного віку «Впевнений старт». У програмі серед показників логіко-математичного розвитку дошкільнят зазначені наступні аспекти:

- уміти розрізняти розташування предметів у просторі (вгорі, внизу, ліворуч, праворуч, попереду, позаду, посередині) та визначати напрямок руху (вперед, назад, наліво, направо);
- навчитися визначати розташування предметів відносно себе і будь-якого предмета, за просторовим розміщенням на площині (на столі, в зошиті);
- уміти визначати відстань, диференціювати поняття: далеко, близько, поруч, подалі;
- формувати та розширювати знання про одиниці часу: хвилина, година, доба (частини доби – ранок, день, вечір, ніч), тиждень (назви днів тижня, їх послідовність), місяць (назви 12 місяців, їх послідовність), рік (пори року – весна, літо, осінь, зима);
- вчити диференціювати та правильно вживати часові поняття: зараз, згодом, раніше, пізніше, сьогодні, завтра, вчора, швидко, повільно тощо;
- ознайомлювати з різними видами годинників та календарів та вчити користуватися ними;
- уміти порівнювати предмети за висотою, вагою, шириною, довжиною, товщиною, загальною величиною, здійснювати класифікацію предметів за визначеними параметрами;
- ознайомитися з основними одиницями вимірювання довжини (см, м), маси (кг), об'єму (л); сформувати навички з вимірювання величин, з якими дитина зустрічається у житті за допомогою умовної мірки;
- уточнювати та розширювати уявлення про геометричні фігури, їх властивості (площинні: круг, овал, трикутник, квадрат, прямокутник, багатокутник, об'ємні: куля, куб, циліндр, конус);
- уміти називати числа від 1 до 10, від будь-якого числа до 10, від 10 до будь-якого числа, розрізняти пряму та зворотну, кількісну та порядкову лічбу;
- ознайомлення з цифрами (1 – 9 (0)) та їх написанням;
- уміти встановлювати відповідність між цифрою та відповідною кількістю множин;
- ознайомлення з властивостями натурального ряду чисел;
- ознайомлення зі складом чисел з одиниць та двох менших (у межах 10);
- уміти порівнювати дві множини за кількістю і визначати відношення «на скільки більше?», «на скільки менше?», «порівну», «стільки ж» встановлювати рівність з нерівності;
- уміти використовувати знаки плюс (+), мінус (–), дорівнює (=);
- уміти виконувати дії додавання і віднімання, розв'язання нескладних арифметичних та логічних задач і прикладів;
- вчити використовувати початкові логічні прийоми, пов'язані з формуванням елементарних математичних понять;
- будувати найпростіші висловлення за допомогою зв'язок «і», «чи», «якщо, то», «ні»;
- формувати інтерес до логіко-математичної діяльності, використовувати знання у повсякденному житті [4].

Як бачимо з вищезазначеного рівень знань, які має одержати дитина у дошкільному закладі є вагомою основою подальшого успішного навчання у школі. Одержати такі знання самостійно без допомоги з боку садка, підготовчої групи, або батьків дитина не може.



У ряді гірських сіл при школах є дошкільні групи і у них ведеться робота за дошкільними програмами: ігрова, зображувальна діяльність (ліплення з пластиліну, аплікації з кольорового паперу, малювання крейдою), розвиток мовлення та логіко-математичних здібностей. У таких умовах діти проходять адаптацію в дитячому колективі, вчаться співвідносити власні бажання з бажаннями інших, враховувати інтереси та запити однолітків, опановують елементарні навички колективної співпраці [5, с. 47].

З метою організації ефективної підготовки дошкільників до навчання та розвитку інтелектуальних здібностей педагогами було розроблено наступні поради для батьків:

- необхідно враховувати індивідуально-психологічні особливості дитини;
- розвивати мовлення й збагачувати словниковий запас;
- розвивати інтелект дитини;
- попереджувати виникнення страхів у дитини, пов'язаних із навчальною діяльністю [1, с.72].

Не менш важливою у цьому напрямку є безпосередня підготовка самих батьків, а надання послуг з дошкільної освіти Український інститут соціальних досліджень імені Олександра Яременка пропонує здійснюватися такими способами:

- відкриття традиційних (державних, приватних, громадських) та альтернативних дошкільних закладів (центрів розвитку дитини, дитячих садочків сімейного типу тощо) з огляду на потреби, можливості та специфіку місцевих громад;
- організація та проведення консультацій і навчань для батьків у межах існуючих закладів початкової та середньої освіти;
- організація навчальних програм для батьків і дітей, ініційованих громадськими, релігійними організаціями та місцевими громадами (у формі, яка задовольняє потреби громади, використовує її можливості та залучає фахівців на волонтерських засадах) [5, с. 13].

Робота з батьками ведеться у напрямку ознайомлення з їх обов'язками та підготовки дитини до школи. У цій діяльності застосовують різні форми: групові зібрання батьків, індивідуальні консультації, дні відкритих дверей (батьки разом з дітьми відвідують відкриті уроки та заняття в початкових класах), організація свят першого, останнього дзвоника і тематичних свят (день матері) та самодіяльних концертів. Але це не компенсує відсутності дошкільної освіти та системного навчання батьків [5, с. 38].

Висновки. Як бачимо, окремі географічні, так і соціальні аспекти накладають відбиток на становлення дошкільної і початкової освіти у гірській місцевості. З метою вирішення цих проблем доцільно організувати гармонійну роботу дитячих садків груп підготовки та центрів розвитку дитини з метою надання методичної та практичної допомоги майбутнім школярам та їх батькам.

Перспективи подальших пошуків дослідження. У перспективі передбачається проведення дослідження проблеми формування математичної готовності дитини до школи в умовах гірської місцевості.

1. Бондаренко Т. Проблеми підготовки дітей до школи в історії зарубіжної і вітчизняної педагогічної думки / Тетяна Бондаренко // Рідна шк. – 2003. – № 9. – С. 70–73.
2. Венгер Л. А. Венгер Л. А. Чи готова ваша дитина до школи? / Л. А. Венгер, Л. А. Венгер. – М.: Просвещение, 1994. – 189с.
3. Підготовка до школи. Статті для батьків, поради ... [електронний ресурс]. – Режим доступу : posnayko.com.ua/parents/.../podgotovka-k-shkole-2/
4. Програма розвитку дітей старшого дошкільного віку «Впевнений старт». – 99 с. [електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua/>
5. Розвиток дітей молодшого віку в гірських селах Івано-Франківської області: участь родини та громади. Аналітичний звіт. – К., 2007. – 144 с.

**Ярослав Собко,**

кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
Львівський науково-практичний центр ПТО НАПНУ
(м. Львів)

Sobko Ya.M.

Candidate of pedagogical science,
senior scientific worker
Lviv scientific and practical center
of vocational education NPAS of Ukraine
(Lviv)

УДК 371. 134: 63
ББК 74.58

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ СІЛЬСЬКОЇ (ГІРСЬКОЇ) ШКОЛИ

SPECIALITY OF PREPARATION FUTURE TEACHERS FOR WORK IN RURAL (MOUNTAIN) SCHOOL

У статті проаналізовано особливості педагогічної діяльності вчителя сільської (гірської) школи, наведено основні критерії, які визначають рівні підготовленості студентів □ майбутніх вчителів - до роботи в сільській (гірській) школі, якості, якими повинен володіти майбутній учитель, та фактори, що впливають на його професійну підготовку.

Ключові слова: учитель, вищий навчальний заклад, сільська (гірська) школа.

In the article the author analysis speciality of pedagogical activities of the teacher of rural (mountains) school, quote the main criterion of readily student, future teachers fo work in rural (mountains) school, qualities of future teachers and factors what influence for his professional preparation.

Key words: teacher, higher educational establishment, rural (mountains) school.

В статье проанализировано особенности педагогической деятельности учителя сельской (горной) школы, приведены основные критерии, которые определяют уровни готовности студентов, будущих учителей - к работе в сельской (горной) школе, качества, которыми должен владеть будущий учитель, и факторы, влияющие на его профессиональную подготовку.

Ключевые слова: учитель, высшее учебное заведение, сельская (горная) школа.

Постановка проблеми. З-посеред основних напрямів розбудови системи вітчизняної освіти постає проблема навчання та виховання дітей у сільській, особливо гірській, місцевості. Це зумовлено передусім особливим статусом сільської (гірської) школи в системі загальної середньої освіти. В багатьох гірських населених пунктах ці навчальні заклади виконують селоутворювальну функцію, є основним осередком культури, джерелом інтелектуального й творчого збагачення молоді. Масове закриття таких шкіл з малою чисельністю учнів, що, на превеликий жаль, має місце в сучасному суспільстві, призводить не лише до виродження села, а й загрожує руйнуванням національної свідомості, втратою автентичності нації, її традицій.

Посилення уваги до проблем сільської (гірської), переважно малочисельної, школи неодмінно актуалізує проблему її кадрового забезпечення. Особлива відповідальність за її розв'язання покладається на вищі педагогічні навчальні заклади. Проте, як показує практика вищої школи, підготовка педагога для такого типу навчальних закладів є вкрай слабкою ланкою їхньої освітньої діяльності. Процес професійного становлення сільського вчителя у ВНЗ не моделює структури його майбутньої діяльності. Відсутність спеціальних курсів, організаційно-методичного забезпечення, відповідної педагогічної практики визначає стихійний та епізодичний характер підготовки майбутнього педагога. Усе це призводить до небажання студентів пов'язувати своє професійне майбутнє із сільською (гірською) школою. Тому є нагальна потреба в удосконаленні системи підготовки кваліфікованих фахівців для сільських (гірських) шкіл, здатних реагувати на сучасні освітні трансформації, відгукуватися на соціально-економічні потреби села, перебувати в руслі основних тенденцій розвитку шкільної теорії та практики, творчо реалізовувати набуті професійні знання в умовах малочисельного різновікового колективу.

Аналіз актуальних досліджень. Концептуальні положення підготовки педагогічних кадрів для сільських (гірських) шкіл на різних етапах навчання та питання аналізу організації діяльності сільської (гірської) школи, невід'ємним складником якої є навчально-виховний процес та робота вчителя, присвячені праці О. Біди, В.Гетти,



О. Горбатюка, Н. Касярума, О. Коберника, Г. Левченка, Л. Присяжнюк, О. Савченко, С. Ткачука, М.Тименка, В. Хруща, І. Червінської, В. Яструбової та ін.

Не применшуючи цінності результатів досліджень названих вище науковців, змушені констатувати, що проблема методологічного та організаційно-методичного забезпечення підготовки майбутніх учителів для сільських (гірських) шкіл допоки не дістала належного висвітлення.

Тому **метою статті** є визначення умов, необхідних для науково-методичного і практичного забезпечення кваліфікованої підготовки вчителів для сільських (гірських) навчальних закладів за сучасних умов.

Виклад основного матеріалу. Підготовка педагогічних працівників для сільської (гірської) школи проводиться в межах загальної підготовки вчителів. Переважно підготовка вчителів орієнтована на міські школи, які мають змогу ввести профілювання навчального процесу, працюють узгоджено із різноманітними позашкільними закладами. Навчальні програми ВНЗ не передбачають підготовки фахівців для сільських (гірських) шкіл, спрямовують діяльність учителя на роботу з класом великої наповненості. Тому до сільської (гірської) школи потрапляє вчитель, який спроможний урахувати її специфіку лише завдяки власному досвіду навчання в ній.

Вивчаючи проблеми підготовки вчителів до проведення занять у сільських (гірських) загальноосвітніх установах, ми виокремили дві групи особливостей майбутньої професійної діяльності такого вчителя. До першої групи входять особливості, які сприяють його успішній праці: сільськогосподарське оточення і близькість природи, що створює сприятливі умови для зв'язку навчання і виховання школярів з конкретними видами сільськогосподарського чи лісового господарства, виховання пошани до діяльності трудівників села, сприяє розумовому, фізичному, трудовому, естетичному вихованню в їх єдності, є дієвим засобом набуття природничо-наукових знань і формування наукового світогляду. Є широкі можливості проведення спостережень у природі, збагачення уроків і позакласних заходів конкретним матеріалом, залучення учнів до посиленої соціально корисної праці.

Другу групу становлять особливості, які ускладнюють професійну діяльність учителя: недостатній рівень фінансування сільських (гірських) шкіл, застаріла матеріально-технічна база, слабке забезпечення навчально-наочними посібниками, технікою, недостатня кількість аудіо- та відеотехніки, комп'ютерної техніки, застарілий бібліотечний фонд та ін.; недостатнє забезпечення сільських (гірських) шкіл кваліфікованими спеціалістами: можлива відсутність однієї чи кількох вікових груп учнів, навантаження сільських учителів часто більше встановленої норми; неможливість викладання навчальних предметів педагогами-фахівцями, необхідність вести уроки з 2-3 дисциплін, до викладання яких вони не готувалися у ВНЗ, що знижує якість викладання і збільшує кількість часу на підготовку до уроків; територіальна роздробленість населених пунктів: багато учнів, а також учителів проживають достатньо далеко від місця навчальних занять, що відбивається на своєчасності відвідування та проведення навчальних та позакласних занять і на роботі із забезпечення єдності вимог до учнів з боку школи; віддаленість і відірваність більшості сільських (гірських) шкіл від науково-методичних центрів і від місця діяльності інших учительських колективів дуже ускладнює їх роботу з упровадження в практичну діяльність нових досягнень педагогічної науки і передового досвіду працівників освіти, ускладнює процес самоосвіти вчителів; відсутність позашкільних установ ставить гірську школу в положення єдиного центру виховної роботи з учнями, вся позанавчальна діяльність проводиться за керівництва і силами самих учителів, а це потребує пошуку нових форм позакласної і позашкільної організаційної роботи; невелика наповнюваність класів представляє певні труднощі в діяльності вчителів сільських (гірських) шкіл; дуже складно впроваджувати нововведення, які характерні для міських шкіл (варіативність освіти, профільні класи, класи з поглибленим вивченням окремих предметів та ін.).

Окрім того, особливості праці та діяльності вчителя сільської школи визначаються своєрідністю суспільних відносин на селі, укладу життя і виробничої діяльності сільського (гірського) населення. На селі діяльність учителя протікає за умов підвищеного соціального контролю. Його дії і вчинки, слова і емоційні реакції в силу відкритості характеру суспільних відносин зазвичай стають відомі всім. Сільська (гірська) школа має більш вагомий суспільний статус у соціумі, аніж міська. Вона – носій культури, освіченості, інтелігентності [1].

Відсутність у соціальній інфраструктурі села інших освітніх установ призводить до необхідності посилення підготовки майбутніх учителів сільських (гірських) шкіл, до проведення диференційованого навчання. Нечисленність класів поступово призводить до індивідуалізації навчання, що своєю чергою також змушує вести пошук можливостей її здійснення, оскільки індивідуальний підхід у навчанні реалізувати важче. Ще однією специфічною рисою життя на селі є те, що і вчитель, і учні обмежені в ресурсах вільного часу, що також ускладнює організацію масових і групових форм позаурочної роботи, які мають не тільки виховне й освітнє, але й соціально-культурне значення. З огляду на це вчитель повинен бути підготовлений до проведення позакласної роботи: організації гуртків технічної творчості, вечорів, ігрових форм занять, використання сучасних інформаційних технологій для отримання різної наукової інформації тощо.

Вивчення передового педагогічного досвіду, що природно здійснюється в міських школах шляхом методичних семінарів, відкритих уроків, поширення педагогічної інформації, знайомства з новою літературою, постійного професійного спілкування вчителів одного фаху, вимагає від учителів сільських (гірських) значно більших затрат часу, сил та економічних ресурсів [2].



Ураховуючи сказане вище, розглянемо основні критерії, які визначають рівні підготовленості студентів – майбутніх учителів - до роботи в сільській (гірській) школі. Це: знання про особливості освітньо-виховного процесу в сільській (гірській) школі; уміння враховувати особливості роботи малочисельної та малокомплектної школи у своїй професійній діяльності; знання особливостей діяльності під час навчання кількох предметів, уміння пов'язувати навчальний матеріал з природним і сільськогосподарським оточенням; знання про особливості соціалізації за умов сільського (гірського) способу життя тощо [4].

Указані критерії зумовлюють якості, якими повинен володіти майбутній учитель сільської (гірської) школи: висока науково-теоретична і методична підготовка; досконале знання свого предмета і суміжних дисциплін; здатність проектувати і реалізовувати різні способи комунікативної взаємодії; схильність до проектної діяльності в навчальній сфері; уміння планувати і здійснювати педагогічний експеримент; розвиненість організаторських здібностей і лідерських якостей; достатня психологічна підготовка; наявність аналітико-рефлексійних якостей [3].

Тому для організації успішної професійної підготовки вчителя для сільських (гірських) шкіл необхідно впроваджувати до навчального процесу ВНЗ експериментальні програми з багатьох курсів, в основі яких лежить інтеграція природничих, гуманітарних та професійних знань; підготовка вчителів за кількома педагогічними спеціальностями, здобуття нової спеціальності, яка відповідає реаліям працевлаштування у сільській (гірській) школі в інституті післядипломної освіти або шляхом екстернату у ВНЗ за пільговими умовами; тісний зв'язок навчання з аграрним виробництвом; спрямованість виховного потенціалу на розвиток особистості сільського (гірського) школяра тощо.

Висновки. Отже, для організації ефективної підготовки педагогічних кадрів для сільських (гірських) регіонів необхідно, по-перше, розробити педагогічну модель професійної підготовки вчителя сільської (гірської) школи, яка визначає один з оптимальних варіантів розв'язання проблеми забезпечення якості цілеспрямованої підготовки вчителів для сільських (гірських) шкіл.

По-друге, визначити педагогічні умови ефективної підготовки майбутнього вчителя сільської (гірської) школи на сучасному етапі розвитку суспільства.

По-третє, розробити комплекс програмно-методичного та інформаційного забезпечення, який включає програму, методичні розробки занять, педагогічну практику в сільському (гірському) регіонах, методичні рекомендації з виконання дипломних робіт та ін., які сприяють удосконаленню підготовки майбутніх учителів до навчальної діяльності в сільських (гірських) школах. Подальшого дослідження потребують питання фахової та методичної підготовки майбутніх учителів до роботи в гірській школі, формування психологічної готовності до адаптації в складних умовах життя, праці і господарювання в гірській (сільській) місцевості.

1. Бабанський Ю.К. Педагогічна наука і творчість вчителя / Ю. К. Бабанський. -- К.: Радянська педагогіка, 1987. – № 2. - С. 35 - 46.
2. Касярум Н. В. Теоретико-методологічні засади організації навчально-виховного процесу у сільській малокомплектній школі / Н.В.Касярум, В.М. Король, А.І.Кузьмінський, Л.І. Прокопенко. – Черкаси: вид-во ЧНУ, 2005. – 176 с.
3. Лында А.С. Требования к учителю трудового обучения / А.С.Лында // Школа и производство.– 1964. –№1. – С. 66-69.
4. Терещук А. Становлення та розвиток теорії і практики політехнічної освіти: до проблем сільської школи / А.Терещук // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2007. – № 3. – С. 10-13.

**Марія Стахів,**

кандидат педагогічних наук,
Львівський національний університет
імені Івана Франка, Педагогічний коледж,
(м. Львів)

Marija Stakhiw,

candidate of pedagogical sciences,
The Ivan Franko National University in
L'viv, Pedagogical College
(L'viv)

УДК 395.147.25
ББК 81.411.26

РЕАЛІЗАЦІЯ КОМУНІКАТИВНО-КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ ДО НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДЛЯ РОБОТИ В ГІРСЬКИХ ШКОЛАХ

REALIZATION OF THE COMMUNICATIVE-COMPETENCE APPROACH TO TEACHING THE UKRAINIAN LANGUAGE IN THE PROCESS OF TRAINING PRIMARY SCHOOL TEACHERS FOR WORKING IN MOUNTAIN AREA SCHOOLS

У статті розглянуто актуальні питання комунікативної компетентності педагога в сучасному педагогічному процесі, розкрито сутність та методику професійно-педагогічної мовленнєвої підготовки вчителів початкових класів у системі особистісно орієнтованого навчання до роботи в школах гірських районів.

Ключові слова: мовленнєва діяльність, комунікативна компетентність, професійно-педагогічна комунікація, комунікативний тренінг.

In the article are presented current problems of communicative competence of a pedagogue in modern pedagogical process. The article also reveals and explains the gist and methods of professional-pedagogical primary school teachers speech training in the system of student-centered teaching in mountain area schools.

Key words: Linguistic, receptive, reproductive and productive speech competence, communicative training.

В статье рассматриваются актуальные вопросы коммуникативной компетентности педагога в современном педагогическом процессе, раскрыто сущность и методику формирования речевых умений в процессе подготовки учителей начальных классов для работы в школах горных районов.

Ключевые слова: речевая деятельность, коммуникативная компетентность, профессионально-педагогическая коммуникация, коммуникативный тренинг.

Постановка проблеми. Передумова ефективності професійної та особистісної комунікації – це опанування педагогом культурою мови і мовлення відповідно до специфіки мовної картини регіону, з врахуванням етнографічно-регіональних особливостей функціонування тих чи інших мовних одиниць.

Відповідно до гуманітарно-культуротворчої стратегії філософії освіти, “яку визначають цінності людини, культури, мистецтва, гуманітарне мислення, особливе значення для модернізації навчання має становлення педагога як суб’єкта культури” [5, с.5]. Ці положення концептуалізують педагогічну діяльність, передусім стосовно креативного, особистісно орієнтованого, полікультурного навчання. Формування мовленнєвої культури – складова професійного становлення педагога, особистість якого розкривається в єдності слова й поведінки. У слові він виявляє себе, свою моральність, своє ставлення до виховання, свою емоційно-мовленнєву культуру. Слово володіє магічним даром відкриття людиною себе в слові, а завдяки слову людина здатна відкривати для себе увесь світ. «Допомогти молоді відкрити світ і себе у ньому – одне із завдань педагога. Як він зуміє це зробити, великою мірою залежить від його володіння словом – цим “фантастичним ключем самопізнання”, від його комунікативної компетенції, вміння самовиражатися в процесі мовної професійно-педагогічної комунікації» [3, с. 144].

Аналіз досліджень і публікацій. У мовознавстві та лінгвокультурології поняття мовної особистості детально описано в працях учених: Ю.Караулова, Л.Мацько, Ф.Бацевича, Л.Струганець та інших. Шляхи удосконалення мовленнєвих умінь педагогів у центрі уваги дослідників культури мовлення вчителя: О.Біляєв, А.Коваль, І.Кочан, А.Токарська, М.Крупа, В.Пасинок. Питання методики розвитку мовленнєвих умінь учнів та студентів є наскрізними у роботах Т.Балагури, М.Вашуленка, І.Дацюка, Т.Донченко, Л.Мацько, В.Мельничайка, В.Олійник, О.Пономаріва, М.Стельмаховича, В.Тихоші, К.Плиско, М.Пентиліук, Г.Шелехової. У працях С.Богдан,



В.Кононенка, Я.Радевич-Винницького, М.Стельмаховича особливо акцентовано на мовленнєвому етикеті в системі національно-культурних цінностей.

Менше уваги в науково-методичній літературі приділено формуванню професійно-педагогічної комунікативної компетентності як невід'ємного компонента в системі особистісно зорієнтованого навчання відповідно до регіональних особливостей (якими є гірські райони) функціонування мовних одиниць та мовленнєвої комунікації.

Мета і завдання пропонованої статті – сприяти формуванню національно-означеної та етнографічно зумовленої культури мовленнєвої поведінки у конкретних професійно-педагогічних комунікативних ситуаціях та розкрити шляхи удосконалення мовленнєвої підготовки майбутніх учителів початкових класів до роботи в умовах гірських шкіл.

Виклад основного матеріалу. Формування мовленнєво-компетентної особистості – довготривалий процес. Державний стандарт загальної середньої освіти одним із завдань визначає “формування особистості, яка володіє вміннями і навичками вільно, комунікативно виправдано користуватися мовними засобами у різних формах, сферах і жанрах мовлення, тобто в забезпеченні належного рівня мовленнєвої компетенції учнів, що є однією з умов їх успішної соціалізації” [2, с.19]. Саме це й орієнтує викладачів вищих навчальних закладів на діяльнішу форму навчання, щоб забезпечити належну підготовку педагогів, котрі втілюватимуть цей Державний стандарт у життя, в практику педагогічної діяльності.

Мовленнєва підготовка вчителів початкових класів вимагає від методики викладання української мови поєднувати формування наукового бачення мови (функціональний аспект) та прикладний характер української мови як суспільно-національної картини, як прагматичної реалізації інтересів держави, кожного громадянина (комунікативний аспект) [1, 25].

У визначенні шляхів оптимізації навчального процесу слід спиратися на кращі здобутки народної педагогіки, у якій серед першорядних вихователів дитини є рідна материнська мова, а розвиток мовлення здійснюється на основі активної мовленнєвої діяльності. Ці ідеї знайшли своє відображення у працях відомих педагогів (К.Ушинський, В.Сухомлинський, М.Стельмахович). Вони залишаються актуальними і сьогодні.

Функція будь-якого мовного засобу найбільш повно розкривається в контексті зв'язного висловлювання. Тому стилістико-смысловий аналіз текстів різних стилів та жанрів, що представляють мовленнєву картину певного регіону, зокрема гірського – основа опрацювання мовознавчих тем у системі підготовки до роботи в гірських школах. Адже мова – це не лише засіб спілкування. Це також спосіб сприймання світу, відтворення його в свідомості людини. Як кожен народ сприймає світ не зовсім так, як інші народи, так і в його регіональних говорах є щось неповторне, оригінальне. Це повинні знати майбутні учителі початкових класів і володіти усім арсеналом мовно-стилістичних засобів вираження світобачення людей, що живуть у гірських районах України. Алгоритм підготовки учителя початкових класів на заняттях української мови до проведення мовленнєвої роботи в умовах гірських говорів включає в себе:

- а) аналіз текстів різних стилів і жанрів, що репрезентують мовно-комунікативну картину гірського регіону;
- б) визначення мовно-комунікативних атрибутів певної етнографічної мовної групи: діалектизмів (акцентуальних, фонетичних, словотвірних, граматичних, лексичних, семантичних та інших), архаїзмів, історизмів, неологізмів;
- в) співвіднесення їх з літературними відповідниками – словникова робота (тлумачення значення слів, визначення словотвірної будови слів, підбір літературних синонімів та антонімів);
- г) робота з деформованим текстом;
- д) створення стилістично та етнографічно забарвлених текстів для ілюстрації мовних та мовленнєвих правил.

Така логіка дій на заняттях української мови у ВНЗ забезпечує належний рівень підготовки майбутніх учителів до діялісно-мовленнєвого навчання української мови молодших школярів і передбачає систему пропедевтичної роботи учителя:

- вивчення та аналіз мовного середовища, у якому перебувають учні;
- вивчення та визначення мовних та мовленнєвих особливостей учнів в цілому та кожного зокрема;
- підбір системи аналітико-синтетичних вправ для удосконалення літературної мови учнів.

Знання учителем норм не лише літературної мови, а й її етнічних особливостей, забезпечує вільне спілкування з місцевим населенням, викликає довіру в учнів і не створює мовленнєвого бар'єру між учнем і вчителем.

Навчити відчувати мовний колорит горян, розуміти необхідність його функціонування – завдання вищих навчальних закладів, що готують учителів початкових класів. Це можна здійснювати практично при вивченні будь-якої мовознавчої теми. Зокрема, вивчаючи тему «Лексика», акцентуємо увагу на існуванні таких лексичних одиниць як діалектизми. Вони віддзеркалюють процес адаптації літературною мовою територіально здиференційованих елементів діалектної мови або регіональних варіантів літературної мови. У мовознавстві розрізняють діалектизми акцентуальні, фонетичні, словотвірні, граматичні, лексичні, семантичні, синтаксичні та інші. Діалектизми широко вживаються в художніх творах як засіб характеристики героїв, як один з мовних засобів створення місцевого колориту. Активно представлені вони у творах В.Стефаника, Ю.Федьковича, І.Франка, М.Коцюбинського, уривки з яких можуть слугувати ілюстративним матеріалом на уроках української мови.

На фонетичні діалектизми, що зустрічаються у мовленні носіїв етнічної мови, звертаємо увагу студентів під час вивчення фонетики.

Завдання 1. Знайти у поданому тексті діалектизми та визначити їх вид. «Та декую вам красно, та най вам бог дасть, що собі в него жедаете. Дай вам боже здоров'є, діду Міхайле (В.Стефаник, «Камінний хрест»).



При вивченні граматичних тем, зокрема частин мови, доречно буде проаналізувати тексти В.Стефаніка, у яких зустрічаються іменні форми на -и (любови, смерти), дієслівні - на -си, -с, -м (віпрощатися, хотіла-с).

Завдання 2. Знайти та проаналізувати фонетичні, граматичні та лексичні діалектизми у поданих уривках:

А) «Гадав-сми, що вас за стів пообсаджую, як приїдете на весіле синове, але інакше зробилося. То вже таке настало, що за що наші діди та й тати не знали, то ми мусимо знати. Господа воля».

Б) Куда цему, газди, йти з печі? Була-с поредна газдиня, тяжко-с працювала, не гайнувала-с, але на старість у далеку дорогу вібралася. Аді, видиш, де твоя дорога та й твоя Канада? Отам! □ □

В) □ Не хотіла-с йти на цю Канаду, то підемо світами і розвіємося на старість, як лист по полі. Бог знає, як з нами буде □ а я хочу з тобов перед цими нашими людьми віпрощитися. Так, як слюб-си перед ними брали, та так хочу перед ними віпрощитися з тобов на смерть. Може, тебе так кинуть у море, що я не буду видіти, а може, мене викинуть, що ти не меш видіти, та прости ми, стара, що-м ти не раз догорив. що-м, може, ті коли скривдив, прости мені і перший раз, і другий раз, і третій раз □

Завдання 3. Підібрати літературні відповідники до використаних у поданому тексті діалектизмів.

Завдання 4. Довести необхідність використання різного роду діалектизмів у творах художньої літератури та в повсякденному мовленні.

З метою ознайомлення студентів зі специфікою функціонування семантичних діалектизмів у гірських районах доцільно проводити лексико-семантичний аналіз уривків з повісті «Тіні забутих предків» М.Коцюбинського. Наприклад:

«Витягалось найкраще лудіння (одежа), нові крашениці, писані кептарі, череси і табівки, багато набивані цвяхом, дротяні запаски, черлені хустки шовкові і навіть пишна та білосніжна гуля, яку мати обережно несла на ціпку через плече. Іван теж дістав нову кресаню і довгу дзьобню, що була його по ногах.

Сідлались коні, і суточками зеленим верхом ішов пишний похід та закосичував плай гейби червоним маком.

По горах, долами й верхами, тяглися святочно прибрані люди. Зелена отава царинок розцвіталася раптом, вздовж Черемошу плив різнобарвний потік, а десь високо, на чорному запиналі смерекових лісів, жаром горів під ранішнім сонцем червоний дашок гуцульського парасоля □ ».

Завдання 5. Користуючись словником, пояснити значення слів «банувати», «ватра», «жалива», «нецьки», «гуня», «ґринджоли», «колиба», «легінь», «ріще», «плай», «царинка», «кресаня» та скласти з ними мовознавчу казку «Життя діалектизмів».

Завдання 6. У поданому тексті знайти та пояснити семантико-мовленнєві недоречності і виправити їх. «На березі Десни хлопці розвели ватру. По обидва боки степової дороги мережився плай. Трембіта голосно сповіщала про вихід кораблів у море».

Мовно-стилістичний аналіз уривка з повісті І.Франка «Захар Беркут» ілюструє опрацювання синтаксичної теми «Звертання».

Завдання 7. Визначте тип звертання і способи його вираження.

□ Здорові були, чесна громадо, сказала вона, злегка паленіючи. □ Я спішила звістити вас, що монголи надходять □ .

□ Ми знали се, □ загули голоси з громади, □ се нам не новина.

□ А тепер прошу вказати мені, де тут Захар Беркут.

□ Ось я, дівчино, □ сказав старий Захар, наближаючись.

□ Позволь, чесний батьку, □ заговорила вона тремтячим з внутрішнього зворушення голосом □ .

Логічно наступним прийомом, який забезпечує належний рівень розвитку комунікативних умінь і навичок для роботи в умовах гірської школи, є рольова гра. Алгоритм визначення цілей вивчення мовознавчої теми методом рольової гри включає в себе, окрім окресленого програмою переліку знань, умінь і навичок, які стосуються окремої теми і які найбільш професійно значимі, урахування матеріалу підручника, питань, які розглядатимуться на занятті, цілей і можливостей студентів, ще й імітацію умов провадження мовної діяльності, моделювання типових активних регіонально-мовленнєвих ситуацій з метою вдосконалення навичок спілкування вчителя з учнями, педагогами і батьками. Проектується і кінцевий результат – оволодіння студентами певними методичними прийомами навчання школярів мови в гірському мовному середовищі та вироблення адекватної мовної поведінки в конкретній мовленнєво-педагогічній ситуації. Такого типу рольові ігри можна проводити при опрацюванні більшості мовознавчих тем.

Висновки: Виконання різного характеру завдань у зазначеній логічній послідовності – від спостереження за мовним явищем у ході комунікації через аналіз цих мовних явищ при виконанні аналітичних, аналітико-синтетичних та синтетичних вправ до застосування набутих лінгвістичних знань у визначеному ситуативному мовленні (рольова гра) та у процесі «живої» комунікативної діяльності (комунікативного тренінгу) – посилює мотиваційний аспект вивчення граматичних тем і забезпечує належний рівень здобуття студентами необхідних мовознавчих знань та формування комунікативної компетентності для провадження навчально-педагогічної діяльності в цілому та в гірських школах зокрема.

1. Вашуленко М. Формування мовної особистості молодшого школяра в умовах переходу до 4-річного початкового навчання. // Поч. школа. – 2001. – №1. – С.11-15.
2. Державний стандарт загальної середньої освіти. Українська мова. // Дивослово. – 1997. – №7. – С.18-37.
3. Стахів М. Український комунікативний етикет: Навч.-метод. посіб. – Знання, 2008. – 245с.
4. Сухомлинський В. Слово про слово. – Вибр. тв. у 5-ти т., т. 5. – К.: Рад. школа, 1977. – 639с.
5. Черепанова С. Філософія освіти: Програм а. – Львів; Дрогобич, 2006. – 55с.



Ліліана Хімчук,

кандидат психологічних наук, доцент,
ДВНЗ «Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника»
(м. Івано-Франківськ)

Liliana Khimchuk,

Associate Professor, Ph.D.,
Precarpathian National University
named after Vasyl Stefanyk
(Ivano-Frankivsk)

УДК 37.046.12

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКОЛАХ ГІРСЬКИХ РЕГІОНІВ: ТРУДНОЦІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ

APPLYING INFORMATION TECHNOLOGIES IN COMPREHENSIVE SCHOOLS OF MOUNTAINOUS REGIONS: THE DIFFICULTIES OF FUTURE TEACHERS

У статті розглянуто проблему використання інформаційних технологій в початкових класах гірської школи. Розкрито види труднощів майбутніх вчителів щодо використання інформаційних технологій.

Ключові слова: інформаційні технології, інформатизація, Інтернет.

The article considers the problem of using information technology in primary forms of mountain school. Species revealed in difficulties of future teachers in using information technology.

Key words: information technology, information, Internet.

В статье рассматривается проблема использования информационных технологий в начальных классах горной школы. Раскрыты виды трудностей будущих учителей по использованию информационных технологий.

Ключевые слова: информационные технологии, информатизация, Интернет.

Постановка проблеми. У сучасному суспільстві використання інформаційних технологій має пріоритетне значення в усіх сферах діяльності людини і визначає його рівень розвитку в майбутньому.

Впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у закладах освіти здійснюється відповідно до документів: Закону України №74/98-вр від 16.10.2001 "Про Національну програму інформатизації" [4], Закону України №75/98-вр від 03.03.2006 "Про Концепцію Національної програми інформатизації" [3], Закону України №537-V від 9.01.2007 "Про Основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007 – 2015 роки" [2], Наказу МОН України від 03.01.2012 №2. "Щодо оволодіння учителями загальноосвітніх навчальних закладів інформаційно-комунікаційними технологіями" [6].

У Законі України №75/98-вр від 03.03.2006 "Про Концепцію Національної програми інформатизації" [3] ставляться нові вимоги до професійних і особистих якостей вчителя і, зокрема, – його готовності до застосування нових інформаційних технологій у практичній діяльності.

Особливого значення набуває впровадження інформаційних технологій у далековіддалених школах гірських регіонів. Навчання вчителів, які будуть працювати в школах гірських сіл, досі є актуальною проблемою для вищих навчальних закладів, оскільки робота в таких школах має особливу специфіку.

Істотною прогалиною в професійному розвитку сучасних учителів початкової школи залишається їх низький рівень знань у галузі використання інформаційних та комунікаційних технологій. Такий непрофесіоналізм позначається на істотному зниженні ефективності навчання учнів. У зв'язку з цим майбутній учитель повинен не тільки володіти знаннями в галузі інформаційних і телекомунікаційних технологій, а й бути фахівцем щодо їх застосування у специфічних умовах гірської школи.

Аналіз останніх досліджень із проблеми. Відповідно до Державної програми "Інформаційних та комунікаційних технологій в освіті і науці" [8] на 2006-2010 рр. в Україні на державному рівні зроблено певні кроки для впровадження інформаційних технологій у навчальний процес загальноосвітніх шкіл. Значна увага приділяється матеріально-технічному, програмному та методичному забезпеченню.

Питання впровадження інформаційно-комунікаційних технологій досліджували Г.К.Селевко [9]; класифікацію педагогічних технологій в освіті І.М.Дичківська [1].



Аналіз змісту сучасних праць дозволяє твердити, що попри детальне дослідження визначених вище аспектів проблеми питання процесу взаємовпливу технологізації нашого суспільства і специфіку особливого природно-етнічного гірського середовища, в якому перебувають учні та вчителі, ще недостатньо вивчено. Тому відповідно до Закону України "Про статус гірських населених пунктів в Україні" [7] в частині соціальних обов'язків і прав (статті 5, 6) та зобов'язань України щодо виконання "Рамкової конвенції про охорону та сталий розвиток Карпат", ратифікованої Законом № 1672 – IV від 07.04. – 2004 р. в частині статті 5, п.п. 1, 2 про особливі екологічні та соціально-економічні умови Карпат та їх гірських екосистем, що є вигідним для місцевого населення; статті 11 – про культурну спадщину та традиційні знання; статті 13 – про підвищення екологічної обізнаності та освіти, науковцями Прикарпатського національного університету ім. Василя Стефаника розроблено проект "Гірська школа: стан, проблеми, перспективи".

Дослідженню даної проблеми приділяється належна увага, зокрема такому її аспекту, як: підготовка майбутніх вчителів до роботи в загальноосвітніх школах гірських регіонів.

Формулювання мети та завдань статті. Метою даної статті є актуалізувати проблему впровадження інформаційних технологій у початкових класах гірської школи та вирішити труднощі майбутніх учителів щодо використання інформаційних технологій у практичній діяльності.

Виклад основного матеріалу. Інформатизація сучасного суспільства і тісно пов'язана з нею інформатизація освіти характеризуються вдосконаленням і масовим поширенням інформаційних та телекомунікаційних технологій у гірських регіонах України. Стрімка комп'ютеризація навчального процесу в вузах, у тому числі в різних навчальних закладах освіти, змушує звернути серйозну увагу на найважливіших учасників цього процесу – студентів, молодих учителів.

Вивчення досвіду роботи молодих вчителів та студентів випускних курсів дало можливість з'ясувати рівень їх підготовки до впровадження новітніх інформаційних технологій на уроках у початкових класах.

Труднощі майбутніх вчителів щодо застосування інформаційних технологій вивчалася на базі Лолинської ЗОШ І-ІІІ, Максимівської ЗОШ І ст., Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника. В дослідженні взяло участь 100 осіб (80 студентів, 20 учителів).

Аналіз результатів спостережень, бесід, анкет для учнів, студентів та молодих учителів початкових класів гірських шкіл дозволив констатувати, що в їх діяльності виникає ряд труднощів.

1. Труднощі теоретично-практичного характеру, пов'язані з необхідністю поєднання новітніх програм з державними програмами виховання і навчання; Наявність великої кількості педагогічних технологій і невміння пристосувати їх до конкретних умов гірської школи;

2. Труднощі особистісного характеру, пов'язані з низьким рівнем мотиваційної готовності студентів, низькою здатністю до творчості і рефлексії, низькою інноваційною компетентністю.

Спілкування з комп'ютером ставить цілий ряд методологічних і психологічних проблем. Не всі студенти і вчителі досить легко його опановують. Це викликає небажані стреси. Дослідження та опитування показують, що приблизно у 30% респондентів під час роботи на комп'ютері піднімається тиск, погіршується сон. Цьому сприяють і не зовсім комфортні умови в комп'ютерних класах (неправильна освітленість, скупченість, шум).

Робота на комп'ютері, виконання складних завдань викликає інтерес приблизно у 40% студентів. Близько 35% вважають навчання за допомогою комп'ютера корисним і потрібним. 12% респондентів вважають роботу на комп'ютері важкою і неефективною.

Якщо розглядати ці дані з урахуванням загальної успішності студентів, то виходить наступне: слабкі, студенти не хочуть працювати і освоювати навчальні програми на комп'ютерах; у середніх за рівнем успішності студентів виникають деякі перешкоди у роботі на комп'ютері; відмінники і особистості з різнобічними інтересами дуже цінують можливості комп'ютерного навчання.

3. Труднощі, спричинені особливостями гірського середовища та адаптації молодого вчителя до роботи в гірській школі. Недостатнє забезпечення мультимедійними дошками та комп'ютерами.

Аналіз досвіду роботи молодих вчителів у гірських школах наочно показав значне відставання сільської школи від міської у розв'язанні найважливіших завдань навчання і виховання школярів. Відповідно ускладнюється процес підготовки фахівця, спроможного працювати в умовах гірської школи. Дана проблема вимагає інноваційних підходів до професійного становлення майбутнього педагога.

Враховуючи вищезазначені труднощі майбутніх педагогів щодо застосування інноваційних педагогічних технологій, необхідно створити такі педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкових класів, які б полегшили їх адаптацію у гірській школі, а саме:

- впровадження спеціальних лабораторних практикумів, практичних занять, факультативів безпосередньо в процес підготовки творчого вчителя - початківця;
- спрямованість навчально-виховного процесу на формування мотиваційної готовності майбутнього вчителя початкових класів до застосування інноваційних педагогічних технологій;
- розвиток позитивної рефлексії щодо застосування інноваційних педагогічних технологій на практиці;
- доповнення та розширення змісту курсів психолого-педагогічних дисциплін з формування знань, умінь і навичок застосування інноваційних педагогічних технологій у початковій школі.



- забезпечення практико-орієнтованого підходу професійної підготовки майбутніх вчителів до використання інноваційних педагогічних технологій, який полягає у застосуванні педагогічних форм і методів інтерактивно-рефлексивного спрямування: ділових ігор, тренінгів, ситуативного моделювання, створення казково-пізнавальної реальності, педагогічного консультування, діалогів, полілогів, дискусій;
- поєднання контролю і самоконтролю за якістю вирішення поставлених завдань, оцінка викладачем знань студентів та самооцінки ними власних результатів.

Дотримання таких умов дасть можливість забезпечити єдині вимоги до рівня загальної освіти, яку отримують випускники різних типів загальноосвітніх навчальних закладів, незважаючи на їх місце проживання: велике місто чи село в горах.

Потрібно навчити студента передбачати, тобто орієнтувати майбутнього вчителя не лише на набутий раніше досвід (на вже досягнуте, зрозуміле, розкрите), а й на далеке майбутнє. Це дозволить належним чином підготувати молодого спеціаліста до застосування методів прогнозування, моделювання і проектування як у повсякденному житті, так і в професійній сфері.

Іншою специфічною особливістю інноваційності є залучення студента до співпраці та безпосередньої участі в процесі прийняття важливих рішень на різних рівнях – від найнижчого до найвищого, тому що в умовах гірського регіону він може виступати в одній особі і вчителем, і директором, і педагогом-організатором, і шкільним психологом, і завгоспом, і громадським діячем.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Аналіз проблеми використання інформаційних технологій в сучасній школі свідчить, що комп'ютеризація навчання викликає свої, часом досить складні психологічні і методологічні проблеми. Щоб очікуваний від неї позитивний ефект був досягнутий, необхідно послідовно створювати якісно інші методики навчання майбутніх вчителів з урахуванням особливостей сприйняття і освоєння людиною нових типів інформації та реалізувати такі завдання:

1. Ознайомлення майбутніх учителів з позитивними і негативними аспектами використання інформаційних та комунікаційних технологій у початковій школі.
2. Формування уявлення про роль і місце інформатизації освіти в гірському середовищі.
3. Засвоєння знань про видовий склад і галузі ефективного застосування комп'ютерних засобів.
4. Формування знань про ефективне застосування у сфері початкової освіти технологій створення, обробки, подання, зберігання та передачі інформації.
5. Ознайомлення з загальними методами інформатизації, адекватними потребам навчального процесу у гірських школах, контролю та вимірювання результатів навчання, позанавчальної, науково-дослідної та організаційно-управлінської діяльності навчальних закладів системи загальної середньої освіти.
6. Формування знань про вимоги, що пред'являються до засобів ІКТ;
7. Вироблення в майбутніх педагогів стійкої мотивації до участі у формуванні та впровадженні інформаційних технологій в освітнє середовище гірської школи.

1. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології. Навчальний посібник / І.М. Дичківська. – Академвидав, К.: 2004. – 218с.
2. Закону України №537-V від 9.01.2007 "Про Основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007 – 2015 роки" [Електронний ресурс] // Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/537-16>
3. Закон України №75/98-вр від 03.03.2006 "Про Концепцію Національної програми інформатизації" [Електронний ресурс] // Режим доступу: <http://zakon.nau.ua/doc/?code=75/98-%C2%D0>
4. Закон України №74/98-вр від 16.10.2001 "Про Національну програму інформатизації" [Електронний ресурс] // Режим доступу: <http://zakon.nau.ua/doc/?code=74/98-%C2%D0>
5. Лист МОНСМ України від 13.03.2012 №14.1/10-804. Про проведення моніторингового дослідження стану впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у загальноосвітніх навчальних закладах. [Електронний ресурс] // Режим доступу: http://www.ciiit.zp.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=885:2009-12-28-06-14-53&catid=123:2009-12-28-06-13-05&Itemid=291
6. Наказ МОНСМ України від 03.01.2012 № 2. Щодо оволодіння учителями загальноосвітніх навчальних закладів інформаційно-комунікаційними технологіями. [Електронний ресурс] // Режим доступу: http://www.ciiit.zp.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=885:2009-12-28-06-14-53&catid=123:2009-12-28-06-13-05&Itemid=291
7. Закон України "Про статус гірських населених пунктів в Україні" в частині соціальних обов'язків і прав (статті 5, 6). [Електронний ресурс] // Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/3108-15>
8. Державна програма "Інформаційних та комунікаційних технологій в освіті і науці" [Електронний ресурс] // Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1153-2005-p>
9. Рамкова конвенція про охорону та сталий розвиток Карпат [Електронний ресурс] // Режим доступу: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/998_164
10. Селевко Г.К. Педагогические технологии на основе информационно-коммуникационных средств / Г.К. Селевко – М.: НИИ школьных технологий. 2005. – 208 с.



Інна Червінська,

кандидат педагогічних наук, доцент,
ДВНЗ «Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника»
(м.Івано-Франківськ)

Inna Chervinska,

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor, Vasyl Stefanyk
Precarpathian National University
(Ivano-Frankivsk)

УДК 001.895:37

РОЗВИТОК ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА В СУЧАСНОМУ СОЦІОКУЛЬТУРНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ГІРСЬКОЇ ШКОЛИ УКРАЇНСЬКИХ КАРПАТ

THE DEVELOPMENT GIFTED PERSONALITY OF YOUNGER PUPILS IN THE MODERN SOCIO-CULTURAL ENVIRONMENT OF MOUNTAINS SCHOOLS IN UKRAINIAN CARPATHIANS

У статті розкриваються психолого-педагогічні умови розвитку обдарованої особистості молодшого школяра в соціокультурному середовищі гірської школи Українських Карпат. Автор аналізує провідні чинники, які впливають на розвиток обдарованої особистості.

Ключові слова: умови розвитку, обдарована особистість, молодший школяр, гірська школа, освітнє середовище

The article describes the psychological and pedagogical conditions of gifted person younger pupils in the educational environment of the mountain schools of the Ukrainian Carpathians. The author analyzes the key factors that influence the development of gifted individuals.

Keywords: conditions of at gift, personality, junior student, School of Mines, educational environment.

В статье раскрываются психолого-педагогические условия развития одаренной личности младшего школьника в образовательной среде горной школы Украинских Карпат. Автор анализирует факторы, влияющие на развитие одаренной личности.

Ключевые слова: условия развития, одаренная личность, младший школьник, горная школа, образовательная среда.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Соціально-економічні перетворення суспільства зумовили необхідність формування інтелектуального й духовного потенціалу нації. У зв'язку з цим робота з обдарованими дітьми визнана одним із пріоритетних напрямів в освіті на державному рівні.

Переорієнтація системи освіти на гуманістичні, особистісно орієнтовані та розвивальні освітні технології змінює ставлення до учнів, котрі виявляють неординарні здібності. Створюються освітні установи, навчальні та соціальні програми, громадські організації та фонди, провідною метою діяльності яких є виявлення, навчання і розвиток обдарованих дітей.

Поступово в громадській свідомості починає формуватися розуміння того, що перехід у сторіччя наукових технологій неможливий без збереження і примноження інтелектуального потенціалу країни.

Одним з найважливіших компонентів, що сприяють створенню і підтримці на високому рівні науково-технічного, політичного, культурного та управлінського потенціалу країни, є налагоджена система навчання обдарованих особистостей, формування інтелектуальної еліти, яка по суті задає темп розвитку науки, техніки, економіки, культури, визначає ефективність цього розвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання проблеми. Проблема вивчення особливостей середовища та його роль у формуванні обдарованої особистості є комплексною і багатогранною. По-перше, це дослідження особистості та її соціального оточення. У цьому контексті варто відзначити, що розгляд особистості як об'єкта соціального аналізу здійснюється з давніх часів, але її широкомасштабне дослідження розпочинається з другої половини ХІХ століття, що пов'язано з появою теорій Д.Міда, Т.Парсон, які визначають особистість як соціально зумовлене «Я» людини, як результат соціалізації.



У психолого-педагогічній літературі проблема обдарованої особистості висвітлюється у працях науковців І.Аверіна, А.Асмолова, В.Чудновського, В.Шадрікова та ін. Значна кількість наукових досліджень присвячена власне феномену обдарованості людини. Її сутність та види, вікові характеристики представлені в працях зарубіжних учених (Дж.Гілфорд, Р.Кеттел, Дж.Рензулі, Б.Тейлор, Дж.Фрімен та ін.). За останні роки помітно посилився інтерес дослідників і до феномена «середовище», у зв'язку з проблемами соціалізації та адаптації зростаючої особистості до шкільного навчання (Б.Вітаєв, А. Капська, М. Лукашевич, А. Мудрик, В. Шадріков та ін.).

Дефініція «середовище» не має чіткого і однозначного визначення у світі науки. У педагогіці існують визначення «педагогічного середовища» і «середовища виховання». Так, дослідниця А.Василіук трактує поняття середовище як «цілісність екологічних, економічних, політичних, культурно-освітніх та інституційних процесів у їх взаємозв'язках і залежностях. У цьому розумінні середовище є простором, у якому суспільство реалізує різні форми діяльності, створюючи тим самим умови для задоволення матеріальних та духовних потреб» [1, с.43].

У сучасній психолого-педагогічній літературі сутнісні ознаки поняття «середовище» подають С. Сергєєв, К. Ясперс В. Ясвін, та ін. Набув поширення термін «освітнє середовище» (Є. Бондаревська, А.Лукіна, В.Веснін, І. Левицька, Л. Кепачевська, І. Улановська).

Так, А. Каташов узагальнює різноманітні підходи до визначення поняття «освітнє середовище навчального закладу» та розглядає його як сукупність духовно-матеріальних умов функціонування закладу освіти, що забезпечують саморозвиток вільної і активної особистості, реалізацію творчого потенціалу дитини. Освітнє середовище, на думку цього науковця, виступає функціональним і просторовим об'єднанням суб'єктів освіти, між якими встановлюються тісні різнопланові групові взаємозв'язки, і може розглядатися як модель соціокультурного простору, в якому відбувається становлення творчої особистості [3, с. 8]. К. Маковичі під середовищем розуміє ту чи іншу сукупність умов і впливів, що оточують людину [6].

Формування цілей статті (постановка завдання). Розкрити психолого-педагогічні умови розвитку творчої обдарованості особистості молодшого школяра в соціокультурному середовищі гірської школи Українських Карпат.

Виклад основного матеріалу дослідження. Одним з найбільш дискусійних питань, що стосуються проблеми обдарованих дітей, є питання про те, як часто проявляється дитяча обдарованість. Існують дві протилежні точки зору: «всі діти є обдарованими» і «обдаровані діти зустрічаються вкрай рідко». Прихильники однієї із них вважають, що до рівня обдарованої можна розвинути практично будь-яку здорову дитину за умови створення сприятливих умов. Для інших обдарованість – унікальне явище, і у цьому випадку основна увага приділяється пошуку обдарованих дітей.

Поняття інтелектуальної обдарованості головним чином пов'язано з високим рівнем розвитку здібностей. Здібності як антропологічне поняття характеризуються як «дані від природи», які потребують щоденного подальшого розвитку, «окультурення» та соціального «опрацювання».

Здібності – стійкі індивідуальні психічні властивості людини, які є необхідною внутрішньою умовою її успішної діяльності. Вони виявляються в тому, як людський індивід навчається, набуває певні знання, уміння і навички, освоює певні галузі діяльності, включається у творче життя суспільства [1]. У здібностях особистості зазвичай поєднуються природне й соціальне. Природною основою здібностей є задатки. Сукупність здібностей називають обдарованістю.

Визначальними у розвитку здібностей є умови життя і взаємодія з навколишнім середовищем, адже здібності особистості розвиваються в процесі засвоєння нею суспільного досвіду, виховання і навчання, в процесі ігрової творчої, спортивної та трудової діяльності. Здібності прийнято розділяти на загальні – такі, що виявляються у всякій діяльності, і спеціальні, характерні для певних її видів (математичні, технічні, музичні та ін.). Вищим ступенем розвитку здібностей особистості є талант. Талант (від грец. *talanton*) – високий рівень розвитку здібностей, насамперед спеціальних. Про наявність таланту слід судити за результатами діяльності, які мають відрізнятися принциповою новизною, оригінальністю підходу. Талант – це поєднання різного ступеня генетично зумовленої обдарованості з працею. Талант є обов'язковою підструктурою геніальності.

Творчість – продуктивна людська діяльність, здатна породжувати якісно нові матеріальні та духовні нові цінності суспільного значення. Розвиток творчого потенціалу діяльності є важливою умовою культурного прогресу суспільства і виховання людини. Ознаками творчості вважаються такі якості:

- уміння знаходити красу в оточуючому (математиці, кресленні, природі тощо);
- уміння виявляти проблеми, які потребують нагального розв'язання;
- здатність контрастно мислити у процесі пошуку нового рішення;
- готовність до ризику – сприйняття невдач як частини творчого пошуку та здатність і у невдачах знаходити позитивні зерна;
- об'єктивне сприйняття власної роботи, пошук критики на свою роботу;
- задоволення безпосередньо від власної роботи [7].

Дослідження показали, що ефективний розвиток дитини з ознаками обдарованості, талановитості, геніальності залежить від багатьох чинників та певних показників, які можна умовно розділити на «зовнішні» і «внутрішні». До зовнішніх показників відноситься система психолого-педагогічних умов, за яких має відбуватися навчання і розвиток дитини:

- раннє виявлення обдарованості;
- бажання батьків додатково навчати дитину, їх прагнення і готовність допомагати їй у процесі навчання;



- наявність кваліфікованої допомоги фахівця;
- створення сприятливих умов для розвитку;
- психологічна готовність до випереджального навчання.

Внутрішні показники – це рівень психофізичного розвитку дитини.

Добре володіння зазначеними показниками значно полегшить роботу педагогів у цій ділянці. Проте серед багатьох аспектів діяльності найбільш продуктивним є педагогічний напрям, згідно з яким обдарованість розглядається і розвивається переважно як загальна, універсальна здатність. А з віком ця здатність набуває все більше специфічних рис і певної предметної спрямованості. Тому головне педагогічне завдання за цього періоду зміщується з розвитку загальних здібностей до пошуку адекватного способу реалізації особистості в визначених видах діяльності.

Фахівці розглядають дитячу обдарованість ще в одному аспекті: наскільки вона в певний час проявлена дитиною. Проявлену, очевидну обдарованість, тобто помічену психологами, педагогами, батьками, називають «актуальною». І навпаки, обдарованість, яка не одразу помітна для оточуючих, називають «потенційною».

Досить часто обдаровані діти стають видатними дорослими, але це не завжди так. І навпаки, часто діти, які не проявили себе у дитинстві, досягали видатних результатів у зрілому віці (Альберт Ейнштейн, Дмитро Менделєєв, Моцарт, Рене Декарт, Ісаак Ньютон, Стів Джобс та багато інших). Давно помічено, що таланти є всюди і завжди там, де існують умови, сприятливі для їх розвитку (Г. Плеханов).

Природно, що в кожному випадку причини, за якими обдарованість залишалася непоміченою, різні, адже творчий потенціал може не проявлятися до певного часу. І таке часто трапляється за умови, коли батьки, педагоги та інші дорослі були неуважні до тонких рухів дитячої душі, їм не вистачило знань, у них не спрацювала інтуїція. Або, навпаки, в силу нерозуміння вони не помітили в дитині цих видатних потенційних можливостей і навіть розглядали прояви творчості, ініціативи як негативні властивості. А найбільш цінними вважали зовсім інші якості дитини.

А. Матюшкін висунув таку синтетичну структуру творчої обдарованості, включаючи до неї :

1) домінуючу роль пізнавальної мотивації;

2) дослідницьку творчу активність, що виражається в обговоренні нового у постановці та розв'язанні проблеми;

3) можливості прийняття оригінальних рішень;

4) можливості прогнозування та передбачення;

5) здатності до створення ідеальних еталонів, що забезпечують високі етичні, моральні, інтелектуальні оцінки [7].

При цьому А. Матюшкін наголошує, що обдарованість, талановитість необхідно пов'язувати з особливостями творчої діяльності, проявом творчості, функціонування «творчої людини».

Головним напрямом розвитку сучасної школи є загальнодержавна програма пошуку, практичної діагностики, навчання, виховання та розвитку обдарованих дітей, спрямована на підготовку творчої людини, талановитих фахівців.

Обдаровані діти мають стати предметом вивчення спеціальних дослідних інститутів, наукових установ, учених, педагогів-практиків, усієї громадськості. І цим повинні займатися не тільки психологія та педагогіка, але й генетика та ендокринологія.

Увага до обдарованої дитини не повинна обмежуватися лише періодом її навчання в школі. Досвід засвідчує, що значні труднощі обдаровані люди відчувають і в період професійного самовизначення, і надалі, у самому процесі творчості. Іншими словами, таланту для успішного розвитку потрібна постійна турбота всього суспільства. Дослідження П. Торренса показали, що обдаровані діти швидко проходять початкові рівні розвитку інтелекту і чинять опір всім видам нетворчих робіт. Це створює силу проблем, оцінюється педагогами як упертість, невміння чинити за усталеними зразками.

Сьогодні для роботи з обдарованими дітьми створюються спеціальні програми (програма випереджувального розвитку, розвивальне навчання, ранній розвиток особистості, інформаційні технології), спеціалізовані навчальні заклади (Івано-Франківська школа ліцей для обдарованих дітей із сільської місцевості, спортивна школа-інтернат, балетна школа-студія, школа раннього розвитку, школа творчості, школа мистецтв і таке інше). У багатьох країнах освітні установи перебудовуються в бік диференційованого та індивідуального навчання. Розробляються спеціальні комплексні навчальні програми, у рамках яких учень може навчатися більш вільно, аніж за звичайною програмою.

Дефініції «дитяча обдарованість», «обдаровані діти», «творча особистість» визначають неоднозначні підходи до організації навчально-виховної діяльності освітнього закладу. З одного боку, кожна дитина обдарована і провідне завдання педагогів полягає у розкритті інтелектуально-творчого потенціалу кожної дитини. З іншого боку, є категорія дітей, якісно відмінних від однолітків, які зазвичай вимагають організації особливого навчання, розвитку та виховання. Талановитий, обдарований учень – це особа з високим рівнем здібностей. Таких дітей зазвичай не потрібно змушувати вчитися, вони самі шукають собі діяльність – складну і творчу.

Школи мистецтв, гуртки різної спрямованості – особливі форми інтелектуальної, творчої діяльності, завдяки яким формуються позитивна мотивація до навчання, закладається фундамент для поглибленого вивчення наукових дисциплін. Обов'язковою умовою формування в дитини почуття успішності є її участь у різних конкурсах, інтелектуальних іграх, науково-практичних конференціях «Перші кроки в науку», «Я – дослідник» тощо.



Учитель у своїй професійній діяльності з обдарованою особистістю повинен урахувати чинники природного та соціального середовища розвитку дитини, надавати їм цільову спрямованість, тим самим створювати позитивне виховне середовище. Відомі різні шляхи створення виховного середовища. Та найбільш ефективними є такі:

- педагог за допомогою педагогічних прийомів звертає увагу на наявні природні та соціальні чинники (спостереження, роз'яснення, бесіда, анкетування, етичні оцінки тощо);
- педагог моделює спеціальні виховні ситуації в природному та соціальному середовищі.

Ось чому створення виховного соціокультурного середовища – одне з головних стратегічних напрямів в організації та методиці виховання зростаючої особистості, адже соціокультурне середовище – це конкретний, даний кожній дитині соціальний простір, за допомогою якого вона включається в культурні зв'язки суспільства і де набуває перший досвід самостійної культурної діяльності, це сукупність різних умов виховання: у сім'ї, в школі, в культурному середовищі регіону чи міста, країни загалом. За таких умов особистість живе, діє і розвивається в багатогранному соціокультурному середовищі, яке стимулює її культурний саморозвиток і сприяє самоактуалізації.

Традиційна освіта, яка здобувається в сучасних навчальних закладах, є певною складовою частиною соціокультурного середовища, у якому зростає школяр. Вона не повинна бути сталою, а змінюватися відповідно до змін самого середовища.

Проведені дослідження, опрацювання наукової літератури, аналіз досвіду педагогів-новаторів, яскраві життєві приклади творчих особистостей, вихідців з гірської місцевості, вивчення передового педагогічного досвіду учителів гірської місцевості дозволяють стверджувати, що освітній простір гірської школи як приклад інноваційного варіативного освітнього середовища сприяє розвитку і становленню обдарованості як універсального складника особистості, корінних здібностей, які можуть бути реалізовані надзвичайно пластично, тобто проявити себе в різних сферах її майбутньої життєдіяльності.

Інакше кажучи, простір гірської школи – освітнє середовище особливого виду, в якому, окрім звичайних знань, навичок і умінь, до пріоритетних завдань відносять широке коло творчих здібностей дитини до науки, до мистецтва, до техніки, у сфері соціальної активності та управління. Школа такого типу не замикається на повідомленні формальних знань або задоволенні індивідуальних інтересів дітей. Навчання, виховання, розвиток у такому освітньому просторі зосереджується на самій особистості, на витокі її творчих здібностей – інтелекті в широкому сенсі, психологічному, емоційному і духовному формуванні особистості, з її особливим світобаченням, стосунками з оточуючими людьми та соціумом.

Знання та вміння, набуті в такому особливому освітньому просторі, де культивуються розвиток дитячої обдарованості, що концентрується в особливих компетенціях, які не зводяться до строго кодифікованих надбань та якостей дитини (танцює, розв'язує творчі завдання, грає на музичних інструментах, вишиває, різьбить по дереву тощо), є сталими. Вони зазвичай проявляються в готовності реалізувати свій потенціал у різних сферах творчості та практичної діяльності, в «загальнолюдській» компетенції, у потребі створення інтелектуального середовища, різнобічної інформаційної бази, що включає в себе широкий тезаурус визначень, читацьку культуру. При цьому саме спрямованість особистості, система цінностей та життєвих орієнтацій сприяють розвитку здібностей і визначають, як буде зреалізований її потенціал.

Соціокультурне середовище освіти (в широкому сенсі слова, куди включається і процес виховання) – це сукупність взаємопов'язаних економічних, соціальних і культурних ставлень до освіти, наявність та сам зміст яких дозволяє особистості продуктивно діяти і самоорганізовуватися, саморозвиватися, оновлюватися, змінюватися і, своєю чергою, впливати на соціальні процеси. Цей вплив тим вищий, чим вища культура освіти і виховання [9, с. 185].

Соціокультурне середовище – це сукупність суспільних, матеріальних і духовних умов, факторів, відносин тощо, в яких існує особистість і які так чи інакше впливають на її свідомість, поведінку та діяльність. Вплив соціокультурного середовища на особистість та її подальший розвиток здійснюється через мікросередовище (клас, групу дітей, сім'ю, друзів неформальну групу), безпосереднє соціальне середовище, що є сполучною ланкою між особистістю і суспільством.

Задля успішного становлення обдарованої особистості необхідно також урахувати особливості, що склалися в сучасному соціокультурному середовищі. Назвемо їх сучасними реаліями дитинства. До сучасних реалій дитинства відносять економічні, політичні, соціальні, культурні та моральні.

Економічні реалії. Майнове розшарування дітей як наслідок майнового розшарування суспільства Підміна товариських взаємин стосунками «купівлі-продажу». Роздуті потреби в матеріальній сфері за відсутності духовних потреб. Вимушена трудова діяльність деяких дітей.

Політичні реалії сьогодення. Панування в дитячому середовищі невпевненості в майбутньому, зацикленості на негативному, відсутність політико-економічних орієнтирів. Відхід у неформальні молодіжні об'єднання асоціального спрямування з негативними проявами.

Соціальні реалії. Зниження рівня життя. Зростання захворюваності та збільшення випадків дитячої смертності, безпритульність, рання наркоманія та зростання злочинності серед дітей шкільного віку.

Культурні реалії. Втрата пріоритетів та цінностей національної культури. Негативний вплив засобів масової інформації. Руйнування системи дитячих позашкільних виховних установ.



Моральні реалії. Відбулася значна переоцінка цінностей. Орієнтація молоді на культ сили та насильства, моральна розкутість. Відхід від реального життя у віртуальний світ.

Виявлення, підтримка, розвиток і соціалізація обдарованих дітей стають одними із пріоритетних завдань сучасної школи. Проблема обдарованості в системі освіти розв'язується шляхом створення спеціальних шкіл для обдарованих і талановитих дітей або ж відкриттям спеціальних класів для обдарованих учнів. Проте є й інший варіант розв'язання цієї проблеми – не ізолювати обдаровану дитину з природного для неї середовища, а навчати і виховувати, не виводячи її з колективу однолітків, створивши умови для розвитку і реалізації всіх творчих здібностей, що й успішно здійснюють у багатьох навчальних закладах Прикарпаття.

Відомий український педагог В.Сухомлинський розглядав особистість, що формується, як самоцінність, висуваючи головною метою виховання вільний розвиток дитини як активної особистості. Гуманізм навчання і виховання педагог убачав у створенні для дитини умов, спрямованих на розвиток творчої індивідуальності учня, ставленні до нього як до мети, а не засобу, у подоланні всіх видів відчуження, відсутності зневаги до відмінностей у біофізіологічних і психічних можливостях школярів.

Проблема розвитку обдарованої особистості посідає чільне місце в педагогічній спадщині видатного вченого-практика. Розв'язуючи її, В.Сухомлинський виходив з необхідності враховувати, з одного боку, своєрідність розвитку кожної індивідуальності (характер, темперамент, розум, інтереси, бажання, емоції й ін.), а з іншого – ті соціально-суспільні стосунки, у яких відбувається розвиток дитини (родина, вулиця, село, друзі, праця, тобто її мікросередовище). Ідея всієї педагогічної системи В.Сухомлинського – розвиток самодіяльності, ініціативи і творчих задатків у дитині.

Обдарована дитина – це дитина, яка виділяється яскравими та очевидними, іноді видатними досягненнями (або ж має внутрішні задатки для таких досягнень) у тому чи іншому виді діяльності. Таким чином, обдаровані діти:

- мають вищі порівняно з більшістю однолітків інтелектуальні здібності, сприйнятливості до навчання, творчі можливості та прояви;
- мають домінуючу, активну, постійну пізнавальну потребу;
- відчують радість від розумової праці;
- їм властива висока швидкість розвитку інтелектуальної та творчої сфер, глибина і нетрадиційність мислення.

Однак за несприятливих умов навчання і виховання на певному етапі їх розвитку можуть бути розкриті не всі ознаки обдарованості.

Для розвитку творчої обдарованості особистості молодшого школяра необхідно розробити систему заходів цілісної виховної системи, включених в освітню модель гірської школи. Тому під час створення інноваційної моделі освітнього середовища навчального закладу необхідно врахувати вікові та індивідуальні особливості розвитку школярів, що дозволить їм легше орієнтуватися в освітньому просторі і краще адаптуватися до нових видів діяльності. Це дасть можливість учням вибирати вже готову або ж самостійно моделювати свою освітню траєкторію розвитку.

Прикладом такого навчального середовища творчого розвитку є виховна система гірської Яворівської загальноосвітньої школи, створеної Народним учителем України – П. Лосюком, де ключовою фігурою всього навчально-виховного процесу є дитина з її активністю, інтересами, індивідуальними творчими здібностями. У такій школі, за твердженням відомого педагога-класика В.Сухомлинського, «кожна людина вже в роки дитинства й особливо в отрочстві і ранній юності має осягти щастя повноти свого духовного життя, радість праці та творчості» [10].

Поступовий відхід системи освіти від «орієнтації на середнього учня» і розуміння можливості виховання майбутнього творця на освітньому «конвеєрі» все більше усвідомлюється і змушує шукати нові форми роботи з обдарованими і талановитими дітьми. Важливою умовою для розвитку обдарованої особистості школяра є застосування інноваційних форм роботи, серед яких варто відзначити:

- використання в навчально-виховному процесі особистісно орієнтованого підходу, елементів диференційованого навчання, проведення нестандартних уроків;
- додаткові заняття з обдарованими учнями, підготовка до олімпіад, проведення інтелектуальних ігор, дискусій, консультацій, тренінгових занять;
- відвідування предметних і творчих гуртків за здібностями, а також спортивних секцій за інтересами;
- використання сучасних засобів інформації (Інтернет, медіатека, комп'ютерні ігри з предметів, електронна енциклопедія);
- впровадження до навчальних закладів гірського регіону дистанційного навчання.

Найефективнішим способом розв'язання зазначеної проблеми є, на наш погляд, реалізація спеціальних програм навчання, які відповідали б потребам і можливостям цієї категорії учнів і могли б забезпечити подальший розвиток обдарованості.

Здійснюючи зазначені види діяльності, обдаровані діти реалізують багато завдань з різною метою. Так, у навчальній діяльності розв'язуються навчально-тренувальні завдання для того, щоб оволодіти певними уміннями, засвоїти те чи інше правило. У творчій діяльності – пошуково-творчі завдання, які сприяють розвитку здібностей дитини. Тому, якщо у процесі навчальної діяльності формується вміння вчитися, то під час творчої діяльності формується загальна здатність шукати і знаходити нові рішення, незвичайні способи досягнення необхідного результату, нові підходи до розгляду запропонованої ситуації. Якщо ж говорити про реальний стан



сучасних загальноосвітніх шкіл у гірській місцевості, то слід зазначити, що основне місце в її діяльності все ще продовжує посідати пізнавальна діяльність школярів, а не творча.

Роботу з обдарованими учнями слід розпочинати вже з початкових класів загальноосвітньої школи, адже відомо, що маленькі діти наділені від народження певними задатками і здібностями, однак не всі вони успішно розвиваються. Нерозкриті можливості поступово згасають, якщо їх не використовують за призначенням, унаслідок чого, за даними науковців, відсоток обдарованих дітей з роками різко знижується: якщо в дев'ятирічному віці їх приблизно 60-70%, то до 14 років – 30-40%, а вже до 17 років – 15-20% [5]. Наведені дані спонукають до роздумів.

Життя людей за умов високогір'я впливає на формування їх характеру, спілкування та діяльність, сприяє розвитку творчих здібностей. Особливості поведінки мешканців цього регіону зумовлені специфікою гірського соціокультурного середовища. Для того щоб молодій людині досягти визначених завдань, добитися певного успіху, необхідно насамперед жити за законами природи. Мешканці гірських районів з раннього дитинства майстерно володіють різноманітними промислами та ремеслами, ведуть натуральний спосіб життя, користуються специфічними для гірської місцевості прийомами життєзабезпечення, добре знають лікарські рослини та цілющі властивості їх застосування у народній медицині, тобто намагаються жити за неписаними законами природи та у невід'ємній близькості з нею. У цьому аспекті педагогам потрібно якомога ефективніше використовувати ці зв'язки для розвитку обдарованості та творчості [12].

Ураховуючи зазначені умови, педагогічним колективам навчальних закладів необхідно вибудовувати виховну систему школи в тісній взаємодії з природними чинниками, не порушуючи багатовіковий зв'язок людини з природою. У життя освітньої установи повинно ввійти навчання без примусу, мають утілюватися ідеї вільного вибору, колективної творчої праці вчителів, батьків, учнів та громадських організацій.

Провідним засобом розвитку обдарованої особистості повинна стати творча діяльність учнів – активне ставлення їх до суспільного життя і безпосередня участь у ньому. Це, зокрема, інформаційна діяльність різновікових загонів (огляди подій суспільного життя країни, краю, села), краєзнавча, пошуково-дослідницька та героїко-патріотична робота (участь школярів у пошукових групах, екскурсіях, зустрічах зі старожилами, створення літописів історії свого села, збирання легенд, пісень, переказів, казок, колядок, особиста участь у роботі різноманітних гуртків, фольклорних ансамблів, підготовка доповідей, наукових розвідок, текстів екскурсій музеями та історичними місцями краю).

Висновки і перспективи подальших розвідок. Психолого-педагогічними умовами розвитку обдарованої особистості є створення творчого середовища для виявлення обдарованих дітей у кожній загальноосвітній школі гірського регіону Українських Карпат. З цією метою учням потрібно надати можливість навчатися в заочних, очно-заочних і дистанційних школах, що дозволить їм незалежно від місця проживання засвоювати програми профільної підготовки. Варто розвивати систему олімпіад та конкурсів школярів, практику додаткової освіти, відпрацьовувати механізми врахування індивідуальних досягнень учнів при прийомі до ВНЗ.

Одночасно слід розвивати систему підтримки талановитих дітей. Це, передовсім, створення нових освітніх установ цілодобового перебування учнів. Необхідно поширювати наявний досвід діяльності фізико-математичних шкіл та інтернатів при багатьох класичних університетах. А для учнів, які виявили свої таланти в різних галузях знань та творчої діяльності, треба організовувати літні і зимові школи, конференції, семінари та інші заходи, що сприятимуть розвитку обдарованих дітей. Перспективи подальших наукових розвідок пов'язуємо із проблемою підготовки вчителя до роботи з обдарованими дітьми.

1. Василюк А. Педагогічний словник-лексикон: Англ.-укр., укр.-англ. / Алла Василюк. – Ніжин: Ніжин. держ. ун-т ім. М. Гоголя, 2004. – 1045 с..
2. Іванюк Г.І. Вплив культурологічних чинників на діяльність сільської школи / Г. І. Іванюк // Початкова школа. – 2008. - №9. – С.12-14.
3. Каташов А. І. Педагогічні основи розвитку інноваційного освітнього середовища сучасного ліцею: автореф. дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.01 / А. І. Каташов. – Луганськ, 2001. – 20 с.
4. Кузь В.Г. Учитель, школа – пріоритети XXI століття / В.Г. Кузь // Дайджест. - 2003. – №1. – С.112-116.
5. Кісіль М. В. Простір освіти з точки зору її основного суб'єкта / М. В. Кісіль // Вісник Черкаського університету. – 2006. – Серія «Педагогічні науки». - Вип. 88. – С. 138-141.
6. Лейтес Н.С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия / Н.С.Лейтес. - М.: Издательство «Института практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 2011. – 248 с.
7. Матюшкин А.М. Загадки одаренности / А.М.Матюшкин. - М., 1992. – 286 с.
8. Мистецтво життєтворчості особистості: Науково-методичний посібник. – К.: Інститут змісту і методів навчання. – 1997. – Т.2. – 936 с.
9. Соціолого-педагогічний словник / Уклад.: С. У. Гончаренко, В. В. Радул, М. М. Дубінка та ін./ За ред. В. В. Радула. – К., 2004. – 1088 с.
10. Палчевський С. С. Педагогіка: Навч. посіб. / С. С.Палчевський. – К.: Каравелла, 2008. – 664 с.
11. Сухомлинський В. О. Вибрані твори в п'яти томах / Василь Олександрович Сухомлинський. – К.: Рад. школа, 1976. – Т.1. – 654 с.
12. Червінська І.Б. Вплив соціокультурного середовища на формування духовної культури особистості / І.Б.Червінська // Гірська школа Українських Карпат. – 2009. – № 4-5. – С.332-338.



Галина Штельмах,

кандидат педагогічних наук, доцент,
декан факультету іноземних мов,
Криворізький педагогічний інститут
ДВНЗ «Криворізький національний
університет»
(м. Кривий Ріг)

Halyna Shtelmakh,

Ph.D., Associate Professor,
head of the Faculty of Foreign Languages
Krivyi Rig Pedagogical Institute,
«Krivyi Rig national University»
(Krivyi Rig)

УДК 378: 37
ББК 74.2+74.58

МОНІТОРИНГ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ІЗ ВИЩОЮ ПЕДАГОГІЧНОЮ ОСВІТОЮ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

MONITORING OF SPECIALISTS' PREPARATION ON HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION AS A PEDAGOGICAL PROBLEM

У статті розглянуто поняття «моніторинг», «моніторинг підготовки вчителів філологічних спеціальностей», представлено систему принципів моніторингу процесу професійної підготовки майбутніх філологів.

Ключові слова: процес професійної підготовки, моніторинг, принципи, методи

In the article are declared the terms such as «monitoring», «monitoring for training teachers of philology field». Also there is the system of monitoring's principles of the professional training of future philologists.

The key words: the process of professional training, monitoring, principles, methods.

В статье рассмотрены понятия «мониторинг», «мониторинг подготовки учителей филологических специальностей», представлена система принципов мониторинга процесса профессиональной подготовки будущих филологов.

Ключевые слова: процесс профессиональной подготовки, мониторинг, принципы, методы.

Кардинальні перетворення, які відбуваються у вищій освіті у зв'язку з інтеграцією України в Європейський освітній простір, істотно впливають на стратегію і практику розвитку вищих педагогічних навчальних закладів. Передусім це стосується підготовки майбутнього вчителя-філолога, а саме моніторингу цього процесу.

Сучасні вимоги до вчителя філологічних спеціальностей зумовлюють перегляд традиційних уявлень про зміст і принципи моніторингу підготовки майбутніх вчителів-філологів.

Інноваційна за змістом і характером динаміка світових тенденцій розвитку вищої педагогічної освіти, орієнтованої на творчу особистість, вимагає від України вибору випереджувальної моделі моніторингу підготовки фахівців із вищою педагогічною освітою.

Інновації стають тим механізмом, який дає змогу здійснити процес випереджувального розвитку вищої педагогічної освіти та забезпечити можливість вільного розвитку суб'єктів навчального процесу.

Мета статті – урахувавши багатоаспектність даної проблеми, постає необхідність визначити сутність принципів моніторингу підготовки фахівців із вищою педагогічною освітою.

Науковці (В. Антипова, Г. Богомолова, А. Орлов, В. Шамардін) поняття «моніторинг» розуміють по-різному: як соціально-педагогічну службу, що займається відстеженням того, як реалізуються життєві та професійні плани випускників, як складається їхня доля [1, с. 15]; як планомірне, довготривале діагностичне відстеження професійного-освітнього процесу, система збору, опрацювання, аналізу та збереження інформації про функціонування педагогічної системи, що забезпечує неперервне відстеження її стану, своєчасне коригування та прогнозування розвитку [1].

Водночас моніторинг розглядається як системна діагностика якісних і кількісних характеристик функціонування та тенденції саморозвитку освітньої системи, зокрема її цілей, змісту, форм, методів, дидактичних і технічних засобів, умов та результатів навчання, виховання і саморозвитку особистості й колективу.

Моніторинг у контексті технології навчального процесу розглядається у працях М. Бершадського, С. Хохлової та ін.

Так, у дослідженнях М. Бершадського, моніторинг з'ясовано як систему збору, опрацювання, збереження та використання інформації про навчальний процес, яка призначена для збереження його управління [1, с. 12].



На думку Н. Малаховської, моніторинг – неперервне науково обґрунтоване спостереження за освітнім процесом з метою виявлення його відповідності бажаному результату чи першочерговим уявленням за допомогою збору певних основних показників [2, с. 17].

У результаті аналізу наукової літератури, моніторинг підготовки фахівців з вищою педагогічною освітою визначаємо як тривале спостереження за процесом професійної підготовки, як форму організації, збору, збереження, опрацювання, поширення інформації. Під час процесу фахової підготовки майбутнього філолога ми маємо справу з трьома видами моніторингу: дидактичним (процес отримання знань, навичок і умінь з конкретних навчальних дисциплін, їх відповідність нормативним документам), виховним (процес створення умов для виховання і самовиховання особистості), освітнім (включає педагогічний, соціологічний, медичний, економічний, демографічний моніторинги). Задля реалізації моніторингу підготовки педагогічних кадрів доцільно визначити певні етапи:

мотиваційний: полягає в усвідомленні значущості процесу професійної підготовки у формуванні позитивної мотивації і активної пошукової позиції;

практичний: включає в себе тривале спостереження, збір, аналіз інформації;

рефлексивний: розуміється оцінювання колективної діяльності та особистого внеску, діагностика і прогнозування.

Єдиною гарантією успішного впровадження моніторингу фахової підготовки майбутніх вчителів філологічних спеціальностей є глибоке усвідомлення педагогічною спільнотою перспективності та актуальності цього науково-практичного напрямку в рамках системи фахової підготовки педагогічних кадрів на сучасному етапі розвитку соціально-економічних процесів у суспільстві.

Стратегія моніторингу підготовки педагогічних кадрів ґрунтується здебільшого на реалізації програмно-цільових методів планування і керування, в основі яких знаходиться механізм оптимального розподілу обмежених ресурсів, а також вимоги до якості та ефективності такої системи.

Розглянемо основні принципи та методи моніторингу підготовки фахівців з вищою філологічною освітою.

Застосування принципів щодо організації моніторингу підготовки педагогічних кадрів зумовлює потребу розроблення адекватних моделей освітніх систем і відповідних методів системного аналізу. Таким методом є реалізація системного підходу до процесу професійної підготовки майбутніх вчителів філологічних спеціальностей. Системний підхід, на наш погляд, – це метод дослідження, презентації і перетворення інформації й об'єктів, завдяки якому складне можна передати через просте, не втрачаючи при цьому частини і цілого. Теоретичною базою системного підходу слугує загальна теорія системи. Щоб досягти багатокомпонентності змісту і цілісності, наступності за етапами фахової підготовки, адекватності обсягів освітніх галузей і предметів віковим і пізнавальним можливостям студентів, ми брали до уваги усі напрями модернізації змісту процесу професійної підготовки майбутніх вчителів філологічних спеціальностей, а саме: методологічний, законодавчо-нормативний, дидактичний, методичний. Методологічний напрям передбачав зміцнення духовності студентів, моралі, громадянських якостей, освоєння ними цінностей культури; виховання і розвиток бажання та вміння вчитися, працювати, творити. Законодавчо-нормативний напрям вимагав розмежування функцій різних суб'єктів процесу професійної підготовки майбутніх філологів відповідно до розуміння якості Державного замовлення. Ми маємо на увазі піднесення відповідальності держави на законодавчому і виконавчому рівнях за якість підготовки майбутніх філологів через механізм стандартизації.

Оновлений зміст державного стандарту не є баченням лише спеціалістів-предметників. Його формат – узгоджений колективний продукт діяльності багатьох дидактів, методистів, філологів; теоретиків і практиків.

Дидактичний напрям передбачав реалізацію трьох основних підходів до конструювання змісту процесу фахової підготовки майбутніх вчителів філологічних спеціальностей і відповідних методик навчального процесу. При визначенні змісту процесу фахової підготовки майбутніх філологів ми враховували особистий досвід студентів, вплив середовища, медіаосвіти, інтернету. Вищий навчальний заклад і викладачі не є для студента єдиним джерелом змісту процесу професійної підготовки, оскільки він може одержувати чимало знань поза навчанням. Тому постає питання, як поєднати мету і зміст процесу фахової підготовки з неформальною додатковою освітою. Задля цього важливо і педагогічно доцільно реалізувати розвивальний і виховний потенціал процесу професійної підготовки майбутніх вчителів-філологів через збагачення його активними технологіями навчального процесу: навчальними проектами, дидактичними іграми, діловими іграми, рефлексивними завданнями тощо. Методичний напрям модернізації змісту процесу фахової підготовки майбутніх філологів передбачав синтезування законодавчих вимог, цінностей, дидактичних, психологічних і методичних установок. Саме від якості методичного втілення ідей, задумів модернізації процесу фахової підготовки майбутніх вчителів філологічних спеціальностей значною мірою залежить результативність реалізації основних інструментів оновлення змісту фахової підготовки. Під час реалізації системного підходу ми використовували такі принципи:

принцип глобальної мети – формування науково обдарованої особистості, якій притаманний високий рівень розвитку креативності і професіоналізму;

принцип єдності – система формування майбутнього філолога розглядається як єдине ціле;

принцип ієрархічності – визначення в системі фахової підготовки науково обдарованої особистості, в якій послідовно розглядатимуться складові системи;

принцип функціональності – створення та дослідження системи формування компетентної особистості майбутнього філолога після визначення функцій, враховуючи появу нових функцій, які можуть впливати на загальну систему;



принцип розвитку – вивчення здатності особистості до формування власного професіоналізму за умови збереження певних можливостей, наявності таких властивостей особистості, як самоосвіта, прояв креативності та високого інтелекту;

принцип децентралізації – це компромісне вирішення питання між повною централізацією процесу фахової підготовки майбутніх вчителів-філологів та здатністю реагувати на вплив зовнішнього середовища;

принцип невизначеності – система формування майбутнього вчителя-філолога досліджується як така, про яку ще не все відомо, неповністю відома її структура, непередбачуваним є перебіг когнітивних та креативних процесів фахової підготовки, невідомими є зовнішні впливи.

Системний аналіз – це дослідження таких властивостей і відношень об'єктів, за якими складно спостерігати і виникає потреба у представленні цих об'єктів у вигляді системи, у визначенні їх властивостей і зв'язків між цілями і засобами їх реалізації.

Систему фахової підготовки можна розглядати як спосіб розв'язання проблеми навчання та формування майбутніх філологів, тобто розглядати її як сукупність всіх необхідних знань про феномен компетентного вчителя, вчителя-професіонала, інформації з проблем вдосконалення процесу професійної підготовки майбутніх вчителів філологічних спеціальностей.

При організації системного аналізу ми використовували два підходи. Перший підхід передбачав використання математичних засобів опису, а другий ґрунтувався на системному аналізі.

Для розв'язання поточних завдань моніторингу, ми створили довгострокові програми фахової підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей – освітньо-професійні програми та навчальні плани підготовки фахівців філологічних спеціальностей. Планування включає аспекти, пов'язані рівнями, функціями діяльності та етапами процесу різнорівневої підготовки фахівців.

Основними принципами реалізації моніторингу професійної підготовки вчителів філологічних спеціальностей є:

Принципи відповідності цілей і завдань процесу фахової підготовки його організаційній структурі;

Процес фахової підготовки передбачає організацію навчальної діяльності із надання громадянам освітніх послуг та діяльність, пов'язану з розвитком вищого навчального закладу, а саме на виконання програми з різнорівневої підготовки майбутніх філологів і програми з розвитку навчального закладу;

Принципи оптимальної взаємодії задля реалізації програми попиту і пропозицій відділів освіти на ринку праці. Дотримання даного принципу вимагає переходу від цілей і завдань процесу професійної підготовки до досягнення цілей програми попиту і пропозицій, що потребує наполегливого подальшого наукового пошуку.

Принцип поетичного прийняття рішення згідно з етапами фахової підготовки майбутніх вчителів філологічних спеціальностей за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями;

Принцип формування програм попиту і пропозиції відповідно до етапів процесу професійної підготовки;

Принцип попереднього прогнозування процесу фахової підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей.

При нормативному прогнозуванні процес професійної підготовки здійснюється поступово, мета досягається через призму поставлених завдань.

Принцип неперервного прогнозування для вибору напрямів професійного спрямування у міру розвитку і застосування інноваційних технологій.

Відповідно до вище зазначених принципів моніторингу майбутніх учителів-філологів було реалізовано метод програмно-цільового проектування, об'єктом якого є процес різнорівневої підготовки фахівців, стан якого було оцінено на основі інформації, отриманої упродовж усіх етапів процесу професійної підготовки педагогічних кадрів. Результати якісного і кількісного аналізу процесу підготовки педагогічних кадрів свідчать про те, що моніторинг фахової підготовки майбутніх філологів дає можливість:

Забезпечити фундаментальну підготовку фахівців різних освітньо-кваліфікаційних рівнів;

Створити базу для багатоваріантного навчального процесу, що дає змогу успішно здійснювати профорієнтаційну роботу;

Запровадити різноманітні форми навчання за різними освітньо-кваліфікаційними рівнями;

Підвищити якість підготовки майбутніх філологів згідно з державними стандартами;

Забезпечити відповідну соціальну гарантію різним категоріям студентів залежно від результатів їхньої успішності та соціальних потреб.

Отже, моніторинг є невід'ємною частиною процесу професійної підготовки майбутніх учителів-філологів, завдяки йому реалізується зворотний зв'язок у навчанні, зв'язок, що дає змогу оперативно регулювати і коригувати зміст фахової підготовки, ставити конкретні завдання на попередній етап.

1. Бершадский М. Е. Мониторинг учебного процесса. Измерительные инструменты / М. Е. Бершадский, В. В. Гузев // Химия в школе. – 2002. – № 8. – С. 11–17.
2. Малаховская Н. А. Комплексный мониторинг образовательного процесса / Н. А. Малаховская // Профессиональное воспитание. – 2006. – № 5. – С. 17–17-8.
3. Локшина О. І. Моніторинг якості освіти: світовий досвід / О. І. Локшина // Педагогіка і психологія. – 2003. – № 1. – С. 108–116.
4. Волобева Т. Б. Управлінський супровід моніторингу якості освіти / Т. В. Волобуєва. – Х. : Основа, 2004. – 94 с.

**Лілія Ярощук,**

кандидат педагогічних наук, доцент,
Бердянський державний педагогічний університет
(м. Бердянськ)

Liliya Yaroshchuk,

Candidate of Pedagogical Sciences,
Ph.D, Associate Professor,
Berdiansk State Pedagogical University
(Berdiansk)

УДК 378.147 : 371.134
ББК 74.58

ТВОРЧА ОСОБИСТІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ: ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ СТАНОВЛЕННЯ

CREATIVE PERSONALITY OF FUTURE TEACHER: THEORETICAL ASPECTS OF BECOMING

Становлення творчої особистості майбутнього вчителя є одним із завдань навчально-виховного процесу вищого навчального педагогічного закладу. У статті розглядаються деякі теоретичні аспекти становлення творчої особистості майбутнього вчителя, проаналізовано зміст понять «творчість» та «педагогічна творчість».

Ключові слова: творчість, педагогічна творчість, майбутній педагог, особистість.

Becoming of creative personality of future teacher is one of tasks educational-educate to the process of higher educational pedagogical establishment. Some theoretical aspects of becoming of creative personality of future teacher are examined in the article, it is analysed maintenance of concepts «creation» and «pedagogical creation».

Keywords: creation, pedagogical creation, future teacher, personality.

Становление творческой личности будущего учителя является одним из заданий учебно-воспитательного процесса высшего учебного педагогического заведения. В статье рассматриваются некоторые теоретические аспекты становления творческой личности будущего учителя, проанализировано содержание понятий «творчество» и «педагогическое творчество».

Ключевые слова: творчество, педагогическое творчество, будущий педагог, личность.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сучасні пріоритети розвитку освіти зумовлюють потребу у підготовці педагогів, здатних до творчої праці, професійного розвитку та вдосконалення, освоєння та впровадження нових освітніх технологій.

Наша держава, проголосивши людину найвищою цінністю, стала на шлях втілення гуманістичних ідей у педагогічну теорію та практику. Тому підготовка педагогічних кадрів у нинішніх умовах має забезпечувати оптимальні передумови для самореалізації особистості, розкриття усіх її потенційних можливостей, здатності до творчості, спроможності приймати нестандартні та оперативні рішення. Відтак важливою є підготовка творчого майбутнього вчителя.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема становлення творчої особистості майбутнього педагога досліджується філософами, психологами і педагогами. Велику увагу цій проблемі приділяли В. Володько, В. Загвязинський, В. Кан-Калик, І. Козловська, В. Маслов, В. Пекельна, Р. Пріма, П. Сікорський, А. Сологуб, А. Фурман, В. Шулдик, О. Ярошенко та ін.

Представники експериментальної педагогіки Г. Холл, Е. Торндайк, У. Кілпатрик на основі лабораторних спостережень висунули теорію вродженої розумової обдарованості, а як основний педагогічний принцип – саморозвиток особистості. Теорія вродженої розумової обдарованості зародилася в Англії, але набула поширення в США. Педагоги П. Блум, Р. Ганье, Б. Скіннер, Дж. Брунер розробляли раціоналістичну модель освіти. А. Маслоу, А. Комбс мають інший погляд на освіту, тому вони є представниками феноменологічного напрямку, який розглядає гуманістичну спрямованість освіти. Ми поділяємо думку Н. Кузьміної у тому, що успішна самореалізація творчого потенціалу майбутнім педагогом у процесі творчої діяльності неможлива без самоаналізу та самоорганізації. Саморозвиток особистості й самореалізація її інтелектуальних і творчих сил відбуваються наче зсередини власних інтересів, потреб, установок, усвідомлення власних здібностей і можливостей.

Формулювання цілей роботи. Метою дослідження є обґрунтування окремих теоретичних аспектів становлення творчої особистості майбутнього вчителя як інтегрального утворення відповідно до реальних тенденцій сучасної освіти і нової ролі вчителя в цій освіті.

Результати дослідження. Відзначимо, що згідно з «Національною доктриною розвитку освіти» (2002 р.), розбудова системи освіти в Україні зорієнтована на європейські стандарти. Вони репрезентують такі риси європейської освіти, як багаторівневність і безперервність, доступність, ефективність і якість. Однак європейськість національної системи освіти не вичерпується її цивілізаційним рівнем. Національний освітній простір коєволюціонує з європейським також на культурно-духовному, що репрезентує низку загальнолюдських вартостей, вироблених західною цивілізацією. При цьому пріоритетною вартістю європейського освітнього простору є особа, її права та свободи [1, с. 22–25], тобто особистісна орієнтація освіти, що, в свою чергу, вимагає створення нової технології



освіти з акцентуванням уваги викладача не на предметові, що вивчається, а на студентів, що навчається. За такого підходу ідеалом навчання є особистість не з енциклопедично розвиненою пам'яттю, а з гнучким розумом, з швидкою реакцією на все нове, з креативним мисленням, з повноцінно розвинутими потребами подальшого пізнання і самостійних дій.

Наш час вимагає яскравої особистості майбутнього педагога, який крім досконалого володіння своїм предметом викладання, глибоко володіє досягненнями наук про людину та закономірностями її розвитку, новими педагогічними технологіями та мистецтвом спілкування. Вчитель сьогодення покликаний бути носієм накопичених культурою новітніх загальнолюдських цінностей, повинен всебічно знати національні, культурні, історичні традиції свого народу, адже він має виховати творчу, всебічно розвинену і компетентну особистість.

Головним завданням вищого педагогічного навчального закладу є формування, перш за все, суб'єкта професійної діяльності, який здатний творчо розв'язувати проблеми педагогічного процесу. "Ми повинні готувати вчителя, який би розумів, умів і бажав сприяти формуванню особистості дитини. А для цього він у стінах університету має сам стати такою особистістю" [2, с. 2]. Інтенсивно зростає підвищення попиту на вчителів, які спроможні знаходити найбільш ефективні способи вирішення завдань розвитку творчого потенціалу учнів, значно актуалізує проблему дослідження.

Творча діяльність має свої історичні аспекти, які ми пропонуємо для розгляду.

У багатьох випадках роль педагогічної технології спрямовується не тільки на творчу діяльність, а й на обізнаність викладача із формами виявлення обдарованих і талановитих студентів. Однак реальність нинішньої ситуації мало сприяє такій діяльності.

Талант – це справжнє багатство для кожної країни, кожного суспільства. В Японії це зрозуміли ще в 1930 році, спрямувавши зусилля всього суспільства на виявлення талантів і розвиток перспективних галузей науки. Талант – це не тільки економічний фактор, а й громадське надбання, адже талановиті особистості впливають на розвиток і характер держави в цілому. Основа таланту – обдарованість, яку часто вважають джерелом благополуччя.

Відомий фізик П. Л. Капіца характеризував розвиток суспільства за такими ознаками: а) поширення здорового способу життя; б) зростання матеріального добробуту, яке вимірюється збільшенням національного прибутку; в) зростання духовних та інтелектуальних здібностей людей.

Важливу роль у розвитку творчих здібностей відіграє інтелект. У психології інтелектом вважають спільність здібностей, які характеризують рівень та якість розумових процесів особистості. Функція інтелекту полягає в умінні свідомо розв'язувати об'єктивно існуючі проблеми. Інтелект – це індивідуальна система розумових здібностей, яка виражається в діяльності, знаннях, уміннях і навичках.

Видатний китайський філософ Конфуцій закликав виявляти особливо обдарованих людей та інтенсивно розвивати їхні здібності. Відомий у Європі вчений Ф. Гальтон у 1869 р. видав книжку „Геній та спадковість”, яка вийшла друком у Лондоні. Інший учений В. Освальд у Лейпцігу опублікував у 1919 році працю під назвою „Великі люди”. До розряду важливих праць із питань розвитку особистості слід віднести працю В. Штерна „Психологічні дослідження здібностей та діагностика здібностей. Ріст талантів” (Лейпціг; Берлін, 1916) [3, с. 260].

Ми враховуємо тезу психологічної науки про те, що творчість – показник продуктивної діяльності.

Творчість, за словником С. І. Ожегова, – створення нових за задумом і реальним втіленням культурних та матеріальних цінностей [4, с. 703].

У психологічному словнику творчість – діяльність, результатом якої є створення нових матеріальних і духовних цінностей.

Педагогічна енциклопедія визначає творчість як вищу форму активності та самостійної діяльності особистості [3, с. 259].

У філософському словнику вказано, що творчість – це продуктивна людська діяльність, здатна породжувати якісно нові матеріальні і духовні цінності суспільного значення [5, с. 684].

В „Українському педагогічному словнику” С.У. Гончаренко так трактує дефініцію „творчість”: „продуктивна людська діяльність, здатна породжувати якісно нові матеріальні і духовні цінності суспільного значення. Розвиток творчого потенціалу діяльності є важливою умовою культурного прогресу суспільства й виховання людини. Тому на всіх щаблях школи (початкової, середньої, вищої) слід звертати особливу увагу на формування в учнів різноманітних, глибоких і міцних систем знань, на максимальну стимуляцію самостійної діяльності учнів, на розвиток стійких творчих інтересів, цілеспрямованості творчих пошуків, наполегливості під час виконання творчих завдань” [6, с. 326]. Тобто, творчість у широкому розумінні слова – це те, що народжує щось нове.

В „Українському педагогічному словнику” знаходимо визначення і поняття „педагогічна творчість”. Автор зазначає, що це – оригінальний і високоефективний підхід учителя до навчально-виховних завдань, збагачення теорії і практики виховання й навчання. Досягнення творчого результату забезпечується систематичними цілеспрямованими спостереженнями, застосуванням педагогічного експерименту, критичним використанням передового педагогічного досвіду. Педагогічна творчість стосується різних сторін діяльності вчителя – проведення навчальних занять, роботи над організацією колективу учнів відповідно до їхніх вікових та індивідуальних особливостей, проектування особистості учня, вироблення стратегії і тактики педагогічної діяльності з метою оптимального виконання завдань всебічного розвитку особистості [6, с. 326].

Знаходимо і інші думки з приводу поняття творчості. Так, дослідник Є. С. Громов вказує на те, що творчість передбачає не обов'язкове створення чогось нового за відхідним матеріалом, а може мати форму рекомбінації певних відомих елементів, бо, на його думку, творчість – не тільки творення чогось нового, а й руйнування. За словами Є. С. Громова, основні фази творчості важко піддаються об'єктивному аналізу, зокрема такі компоненти, як: а) творче мислення; б) індивідуальний стиль діяльності; в) педагогічна імпровізація; г) умови творчої діяльності [3, с. 259].



Таким чином, мета педагогічної творчості майбутнього вчителя полягає у створенні сприятливих психолого-педагогічних умов для розвитку потенційних можливостей кожного учня в навчально-виховному процесі.

Модель творчо підготовленого майбутнього педагога включає певні параметри: всебічно вихований, психологічно і методично ерудований, з міцно сформованими професійними вміннями, з яскраво вираженою педагогічною спрямованістю, з розвинутим дидактично-методичним мисленням. Це спеціаліст з вираженим індивідуально – творчим стилем роботи.

Отже, педагогічна творчість майбутнього вчителя – це педагогічна діяльність, спрямована на розвиток потенційних можливостей кожного учня у навчально-виховному процесі, для якої характерні:

- виникнення протиріччя, проблемної ситуації;
- наявність об'єктивних (соціальні, матеріальні) і суб'єктивних (знання, уміння, особистісні якості, мотивація, творчі здібності) умов для творчості;
- об'єктивна чи суб'єктивна новизна й оригінальність процесу та результату;
- соціальна та особиста вага і прогресивність (педагогічна творчість учителя робить певний внесок у розвиток суспільства та особистості);
- діалектична взаємозумовленість впливу на розвиток як дитини, так і самого вчителя зовнішнього і внутрішнього саморуку особистості (виховання й самовиховання, розвиток і саморозвиток тощо).

Найважливіші риси педагогічної креативності майбутнього вчителя:

- високий рівень соціальної і моральної свідомості;
- пошуково-проблемний стиль мислення;
- розвинені інтелектуально-логічні здібності (вміння аналізувати, обґрунтовувати, пояснювати, виділяти головне тощо);
- проблемне бачення;
- творча фантазія, розвинена уява;
- специфічні особисті якості (сміливість, готовність до ризику, цілеспрямованість, допитливість, самостійність, наполегливість, ентузіазм);
- специфічні ведучі мотиви (необхідність реалізувати своє «я», бажання бути визнаним, творчий інтерес, захопленість творчим процесом, прагнення досягти найбільшої результативності в конкретних умовах праці);
- комунікативні здібності;
- здатність до самоуправління;
- високий рівень загальної культури.

Вочевидь, творча особистість – мудра. У всі часи істинний мудрець – це не безпристрасний резонер або праведний самітник, а жива особистість, що веде активну боротьбу з чужою або власною недосконалістю заради добра й справедливості. Мудрість допомагає проектувати свій життєвий шлях, адекватно прогнозувати свою власну поведінку та її наслідки за різних обставин, обираючи найбільш правильні, розумні їх варіанти заради реалізації свого призначення та покликання.

Реформування освіти в Україні сьогодні як раз і спрямоване на те, щоб допомогти молоді протягом навчання розвинути світогляд, креативне мислення, ціннісні орієнтації, структурні якості особистості, завдяки яким вона активно інтегрується в реформаційні процеси.

У свою чергу це вимагає як нових фахових якостей майбутнього педагога, так і нових моделей організації навчального процесу, що вмотивовує потребу радикальної модернізації змісту педагогічної освіти, але водночас збереження й посилення національних пріоритетів у майбутньому, творчості педагогів та студентів [7, с. 45].

Висновки. Формування творчої особистості майбутнього вчителя, підготовка його до педагогічної творчості – це проблема, вирішення якої на сьогоднішній день не завершене. Узагальнений досвід, спостереження та експериментальні дані свідчать, що процес формування педагогічної творчості у майбутніх вчителів не приведе до ефективних наслідків, якщо не буде передбачена його органічна єдність із розвитком становлення їх творчої особистості, формуванням уміння сприйняти педагогічну діяльність як творчий процес.

Щоб виховати справжню творчу особистість, розвинути потенційні творчі можливості дитини, учителю необхідно оволодіти методами і засобами, які розвивають креативні риси особистості. Для реалізації такої мети педагог і сам повинен уміти творити, адже творчість розвивається через творчість, адже це необхідна умова становлення майбутнього педагога, його самопізнання, розвитку.

Отже, педагогічна діяльність – це передусім діяльність творча. Без творчості неможливі ні виховний, ні навчальний процеси адже учитель творить нову особистість, яка житиме в цьому суспільстві, стане його невід'ємною часткою.

Таким чином, узагальнюючи вищезазначене, зауважимо, що творча особистість майбутнього педагога, без сумніву, виступає сьогодні одним із цілепокладаючих орієнтирів, які сприяють виявленню творчої активності учня і розвитку його як цілісної інтегральної особистості, що житиме і працюватиме в умовах відкритого європейського простору.

1. Національна доктрина розвитку освіти у XXI столітті // Освіта України. – 2001. – № 1. – С. 22–25
2. Кремень В. Г. Розвиток педагогічної освіти України та її інтеграція в європейський освітній простір / В. Г. Кремень // Освіта України. – 2004. – 19 жовтня. – С. 2.
3. Нісімчук А.С. Педагогіка : підруч. / Андрій Сергійович Нісімчук. – К. : Атіка, 2007. – 344 с.
4. Ожегов С. И. Словарь русского языка / Сергей Иванович Ожегов. – М. : Русский язык, 1984. – 798 с.
5. Філософський словник [за ред. В. І. Шинкарука]. – К. : Укр. рад. енциклопедія, 1986. – 796 с.
6. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / Семен Устимович Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
7. Пріма Р. М. Професійна мобільність майбутнього вчителя початкових класів : навч.-метод. посіб. / Раїса Миколаївна Пріма. – Луцьк : РВВ «Вежа» Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки, 2007. – 128 с.



Розділ III. Гірське ландшафтно-кліматичне і соціальне середовище як важливі чинники формування психології горян



Світлана Білозерська,

кандидат психологічних наук, доцент
Дрогобицький державний педагогічний
університет імені Івана Франка
(м. Дрогобич)

Svitlana Bilozerska,

Candidate of Psychological Science,
Ivan Franko Drohobych State
Teacher Training University
(Drohobych)



Світлана Мащак ,

кандидат психологічних наук, доцент
Дрогобицький державний педагогічний
університет імені Івана Франка
(м. Дрогобич)

Svitlana Mashchak,

Candidate of Psychological Science,
Ivan Franko Drohobych State
Teacher Training University
(Drohobych)

УДК 159.922.7:37.034-057.874
Б 61, М 38

ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ МОЛОДІ ДО ЗАСВОЄННЯ МОРАЛЬНО-ДУХОВНИХ ЦІННОСТЕЙ

PSYCHOLOGICAL READINESS OF YOUNG PEOPLE TO ASSIMILATE THE MORAL AND SPIRITUAL VALUES

У статті актуалізовано проблему формування в учнівської молоді духовності, морально-духовних цінностей. Обґрунтовано їх залежність від вікових аспектів, від детермінованих зовнішніх чинників та схвалення з боку інших людей, які допомагають молодій людині самоудосконалюватись згідно з ідеєю та вибраним образом досконалості.

Ключові слова: духовність, мораль, моральний вибір, морально-духовні цінності, ціннісні орієнтації.

In the article we have the problem of the formation and modified pupils spiritual, moral and spiritual values. Proved their dependence on age aspects of deterministic external factors and approvals from other people who help a young person samoudoskonalyuvaty according with the idea and selected the image of perfection.

Keywords: spirituality, morality, moral choice, moral and spiritual value, moral values.

В статье актуализирована проблема формирования в учащейся молодежи духовности, морально-духовных ценностей. Обоснована их зависимость от возрастных аспектов, от детерминированных внешних факторов и одобрения со стороны других людей, которые помогают молодому человеку самосовершенствоваться по идее и выбранному образом совершенства.

Ключевые слова: духовность, мораль, нравственный выбор, морально-духовные ценности, ценностные ориентации.



Постановка проблеми. Головною метою розвитку українського суспільства на зламі століть є становлення морально досконалої особистості. Це у свою чергу, нерозривно пов'язано із проблемою духовного відродження нації, демократизацією та гуманізацією навчання, виховання та розвитку молоді. Ми часто зустрічаємо молодих людей, які переважно живуть чужими думками і почуттями, вони егоїстично орієнтовані на себе і підкоряють свої міркування не істині, а вигоді. Ми можемо спостерігати як генеруються такі небезпечні явища, як руйнація цінностей, криза моралі і прасвідомості, соціальна нестабільність і політична дезорганізація.

Факт амбівалентності суб'єктивного життя особистості ще відзначали давньогрецькі мислителі. Проте, у своєму житті людина повинна орієнтуватися на власне сумління, задумуватись і прагнути одержати відповіді на питання про зміст і призначення власного життя, пізнати світ і себе у ньому. Така потреба пізнання співвідноситься з категорією духовності, яка є важливим фактором розвитку цивілізації, відкриттям нових норм суспільного життя. Оскільки сучасність висуває на перший план психологічних досліджень проблему морального виховання і розвитку особистості, інтерес до неї та її актуальність залишаються невичерпними.

Соціально-економічні процеси, що мають місце в Україні, безумовно впливають і на певні перетворення в сфері морально-духовних відносин людей. Вони ламають або деформують сталі ідеали, погляди, переконання, цінності, породжують нові або відроджують давно забуті. Не дивно, що моральна сфера людських відносин все щільніше привертає увагу спеціалістів різних галузей, але спеціальних досліджень з даної проблематики недостатньо. Психологічний аналіз формування моральності та духовності молоді людини набуває особливої актуальності і значущості. В зв'язку з цим нами зроблено спробу розкрити деякі питання генезису суб'єкта морального розвитку, його поведінки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Морально-духовні цінності лежать в основі вибору життєвих цілей людини, вони пояснюють причини її поведінки. Їх характер і зміст визначають загальну спрямованість особистості, яка, у свою чергу, зумовлює моральну активність людини, виражену в інтенсивності процесів освоєння соціальних цінностей. Саме тому, можливість та доцільність психологічного вивчення духовності отримує переконливе позитивне звучання за умови переведення наукового розгляду даного феномена у контексті психології особистості. З цього приводу український науковець М. Боришевський зазначав, що морально-духовні цінності втілюються у найрізноманітніших виявах активності та самоактивності людини, спрямованих на утвердження у міжлюдських стосунках таких начал як доброта, справедливість, толерантність, щирість, сумлінність, взаємоповага, власна гідність, відповідальність, принциповість [2].

Цінності, як якісна характеристика особистості, об'єднують психічне та соціальне в людині, що займає важливе місце в регуляції її поведінки. Вони стимулюють розвиток психічної активності особистості, надаючи тим самим завершеність виховному процесу як цілісного, заснованого на органічному зв'язку функціональної і психічної діяльності, виступають характеристикою особистості, сформованої в психологічному і соціальному планах.

М. Боришевський підкреслює що «світоглядні ціннісні орієнтації як складова системи духовних цінностей є базовим утворенням у структурі свідомості та самосвідомості особистості і визначають зміст Я-концепції, а відтак і образу «Я» [2, с. 61].

І.С.Булах вказує на значну роль совісті у морально-духовному розвитку особистості взагалі та становленні її морально-духовної самосвідомості. Це духовне осягнення особистістю з позиції моральної самооцінки цілісності власних життєвих звершень. Совість, констатує вчена, є автономною духовною інстанцією, яка керується власними інтимними підставами, даючи змогу особистості оцінювати реальні умови дотримування загальних норм моралі у ситуаціях конфлікту. Вона «є потаємною, внутрішньо прихованою здатністю особистості. Голос сумління постає як таїна людської душі, що мало піддається гучному озвученню, він заявляється у самих глибинах ества – у самості, скеровуючи дії і вчинки «Я» особистості» [3, с. 155].

А.Маслоу стверджує, що «людина не зробить гідного життєвого вибору, поки не почне прислухатися до самої себе, власного Я у кожен момент свого життя [4, с.110]».

Змістовне наповнення ціннісних орієнтацій традиційно представляється як єдність емоційного, когнітивного та поведінкового елементів. У процесі розвитку ціннісних орієнтацій відбувається насамперед емоційне оцінювання, емоційне переживання зовнішньої ситуації, явища-цінності. Це перший найбільш безпосередній і інтуїтивний зв'язок особистості з новим явищем дійсності, і в процесі встановлення цього зв'язку актуалізуються установки, потреби, мотиви особистості. Становлення ціннісних орієнтацій передбачає також раціональне оцінювання, пов'язане з усвідомленням спонукань, мотивів, вчинків, що і складає когнітивну основу елемента ціннісних орієнтацій. Важливе місце в структурі ціннісних орієнтацій належить і поведінковому елементу. При цьому слід підкреслити, що названий елемент являє собою «практичне вираження» ціннісних орієнтацій, облік реальних можливостей особистості у цій діяльності.

Дослідником Е. В. Соколовим виділяються такі найважливіші функції ціннісних орієнтацій: адаптивна, що виражає здатність особистості задовольняти свої основні потреби тими способами і за допомогою тих цінностей, якими володіє дане суспільство, адже людина прагне прийняти цінності та передати іншим, досягти визнання, успіху; захисну – ціннісні орієнтації виступають свого роду «фільтрами», які приймають лише ту інформацію, яка не вимагає істотної перебудови всієї системи особистості; пізнавальна, спрямована на об'єкти і пошук інформації, необхідної для підтримки внутрішньої цілісності особистості; координації внутрішнього



психічного життя, гармонізації психічних процесів, узгодження їх у часі і стосовно до умов діяльності [6, с. 174]. Таким чином, в цінностях, з одного боку, систематизується, кодується моральне значення суспільних явищ, а, з іншого боку, ті орієнтири поведінки, які визначають її спрямованість, і виступають кінцевими підставами моральних оцінок. Усвідомлення необхідності реалізації в своїй поведінці певної системи цінностей і тим самим усвідомлення себе суб'єктом історичного процесу, творцем «належних» моральних відносин стає джерелом самоповаги, гідності та моральної активності особистості.

Слід погодитися з В. А. Ядовим в тому, що включення ціннісних орієнтацій в структуру особистості «дозволяє вловити найбільш загальні соціальні детермінанти мотивації поведінки, витоки якої слід шукати в соціально-економічній природі суспільства, його моралі, ідеології, культурі, в особливостях соціально-групової свідомості того середовища, в якій формувалася соціальна індивідуальність і де протікає повсякденна діяльність людини» [7, с. 16]. Ціннісні орієнтації як система соціальних установок, спрямовані на соціальні цінності, «сприяють оптимізації поведінки, дозволяють особистості задовольнити свої основні потреби тими способами, за допомогою тих цінностей, якими володіє суспільство» [6, с. 175]. Молода людина, засвоюючи цінності свого середовища, перетворює їх на ціннісні орієнтири, мотиваційні сили своєї поведінки, стає активним суб'єктом громадської та інших видів діяльності.

Мета статті – аналіз проблеми формування психологічної готовності молоді до засвоєння морально-духовних цінностей.

Виклад основного матеріалу. У кожній особистості своя мораль, свої моральні підвалини, які формуються з ряду причин. Спочатку, під дією виховання батьками в дитячому віці. Саме в дитинстві наші батьки і матері вкладають у нас основні людські поняття: добро, зло, любов, щирість, вірність, відданість.

Надалі, свій відбиток на мораль людини, накладає громадська думка, яка обмежує її від ряду неприпустимих вчинків і дій (вбивство, крадіжка, образа), бо жити в соціумі – це значить жити за його законами, традиціями.

У дошкільному і молодшому шкільному віці закладається фундамент моральності, засвоюється загальнолюдський мінімум моральних норм. Це також сензитивний період для формування моральних почуттів. І саме сила і глибина цих почуттів, їх вплив на поведінку дитини, на її ставлення до людей, природи, до результатів людської праці визначають міру моральної активності. Підлітки піднімаються вже на рівень усвідомлення моральних вимог, формування уявлень про моральні цінності, розвитку здатності до моральної оцінки. Інтенсивне спілкування виступає основою для «тренування» їх моральної поведінки. У період ранньої юності у людини формуються моральні уявлення світоглядного рівня: про сенс життя, про щастя, про людину як вищу цінність, юнаки є вже готовими здійснювати моральний вибір. Зауважимо, що вікові межі періоду молодості є нечіткими - це період від 17-18 до 20-40 років. Зрозуміло, що система цінностей в сімнадцять років буде дещо відрізнятися від системи цінностей тридцятирічних. У сімнадцять років змінюється характер навчальної та громадської діяльності, вона виходить за межі школи, а юнак чи дівчина усвідомлює те, що володіє низкою психологічних якостей і станів – взаєморозуміння, почуття обов'язку, честі, гідності, принциповості, дисциплінованості і здатна до досягнення законів професійної діяльності, виробу стійких та усвідомлених морально-етичних цінностей. У 16-17 років старшокласники прагнуть утвердити свою внутрішню незалежність, підкреслити самостійність у прийнятті життєво важливих рішень, вони здатні до самовиховання та самоосвіти. Це період сенситивний у психологічному, соціальному планах щодо формування системи моральних цінностей, почуттів, переконань, дій, створюються сприятливі внутрішні та зовнішні передумови для формування наукового світогляду, пізнавальних можливостей, інтелекту, вияву творчих здібностей у різних галузях мистецтва, науки, побуту, формується нестандартний підхід до сприймання і вирішення вже відомих питань, розвивається вміння підпорядковувати особистісні проблеми до широких групових, суспільних.

Зазначимо, що у самосвідомості молодшої людини періоду ранньої юності реалізується уявлення про себе як про індивідуальну, неповторну цілісність, а це викликає до появи нової цінності – бажання бачити себе кращим, розумнішим, успішним, сучасним, щасливим.

Потреба у самопізнанні та самовизначенні не тільки характеризує ставлення молодшої людини до навколишньої дійсності, але у ній вона неодмінно знаходить матеріал для творення свого «Я», а «Я – моральне» до 20 років стає складовою «Я – концепції».

Варто зазначити, що для юності характерною рисою є вікова інтровертованість, самотність молодшої людини дозволяє їй реалізувати здібності. Ця особливість юнацького віку дещо відрізняється від усамітнення дорослих. А.В. Мудрик зазначає, що дорослі наодинці із собою відкидають ті ролі, які вони виконують у житті, стають самими собою. Юнаки, навпаки, сам на сам програють ті ролі, котрі їм недоступні у реальному житті. Е. Фромм констатує, що моральна самотність так само важко переноситься як і фізична; більше того, фізична стає нестерпною лише в тому випадку, якщо веде за собою самотність моральну. Дружні стосунки, перше кохання, особистісні контакти і підтримка референтних дорослих дозволяє долати вікову інтровертованість і веде до зміни системи цінностей.

Зауважимо, що сучасному молодому поколінню сімнадцятирічних притаманний розумно-практичний, тверезий погляд на систему життєвих цінностей, значно вища незалежність від батьківської опіки. Можливо, це пов'язано із тим, що значна частина юнаків та дівчат виховувались у неповних сім'ях, де батьки роками працювали за кордоном, а рішення потрібно було приймати без порад і підтримки батьків, та й ХХІ століття



значно розширило інформаційні можливості взаємодії, активізувало формування вмінь та навичок активно і адекватно шукати сенс свого життя і місця в ньому. Складнощі та суперечності власного життя заставляють молоду людину обирати: або у тебе відкритий і сміливий погляд на себе і світ, включаючи проблеми морально-етичних цінностей і їх вибору, або ж світ знівелює тебе. Усвідомлення соціальної перспективи, яка виражається в діалектиці минулого – теперішнього – майбутнього «Я» веде до часткової гармонізації особистості і розширює перспективи подальшого розвитку у двадцять, двадцять п'ять років.

Окрім того, структура цінностей молодих людей характеризується ієрархічною системою, у ній наявні різноманітні мотиваційні тенденції, котрі стали цінними для особистості з погляду майбутнього. У двадцять – це вибір професії, у двадцять п'ять – одруження, народження дітей, у тридцять – кар'єра і матеріальна незалежність, у сорок – гармонізація усіх сфер особистого і суспільного життя. Але, засвоєння моральних цінностей, ідеалів, зразків не завжди проходить успішно і кожна молода людина приймає і творить для себе свою систему цінностей. Часто особистість привчається поводитись у відповідності до омріяного зразка, системи особистих чи суспільних цінностей, але не може усвідомити їх реальний зміст. Ці процеси глибинні, тому дуже часто зміни, що відбуваються у моральній сфері залишаються непоміченими. Але, саме тоді, існує потреба і необхідність допомоги зі сторони дорослого. Зрозуміло, така взаємодія забезпечує адекватність самооцінки, а молода людина у всій неповторності проявів власної «Я-концепції» починає переоцінювати систему цінностей і обирати моральні орієнтири у ній.

Моральні проблеми, що виникають у вчинках людей дуже часто залишаються непоміченими молодими людьми, якщо у їх взаємодії з іншими не було відповідних моральних знань. Різноманітний характер інформації, значний її обсяг з питань вияву моральних колізій призводить до значної різниці у змісті моральних знань, у характері та засобах її сприймання молодими людьми, а отже, й до різного ставлення до одного і того ж суспільного явища, вибору цінностей. Саме тому, моральні знання виступають початковою ланкою в опануванні особистістю моральних та духовних цінностей.

У багатьох психолого-педагогічних дослідженнях наголошується на тому, що наявність моральних цінностей є виявом небайдужості людини у ставленні до довкілля, яка виникає зі значущості різних сторін, аспектів навколишнього світу для її життя. Вони, за своєю суттю, є результатом оволодіння оточенням з погляду його значення для задоволення потреб особистості і свідчать про рівень її соціальної зрілості. Засвоєні особистістю соціальні норми і вимоги, які становлять зміст її ціннісних уявлень, зумовлюють спрямованість її активності, вибір сфер і засобів реалізації нею своєї внутрішньої позиції, ставлення до тих чи інших явищ навколишнього життя. При цьому особистість починає будувати й узгоджувати свої стосунки з навколишніми, спрямовувати свої зусилля на самовдосконалення відповідно до своїх ціннісних орієнтацій, власних переконань і поглядів.

Поведінка, яка підпорядкована системі власних моральних цінностей і є їх реалізацією, свідчить про звільнення молодої людини від ситуативних впливів, про її здатність до свідомого керування своєю активністю, в тому числі й соціальною. У зв'язку з цим моральні цінності набувають ролі внутрішнього механізму регуляції поведінки. Таке розуміння цінностей дає підстави розглядати їх не тільки як елементи мотиваційної структури особистості, а ще й як важливий елемент структури моральної свідомості, який виступає основою для здійснення людиною вибору тих чи інших соціальних нормативів. Оскільки цінності за своєю суттю є установкою на реалізацію у вчинках тих чи інших елементів матеріальної і духовної культури суспільства, їх вивчення – важлива ланка аналізу соціальної детермінації активності, а також соціально-психологічної адаптації особистості, свідченням якої є адекватне співвідношення її цінностей і цінностей суспільства, тобто індивідуалізоване відтворення в поведінці й діяльності соціально значущих норм і вимог. У зв'язку з цим очевидним стає тісне поєднання цінностей з ідеалами, оцінними критеріями особистості, які утворюють психологічну базу їх формування. У результаті такої функціональної єдності моральні цінності виступають у вигляді певного еталону для оцінки відповідних до конкретних умов зразків соціальної поведінки.

Проведене нами діагностичне дослідження, мета якого – визначення ціннісних орієнтацій молодих людей віком від 18 років до 25 років та розуміння ними моральних норм, показало, що у них система цінностей – гуманістична, а цю систему цінностей за результатами дослідження можна розділити на такі групи: сформована система цінностей і правильне розуміння моральних норм; сформована система моральних цінностей і правильне неповне розуміння системи моральних норм; елементарна система цінностей і неправильне розуміння моральних норм. За методикою С. Бубнова адаптованою до мети дослідження ми вивчали такі параметри як здоров'я, спілкування, любов, дружба, матеріальне становище, соціальна активність, милосердя, відпочинок. Система цінностей у 18-ти річних і 25-ти річних відрізнялась за вибором критеріїв матеріального, кохання, здоров'я, соціальної активності. Але, вісімдесят відсотків респондентів об'єднувала така цінність, як милосердя, допомога іншим. 20% молодих людей на перший план ставлять матеріальні цінності, здоров'я і добробут власної родини.

У структурі пріоритетних проблем формування моральних цінностей молоді слід виділити їх право на особисту свободу вибору, індивідуальність, творчість, гармонійний розвиток, враховувати ступінь зміни ціннісних орієнтацій, які тісно пов'язані із закономірностями та реаліями розвитку суспільства. І хоча більшість молодих людей до тридцяти років обирає прагматичну систему моральних цінностей, у якій домінує матеріальне, кожен другий шукає можливість поєднати духовно-моральні і прагматичні у ній.



Таким чином, обираючи відповідну лінію поведінки, індивід усвідомлює себе як відносно самостійну частину суспільної системи, як особистість, що відповідальна перед суспільством і перед собою за виконання обов'язків, дотримання норм і правил. За наявності такої основи знання норми перетворюються в істинні переконання, які в конкретних ситуаціях виражаються в мотивах, що спонукають людину до адекватної правильної поведінки у відповідній ситуації.

Цілеспрямованість поведінки залежить також від тактики, пошуку і правильного вибору із об'єктивно-існуючих норм поведінки того, що було б адекватно до прийнятого рішення.

Ще Аристотель у своїй роботі «Нікомахова етика» підкреслював наявність цієї проблеми. Він виділив дії суб'єкта «через невідання» та «у невіданні». Дія «у невіданні» — коли людина свідомо обирає незнання. Дія «через невідання» має місце тоді, коли деякі обставини залишаються невідомими, але саме вони змінюють сенс вчинку незалежно від волі діючої особи. У цьому випадку варіанти поведінки лишаються прихованими незалежно від волі людини і саме тому її дії будуть мати інший сенс, ніж вона припускала[1].

У виборі варіанту поведінки також важливу роль відіграє мотивація: чому саме цьому вчинку віддається перевага? Чим зумовлений такий вибір? Завжди, коли йдеться про свободу вибору, є зрозумілим, що він відбувається у площині добра або зла. Але не можна ігнорувати варіант вибору між двома видами зла (покарання злочинця-рецидивіста допускає вибір між смертною карою та довічним ув'язненням). Приймаючи рішення у кожній конкретній ситуації, треба пам'ятати, що менше зло не є добро, а вся різниця полягає лише в тому, яке з негативних рішень завдасть менше шкоди суспільству з моральної точки зору.

Для того, щоб вибір вчинку, тобто мети й відповідного їй рішення, був найбільш ефективним з практичної та моральної сторони, людина повинна знати всі варіанти можливих дій, завдяки чому зможе визначити найкращий з її точки зору.

Відсутність достатньої інформації для прийняття рішення може підштовхнути молоду людину до необміркованих дій, коли в ім'я обов'язку чи ідеалу вона не враховує деякі обставини та наслідки своїх вчинків. Це тип авантюрної поведінки, він нерідко пов'язаний з виявами індивідуалізму, честолюбства, безвідповідальності, прагненням виділитися.

Інший тип поведінки характеризується повною відмовою від рішучих дій, тому що людина боїться помилитися. Але слід враховувати, що сама відмова від вибору є однією з форм вибору, до того ж не найкращою.

Механізм цього процесу простий: до «примусової активності» людина робить те, до чого у неї немає ніякого імпульсу. Якщо в основній для школяра (навчальній) діяльності він виявляє активність, руховий імпульс, що походить із примусу, веде до втрати вольового потенціалу. Справжній вияв волі є можливим лише тоді, коли людина звикла наказувати собі, а не іншій людині. Проте, наказ собі самому - вже не наказ, це вже потреба робити те, до чого в даний момент суб'єкт ніякої потреби не відчуває»[6, с. 419]. Саме цей аспект у формуванні потреби подолати свою інерційність і виявити готовність до дії в будь-якій соціально значущій діяльності є проблемою у становленні морально-духовної особистості молодшої людини, оскільки вона спонукає до пошуку стимулів активності і викликає потребу в перетворенні свого «Я».

Висновки. Морально-духовні цінності виступають для конкретної людини важливими, суб'єктивно значущими орієнтирами, які визначають основну, гуманістичну сутність та спрямованість усієї її життєдіяльності. Обираючи ту чи іншу цінність, молода людина тим самим формує свого роду довгостроковий план своєї поведінки й діяльності, визначає тривалу смислову перспективу останньої. Соціально-економічні, культурні, релігійні, освітні, виховні традиції суспільства суттєво позначились на формуванні, становленні та значній деформації системи цінностей молодих людей. Моральні цінності не тільки вказують на тип спрямованості поведінки молодих людей, але й забезпечують реалізацію різноманітних норм моральної активності, вибір ідеалів, ціннісних орієнтацій, стилів, форм і способів регуляції поведінкових проявів, виступають детермінантами морального самовдосконалення особистості.

Отже, проблема формування морально-духовних цінностей сучасних молодих людей повинна постійно знаходитись у полі зору педагогів, батьків, психологів, психологічної служби школи, навчального закладу, суспільства і лише тоді, молоде покоління обиратиме загальнолюдські цінності.

1. Аристотель. Нікомахова етика / Αριστοτέλους. Νῆικα Νικομαχεια. - К.: Аквілон-Плюс, 2002. 480 с.
2. Боришевський М.Й. Духовність в особистісних вимірах. - Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка. Т. X, част. 4. - К., 2008. - С. 61-69.
3. Булах І. С. Психологія особистісного зростання підлітка: Монографія / І. С. Булах. - К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2003. - 340 с.
4. Маслоу. Самоактуалізація // Психологія личности: Тексти. - М., 1982. - С.108-117.
5. Моральный выбор / Под общ. ред. А. И. Титаренко. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. - 344 с.
6. Соколов Э.В. Культура и личность. - М.: Наука, 1972. - 478с.
7. Ядов В.А. Стратегия социологического исследования. Описание, объяснение, понимание социальной реальности/ В. А. Ядов. — 3-е изд., испр. — Москва: Омега-Л, 2007. — 567 с.



Тетяна Гнаткович,

завідувач кабінету суспільно-гуманітарних дисциплін,
Закарпатський інститут післядипломної педагогічної
освіти
(м. Ужгород)

Tetyana Hnatkovych,

Zakarpattia INSET Institute,
(Uzhhorod)

МОВЛЕННЄВА ДІЯЛЬНІСТЬ УЧНІВ: ПСИХОЛІНГВІСТИЧНИЙ АСПЕКТ

SPEECH ACTIVITY OF PUPILS: PSYCHOLINGUISTIC ASPECTS

This article provides an analysis of "speech activity" in the psycho-pedagogical and linguistic studies. Characterized features of speech and attempts to define complex language skills and knowledge of students, which are formed in the learning process according to their skills and abilities.

Keywords: speech, speech activity, the researchers high school. У статті проведено аналіз феномену «мовленнєва діяльність» у психолого-педагогічних та лінгвістичних дослідженнях. Охарактеризовано функції мовлення та зроблено спробу визначити комплекс мовленнєвих умінь та навичок учнів, які формуються у процесі навчання відповідно до їх компетенцій та здатностей.

Ключові слова: мовлення, мовленнєва діяльність, учні старшої школи.

В статті проведено аналіз феномена «речевая деятельность» в психолого-педагогических и лингвистических исследованиях. Охарактеризованы функции речи, сделана попытка определить комплекс речевых умений и навыков учащихся, которые формируются в процессе обучения в соответствии с их компетенциями и способностями.

Ключевые слова: речь, речевая деятельность, ученики старшей школы.

Лінгвісти досить одностайно стверджують, що мовлення можна визначити як функціонування мови або ж діяльність людини, яка послуговується мовою з метою спілкування, вираження емоцій, оформлення думки, пізнання навколишнього світу, для планування своїх дій тощо. Отже, об'єктивно визнається науковцями, що мовлення є діяльністю й може бути проаналізоване як діяльність; також підкреслюється нерозривний зв'язок мови й мовлення, синхронність та взаємозумовленість їхнього виникнення.

У цьому зв'язку варто розглянути психологічну концепцію діяльності, розроблену Л.Виготським, згідно з якою людина не пристосовується до навколишньої дійсності, а активно впливає на неї. Це стає можливим завдяки випереджальному відображенню дійсності, тобто здатності людини заздалегідь передбачати й свідомо планувати власні дії. Ця здатність зумовлена тим, що будь-яка специфічно людська (практична, трудова й теоретично-мисленнєва) діяльність опосередковується суспільно виробленими й збереженими колективною пам'яттю допоміжними засобами. У практичній діяльності – це знаряддя праці, а в теоретичній – знаки, в тому числі й знаки мови.

Включаючись у діяльність людини, знаряддя й знаки не механічно додаються, а змінюють саму структуру діяльності, що примушує людину формувати у свідомості нові, більш складні зв'язки. Вони забезпечують не тільки її індивідуальну поведінку, а й взаємозв'язок, взаємовідносини з іншими людьми в процесі такого засвоєння. Отже, мова, по суті, докорінно перебудовує психіку людини, а не просто доповнює її.

У працях послідовників Л.Виготського (М.Жинкін, О.Леонтьєв, С.Рубінштейн, О.Тарасова та ін.) набули подальшого розвитку питання мовленнєвої діяльності людини. Зокрема мовленнєву діяльність ці психологи ототожнюють із процесом породження тексту, складною аналітико-синтетичною діяльністю, в яку входять операції розчленування предмета висловлювання на ряд складових елементів у тексті і їх випереджувальний синтез.

Мовлення – це сукупність мовленнєвих дій, які мають власну проміжну мету, що підпорядковується меті діяльності (О.Леонтьєв). Своєю чергою, структура мовленнєвої дії включає орієнтування, планування, реалізацію, зіставлення мети й результату, тобто має чотирифазну динамічну будову. Кожна фаза відповідає певному етапу



породження зв'язного мовлення, у якому можна виділити групи операцій, пов'язаних із аналітико-синтетичною діяльністю.

Професор П.Гальперін розробив теорію розумових дій, яка дозволяє виділити етапи переходу від практичної діяльності до мисленнєвої. Такими етапами він уважав: орієнтування в умовах діяльності, скорочена мовленнєва дія, свідомо розумова дія, автоматизована розумова дія.

Мовленнєва діяльність спрямовується на вираження власних думок, почуттів або на сприйняття чужих. Отже, думка, як ми вже зазначали, і є предметом мовленнєвої діяльності. Мовленнєве спілкування здійснюється за допомогою мови, що виступає засобом мовленнєвої діяльності. Відбір змісту для висловлювання, використання мовних засобів для вираження цього змісту або для його розуміння, тобто мовлення, – це спосіб, який застосовується в мовленнєвій діяльності. Продуктом її може бути речення (якщо треба висловити одну думку) або текст (якщо думка потребує розвитку). Результатом мовленнєвої діяльності можна вважати, з одного боку, відповідну реакцію, іноді навіть не виражену словами, з другого боку, – розуміння чи нерозуміння думки, вираженої автором тексту.

Породження мовлення вимагає значно більших зусиль, ніж його сприйняття; крім цього, під час оволодіння мовою й мовленням сприйняття випереджує породження, що свідчить про більшу складність останнього.

О.Леонтьєв створив модель породження висловлювання на основі внутрішнього мовлення. Схематично це можна подати в такому вигляді: внутрішнє мовлення (задум) → лексико-семантичний план, граматична структура → зовнішнє мовлення.

У породженні висловлювання найдоцільніше виділити такі етапи:

1 етап – мотив.

2 етап – думка (мовленнєва інтенція).

3 етап – внутрішнє слово (внутрішнє програмування, семантичний запис) – це передмовленнєві стадії.

4 і 5 етапи – перехід до зовнішнього мовлення:

а) лексичне розгортання + граматична конструкція;

б) смислова структура + граматична структура;

в) перехід від глибинних синтаксичних структур до поверхових і т. д.

6 етап – слово (зовнішнє мовлення) – результат мовлення.

Виділення таких етапів В.Мусієнко вважає умовним, оскільки одні з них у мовленні можуть розтягуватися, інші – поєднуватися, але в усіх мовленнєвих актах вони є.

Характеристика перших двох домовленнєвих етапів підкреслює зв'язок мови й мислення. Мотив мовлення, або формування намірів про щось повідомити, нерозривно пов'язаний з діяльністю людини, – це так званий функціональний підхід. Поштовхом для висловлювання, як правило, є інше висловлювання, дія або ситуація, намір мати якийсь результат, який без мовленнєвого впливу мовця не можливий.

Важливим стимулом висловлювання є мовна інтенція, яка спонукає мовця до участі в спілкуванні. Так, Л.Паламар у своєму дослідженні функціонально-комунікативного аспекту вивчення мови називає фактори, які формують мовну інтенцію: мотивація мовленнєвої діяльності; обставинна ситуація; попередній мовний досвід; завдання, яке необхідно реалізувати, враховуючи вид мовлення та його форму.

Мотив породження висловлювання може фіксуватися й не фіксуватися свідомістю, але при відмові від цього чи сумніві щодо його доцільності – обов'язково зазначається. Якщо мовець відмовляється висловлювати свої думки, він, як правило, аргументує це своїм бажанням не засмутити, не нашкодити собі, не виявитися некомпетентним тощо.

Мотив висловлювання залишає свій відбиток у семантиці речення – це ті компоненти, які сьогодні в психолінгвістиці прийнято називати прагматикою. Мотив може бути висловлений лексично прямо; може бути представлений за допомогою спеціальної граматичної конструкції: спонукального речення, стверджувально-заперечного, може бути завуальованим або навіть навмисне прихованим. Разом з тим, результативність спілкування, якщо його розглядати в рамках теорії діяльності, багато в чому залежить від визначення мотиву слухачем.

Друга стадія ще менше фіксується мовцем в ординарних випадках. Л.Виготський стверджував, що саме на цьому етапі формується думка. Варто назвати також елементи, які можна виділити в структурі готового висловлювання: ситуація мовлення (сюди входить визначення учасників мовленнєвого акту, оцінка їх інформативного кола та ін.), зміст (відношення об'єктивної дійсності до висловленого), логічний компонент (правильність побудови за законами мислення), емоційний, модальний (як у цілому співвідноситься з дійсністю), телеологічний (визначення мети). Хоча сучасна наука вже повністю довела існування домовленнєвого мислення, але розгортання, рух і перехід до мовленнєвих етапів поки що залишаються незрозумілими.

М.Жинкін стверджував, що в багатьох випадках план мовлення може бути готовим, але його реалізація не відповідає задумові (мовець має змогу перебудувати своє висловлювання в процесі). Численні експерименти вченого підтвердили, що смисл і граматику протиставляються, причому перший сильніший, стійкіший, а отже, існує певна програма перед внутрішнім мовленням.



Мислення пов'язане з пам'яттю (з усіма її видами) й залежить від того, як мовець оперує певною базою даних. Таким чином, перехід до внутрішнього мовлення підтверджує положення С.Рубінштейна: у мовленні ми формуємо думку, але при цьому постійно її формуємо.

Стадія внутрішнього мовлення (Т.Ахутіна, Л.Виготський, М.Жинкін та ін.) стає імпульсом, який приводить у рух асоціативно-вербальні засоби. Цей процес, на думку вчених, ще недостатньо досліджений, але доведено існування його варіативності. Операція розгортання евристична, залежить від мети, умов, засобів і не може бути повністю визначеною.

Етап переходу до зовнішнього мовлення може бути таким: синтаксична модель – номінативні одиниці – форми.

У мові є два способи розподілу змісту в мовних одиницях: підвести думку під лексичне значення слів; підвести лексеми під граматичне, синтаксичне значення. Це значить: а) спочатку вибираємо синтаксичну модель, яка залежить від параметру думки (А.Чейф); б) з номінативних блоків складаємо каркас (С.Кубрякова).

Далі – це оформлення думки за законами мови. Виділяють три його етапи:

- 1) вибір смислу у внутрішньому мовленні;
- 2) вибір мовних значень слів;
- 3) вибір слів за формою.

Таким чином, процес породження висловлювання може бути представлений так: сигнал із зовнішнього світу спричиняє актуальне членування речення; на базі цього сигналу з'являється образ, який у мовленні означає усвідомлення ситуації; організація нової назви на основі відомих структур; зіставлення з наявним еталоном власної створеної моделі (саморедагування, якщо відповідь не задовольняє мовця).

Варто також відзначити, що мовці володіють різними інтелектуальними здібностями (мають різний рівень оволодіння мовою, різні дані до породження тексту) й, звідси, різними варіантами процесу перетворення думок в унормоване мовлення. Ці відмінності в процесах породження зумовлені не лише особистістю, а й видом мовленнєвої діяльності (творчість – побутова приватна розмова).

З цього погляду цікавою для нас є проблема якісних характеристик мовленнєвої діяльності як чинника, що забезпечує можливість спілкування. О. Леонтьєв зазначає: «Розглядаючи мовленнєву діяльність як складну ієрархію дій і операцій, ми зможемо виділити в ній відомі контактні моменти, без яких неможливе й безглузде саме мовленнєве спілкування. Інакше: одним з важливих обмежень, накладених на варіативність мовленнєвої діяльності, є відповідність структури продукту цієї діяльності деяким заздалегідь відомим вимогам, що забезпечують достатню єдність інтерпретації цього продукту різними членами даного мовленнєвого колективу» [5, 41].

Будь-яка діяльність складається з системи дій або фаз: орієнтування, планування, реалізація й контроль. «Щоб повноцінно спілкуватись, людина повинна володіти цілим рядом умінь: по-перше, вміти швидко й правильно орієнтуватися в умовах спілкування, ... по-друге, вміти правильно спланувати своє мовлення, правильно вибрати зміст акту спілкування, ... по-третє, знайти адекватні засоби для передачі цього змісту, .. по-четверте, вміти забезпечити зворотний зв'язок» [7, 33].

Зорієнтуватися в умовах спілкування – це значить визначити для себе місце, роль висловлювання в діяльності спілкування, а також вибрати форму: з урахуванням загального мотиву діяльності конкретизувати мету мовленнєвої дії і, зважаючи на основні умови комунікації (усне чи письмове висловлювання, з однією людиною чи з багатьма, офіційна чи неофіційна обстановка), вирішити питання про форму (усна чи писемна), вид (монолог чи діалог), стиль висловлювання.

Друга фаза мовленнєвої дії – планування – полягає у відборі змісту, побудові програми висловлювання. Як стверджують дослідження М.Жинкіна, програма формується у внутрішньому мовленні, існуючи звичайно у вигляді «образів – думок». На цьому етапі думка ще не розчленована, не виражена словами.

Перехід від програми до її реалізації в мовному коді складає третю фазу мовленнєвої дії. Для неї характерні операції відбору слів, зіставлення синтаксичних варіантів, причому саме на цьому етапі мовець намагається відібрати мовні засоби, які адекватно відображають предмет мовлення, розкривають тему й основну думку, а також відповідають умовам і завданням спілкування.

Четверта фаза мовленнєвої дії – фаза контролю – полягає в тому, що мовець зіставляє результат мовленнєвої дії із завданням спілкування. Якщо наміри та результати не збігаються, мовець намагається знайти ту ланку, де є помилка.

Внутрішньомовленнєве розгортання як максимально творчий процес побудови висловлювання не може бути однобічним процесом вираження, тобто тільки мовленнєвим. Кожна внутрішня номінація вислуховується, перевіряється з точки зору адекватності та повноти вираження.

Більшість дослідників (О.Леонтьєв, Л.Щерба, Л.Якубинський та ін.) відзначають, що контроль правильності здійснюється в основному підсвідомо, але в певних умовах може і навіть повинен ставати свідомим. Цей факт пояснюється самим характером мовленнєвої діяльності: свідомість спрямованого на зміст мовленнєвого повідомлення й мету мовленнєвої дії, а не на зміст самого процесу цієї діяльності. І лише в тих випадках, коли комунікативний процес цього вимагає, контроль стає свідомим. Він знаходить своє вираження в оцінці мовлення – власного й чужого – і в автокорекції. Оцінка мовлення є фактором регуляції процесу спілкування;



її основна роль полягає в ліквідації порушення норм як перешкоди – реалізується як мовленнєва критика при порушенні норм у чужому мовленні і як аргументація використання – при визнанні слухачем факту мовлення як порушення норм. Удосконалення мовленнєвої діяльності передбачає відшліфовування в цілому всього комплексу мовленнєвих умінь, оскільки для її здійснення необхідне виконання всіх мовленнєвих дій.

О. Леонтьєв розглядав сформованість умінь, необхідних для кожної з ланок акту спілкування, як неодмінну умову цього процесу. «Якщо будь-яка з цих ланок акту спілкування буде порушена, – вважав він, – то мовцю не вдасться досягти очікуваних результатів спілкування – воно буде неефективним» [5, 33].

Таким чином, учені змогли назвати групи мовленнєвих умінь, що обслуговують етапи породження зв'язного висловлювання:

- 1) орієнтуватися в умовах спілкування, усвідомлювати своє комунікативне завдання;
- 2) планувати зміст спілкування;
- 3) формулювати власні думки і розуміти чужі;
- 4) здійснювати контроль за мовленням, сприйманням його співрозмовниками (Н.Сергєєва, М.Соловейчик та ін.).

Слід погодитися з думкою методистів про те, що в будь-якому віці з метою вдосконалення мовленнєвого спілкування людині потрібен «один і той самий набір мовленнєвих умінь» [8, 238]. Різницю полягає лише:

- 1) у різному мовленнєвому матеріалі – за тематикою, характером основної думки, стилем, жанром, обсягом;
- 2) у більшій чи меншій самостійності виконавців, перевазі письмової форми над усною або навпаки;
- 3) у використанні різних способів навчання.

Перш за все необхідно для цього звернутись до фахових досліджень мовлення, які пояснюють сутність цього явища, умови його існування.

Моделі мовленнєвого механізму людини, породженого на психолінгвістичній основі, знаходимо у працях М. Жинкіна, О. Леонтьєва та ін.

Так, О. Леонтьєв зазначав: «Предметом психолінгвістики є мовленнєва діяльність як ціле та закономірності її розвитку» [5, 10]. Мовленнєвий механізм, на його думку, складається з шести частин:

- 1) механізм мотивації та ймовірного прогнозування мовленнєвої діяльності;
- 2) механізм програмування мовленнєвої діяльності;
- 3) механізм переходу від плану програмування до граматико-синтаксичної структури речення;
- 4) механізм пошуку потрібного слова за семантичними та звуковими ознаками;
- 5) механізм моторного програмування дії до заповнення її звуками;
- 6) механізм забезпечення реального звучання мови.

Мовлення в системі діяльності може займати різне місце. Це може бути засіб планування мовних і немовних дій, планування мовних висловів. Інакше – це може бути формулювання плану дій у мовній формі.

О. Леонтьєв пропонує розрізняти «внутрішню мову», «внутрішнє програмування», «внутрішнє промовляння», «внутрішній вислів», оскільки спочатку вислів програмується, а вже потім реалізується в мовному коді. Механізми програмування, як вважає автор, такі:

- 1) вибір слова;
- 2) перехід від дібраного матеріалу до його реалізації;
- 3) граматичне прогнозування;
- 4) закріплення граматичних закономірностей.

Оскільки мовленнєва діяльність є процес створення і сприймання висловлювання, вона може бути охарактеризована з точки зору тих етапів, якими цей процес розгортається.

«У будь-якій діяльності, – зазначає О. Леонтьєв, – можна виділити однакові структурні компоненти. У ній є чотири етапи:

- а) етап орієнтування в умовах діяльності;
- б) етап розробки плану відповідно до результатів планування;
- в) етап здійснення (реалізації) цього плану;
- г) етап контролю», тобто перевірки відповідності продукту задумові, досягнутого результату запланованому

[5, 5].

Психологічною основою формування мовної компетентності учнів є положення, висловлене психологами (М.Жинкін, О.Леонтьєв та ін.) про те, що тематична спрямованість висловлювання, мовні засоби, які розкривають задум, підпорядковані меті та умовам комунікації. З метою розвитку попереджувального синтезу в межах тексту необхідно звертати увагу учнів на орієнтацію в завданнях та умовах спілкування, планування свого висловлювання, а також добір таких слів та синтаксичних конструкцій, які адекватні меті висловлювання.

Професійно значущими мотивами мовленнєвої діяльності учнів є потреба: впливу на інших; установлення контактів із ними; спонукання інших до певних дій та вчинків; подолання труднощів у досягненні мети й розв'язання об'єктивно існуючих протиріч.

Проміжною метою мовленнєвої діяльності виступає прагнення впливати на емоційно-вольову сферу співрозмовника, регулювати його дії, передати певну інформацію. Функції мовленнєвої діяльності дають змогу виділити такі з них: інформативну, регулятивну, стимулювальну, афективну (Л. Виготський, Т. Ладиженська, О. Леонтьєв, Н. Мартинович, С. Рубінштейн та ін.), які можна співвіднести з мовленнєвими «циклами»: повідомлення



– ставлення до нього; питання – відповідь; оцінка діяльності – її прийняття чи неприйняття; спонукання до дії – виконання чи невиконання.

Зазначені функції досить повно реалізуються в мовленнєвій діяльності: засвоєння учнями певної суми знань про способи діяльності, природу, суспільство і т.д., а також зміна самої особистості школяра. У механізмі породження й сприйняття мовлення (М.Жинкін) результатом є повідомлення, тому що «прийом – видача» – це взаєморегулятивні ланки, де «прийом залежить від видачі, і тільки за цієї умови з'являються елементи, тотожні для двох мовців», тобто відбувається взаєморозуміння.

Для оцінки сформованості тих чи інших мовленнєвих умінь вважаємо необхідним виділити три рівневі показники: репродуктивний, перетворювальний, творчий.

Уміння, набуті на репродуктивному рівні, якщо учень володіє необхідним аналізом власного і чужого мовлення, проте на практиці користується переважно набутим чужим досвідом (добирає мовні засоби безсистемно, орієнтується не на конкретні, а на загальні особливості СПІВРОЗМОВНИКА тощо).

Про перетворювальний рівень говоримо тоді, коли учень застосовує набуті вміння в комплексі, спираючись на дані аналізу ситуації спілкування, проте в нових для нього умовах часто діє неадекватно, покладаючись на чужий чи власний досвід, а не на оперативний аналіз.

Мовленнєві вміння опановано на найвищому, творчому рівні тоді, коли учень розглядає їх як систему, що може успішно функціонувати лише за умови тісної взаємодії й гармонійного розвитку всіх його компонентів.

Розглянувши склад мовленнєвої дії, розчленувавши на частини самий процес, ми можемо визначити комплекс стилістичних умінь, які обслуговують кожну фазу породження висловлювання:

- 1) уміння визначати стиль висловлювання;
- 2) уміння підпорядковувати своє висловлювання основній меті;
- 3) уміння відбирати й систематизувати зібраний матеріал;
- 4) уміння будувати висловлювання різних типів;
- 5) уміння вдосконалювати висловлювання.

Отже, спираючись на дані психолінгвістичної науки про мовлення як складну аналітико-синтетичну діяльність людини, структуру процесу породження висловлювання, специфічний характер операцій, пов'язаних з різними фазами мовленнєвої діяльності, ми зробили спробу визначити комплекс стилістичних умінь та навичок, які мають бути сформовані в учнів з метою формування у них відповідних компетенцій.

1. Выготский Л. С. Мышление и речь: Избр. психол. исследования. – М.: Педагогика, 1996. – 416 с.
2. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.
3. Ладыженская Т.А. Речь. Речь. Речь: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1990. – 336 с.
4. Лазарев М.О. Про становлення культури професійно-педагогічного спілкування майбутнього вчителя // Вища педагогічна освіта. – К.: Вища школа, 1994. – Вип. 17. – С. 29–34.
5. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики: Учебник для студентов педвузов. – М.: Смысл, 1997. – 287 с.
6. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологи / Отв. Ред. Ю.М. Забродин, Е.В. Шорохова. – М., 1984. – С. 443.
7. Мусиенко В.П. Введение в психолингвистику: Учебное пособие для студентов. – К.: ИСИО, 1996. – 120 с.
8. Русский язык в начальных классах. Теория и практика обучения/Под ред. М.С.Соловейчик. – М.: Линка-Пресс, 1994. – 225 с.

**Олег Запукхляк,**

кандидат психологічних наук
докторант кафедри „Загальної та
експериментальної психології”
Прикарпатський національний університет
ім. Василя Стефаника
(м. Івано-Франківськ)

Oleg Zapukhlyak,

Phd. in Psychology
doctoral student department
of the «General and Experimental Psychology»
Precarpathian national university
n. V.Stefanyk
(Ivano-Frankivsk)

УДК 159.99

**ОСОБЛИВОСТІ СТАТЕВО-РОЛЬОВОЇ ІДЕНТИФІКАЦІЇ ДІТЕЙ
З НЕПОВНИХ СІМЕЙ, ЩО ПРОЖИВАЮТЬ У ГІРСЬКИХ РАЙОНАХ****FEATURES OF SEX-ROLE IDENTIFICATION OF CHILDREN
FROM SINGLE-PARENT FAMILIES LIVING IN MOUNTAIN AREAS**

Розглядаються проблемні сторони існування сучасних неповних сімей, що проживають у гірських районах, в контексті виявлення характерних дисфункцій статево-рольової ідентифікації дитини на основі узагальнення статистичних даних і проведення емпіричних досліджень. Спираючись на досвід відчизняних і зарубіжних науковців автор виділяє найбільш суперечливі сфери сприйняття та засвоєння статевих ролей дітьми.

Ключові слова: психологічне сприйняття ролі, статево-рольова ідентифікація дитини, психосоціальні характеристики неповної сім'ї, статево-рольова дисфункція неповної сім'ї.

Problem sides of existence of modern one-parent families living in mountain areas in the context of identifying specific dysfunctions of the child's sex-role identification are observed. The author distinguishes the most controversial areas of perception and learning the sex-roles by children based on the generalization of statistical data and conduction of empirical research relying on the experience of native and foreign scientists.

Key words: psychological perception of the role, the child's sex-role identification, the psychosocial characteristics of one-parent families, sex-role dysfunction of the one-parent family.

Рассматриваются проблемные вопросы существования современных неполных семей проживающих в горных районах, в контексте выявления характерных дисфункций поло-ролевой идентификации детей на основании обобщения статистических данных и проведения эмпирических исследований. Базируясь на опыте как отечественных, так и зарубежных ученых автор выделяет проблемные сферы восприятия и усвоения половых ролей детьми.

Ключевые слова: психологическое восприятие роли, поло-ролевая идентификация детей, психологические характеристики неполных семей, поло-ролевая дисфункция неполной семьи.

Постановка проблеми. Сучасне суспільство через заклопотаність нагальними глобальними соціальними, економічними чи фінансовими проблемами, майже не помічає пересічну особистість, що самотужки намагається вижити та пристосуватись до агресивного оточення. Психологічні проблеми людини здаються мізерними і непомітними на загальному фоні соціальних потрясінь. Тому, в масовій свідомості складається враження, що особистість є тільки окремим незначним елементом потужного соціального механізму, від якої нічого не залежить і яка майже ні на що не може вплинути.

Нівілювання ролі особистості так чи інакше пов'язане з більш серйозною проблемою деформації сімейних стосунків і загального викривлення уявлення про сучасну сім'ю, що матиме вкрай негативний вплив не тільки на сьогоднішнє, а і в майбутньому. Адже саме сім'я формує світогляд людини, забезпечуючи адекватну статево-рольову ідентифікацію підростаючого покоління.

В наукових колах як серед психологів, педагогів, соціологів, так і юристів дедалі більше уваги починають звертати на проблеми соціалізації особистості, що безумовно є вкрай важливим та необхідним, бо дає можливість цілеспрямовано формувати необхідні особистісні якості та властивості. Однак, поняття соціалізації є досить широким та всеохоплюючим. Для всестороннього і детального його дослідження необхідно звертати увагу на складові елементи соціалізації, які забезпечують її повну реалізацію. Одним з таких елементів є статеву роль, яку реалізує людина в процесі міжособистісного спілкування. В залежності від того наскільки людина відповідає своїй ролі залежить не тільки її адаптація до соціальної кон'юнктури, а і переживання внутрішнього



задоволення своїм життям. Дисфункції статевих ролей навпаки ведуть до дезадаптації та відчуття гнітючого незадоволення.

Пошук визначальних детермінант формування сучасних статевих ролей сприятиме глибшому розумінню тих процесів, що відбуваються у свідомості людини, а відтак і визначають загальний стан суспільства. До одних, на нашу думку, слід віднести сім'ю з цілісною системою зовнішніх і внутрішніх взаємовідносин між її членами.

Як показує статистика (особливо це стосується гірських районів західного регіону України), значна частина сімей є неповними. Причин цього явища досить багато, і вони є вкрай складними по своєму характеру. Мова йде про системність переплетення як економічних, так і соціальних факторів. Сама суть неповної сім'ї у прийнятому розумінні дещо змінюється. Донедавна неповною сім'я вважалась за умови відсутності одного з членів, як правило, через розлучення чи смерть. Зараз у більшості неповних сімей причиною відсутності одного або двох членів сім'ї є міграція, як в межах країни при збереженні офіційної прописки, так і за кордон. Непоодинокими є також випадки перебування громадян України за кордоном не легально, такий облік взагалі дуже проблематично реалізовувати. Якщо раніше неповна сім'я чітко фіксувалась і знаходилась під наглядом соціальних служб, то тепер це вкрай складно зробити. Проблема перетворюється з явної і відкритої у латентну.

Сама по собі трудова міграція є явищем досить розповсюдженим і економічно доцільним за умови збереження міжособистісних контактів членів подружжя і спільним вихованням дітей. Сучасні реалії, нажаль, не дають можливості такої взаємодії, і що особливо прикро, перешкоджають реалізації соціальної допомоги з боку державних чи не державних професійних установ та організацій. Відтак сім'ї залишаються сам на сам зі своїми проблемами, створюючи загальне відчуття самотності та безвиходу.

Якщо більшість дорослого населення так чи інакше навчилось пристосовуватись до життя в сучасному суспільстві, ефективно долаючи труднощі і негаразди, то для дітей проблема адаптації постає особливо актуальною. Більшість психологів, які займались дослідженням вікових проблем людини, одностайні в тому, що основи статево-рольової поведінки людини формується саме в сім'ї.

Нормальна повна сім'я є джерелом позитивного сприйняття і засвоєння ролей, а також полем для їх ефективного застосування. Сімейні дефекти сприяють викривленню як соціальних уявлень, так і очікувань, і, як наслідок, отримуємо дефективні сценарії виконання соціальних ролей.

Якщо в дитячому віці така ситуація ще не є критичною, то в майбутньому вона може спричинити появу складних особистісних патологій і обумовити суспільну дезінтеграцію людини. Таку людину перестає адекватно сприймати і підтримувати суспільство, а вона в свою чергу починає відчувати дискомфорт і загрозу з боку оточення.

Можливість корекції статевих ролей в дитячому середовищі робить необхідним дослідження даного явища в неповних сім'ях як одного з основних груп ризику.

Важливим чинником, що визначає статево-рольову ідентифікацію дитини, є наслідування системи ролей, яка ефективно реалізується членами сім'ї і адекватно сприймається оточенням. Мова йде про частково механічне наслідування поведінки батьків з подальшою інтеріоризацією сприйнятих ролей. Для нормального перебігу даного процесу необхідно наявність обох батьків, а неповна сім'я цього забезпечити не в змозі.

Стан дослідження. Кожне суспільство, не залежно від свого розвитку, завжди зіштовхується з проблемами сім'ї. До найгостріших відносять власне ті, що виникають в неповних сім'ях, адже вони є дестабілізуючим чинником, який визначає майбутні труднощі підростаючого покоління. В цьому контексті, науковці більшу увагу звертають на психічне зоровя дітей, сформованість навичок міжособистісного спілкування, соціально-адаптаційні можливості і досить рідко на проблему статево-рольової ідентифікації. Не можна заперечувати той факт, що в Україні і в багатьох інших країнах близького і далекого зарубіжжя ряд вчених плідно розвивали окремі аспекти окреслених вище проблем. До них належать: Алексеева Л.С., Алешіна Ю.Е., Башкатов І., Бондарчук О.І., Гребенніков І.В., Гозман Л.Я., Дмитрієва Т.В., Ейдемиллер Е.Г., Загородня Т.К., Зімбардо Ф., Ілійчук Л.В., Ковалев С.В., Корнієнко І., Костів В.І., Кузнецов Ю.В., Левицький В.Н., Левченко К.Б., Луговська А.Н., Ляйппе М., Москалец В.П., Осоріна М.В., Палій А.А., Родіна І.В., Рудинеско Е., Сіренко В.Ф., Тимків Л.С., Юрченко І.В., Юстіцькіс В.В., Фігдорґ, Шинкаренко О.Д., та ін..

Мета. Дане дослідження спрямовується на всестороннє як теоретичне так і практичне вивчення неповних сімей, що проживають у гірській місцевості, виявлення негативних психологічних впливів статево-рольової дисфункції на процес формування та становлення статево-рольової ідентифікації дитини.

Виклад основних положень. Побудова емпіричних досліджень сім'ї є досить складним завданням, адже вимагає всебічного і повного вивчення як окремої особистості, так і цілісної структури міжособистісних контактів (по горизонталі і вертикалі).

Коли мова йде про дослідження неповних сімей, то тут ситуація значно ускладнюється через нашарування різнопланових системних проблем і значну кількість зовнішніх впливів до яких дане групове утворення є особливо чутливим [6]. У зв'язку з цим, ми намагались зосередити основну свою увагу на побудові і проведенні експериментального дослідження, а це можливо було реалізувати вирішивши два завдання:

- підбір ефективних методів діагностики статево-рольової ідентифікації;
- формування статистично обґрунтованої вибірки.

Для вивчення психологічної сторони міжособистісної взаємодії в процесі реалізації рольових сценаріїв (в тому числі і статевих) використовуються методичні основи психоаналітичної концепції, а також положення транзактного аналізу Е.Берна, що є досить складним і тривалим процесом, вимагає ґрунтовної професійної підготовки фахівця і надійного інструментарію.



Більшість дослідників статево-рольову ідентифікацію розглядають в контексті дослідження елементів „Я-концепції”. Методиками дослідження якої є: методика дослідження самовідношення (МДС) Р.С.Пантелеева (1989); методика дослідження соціально-психологічної адаптації К.Роджерса і Р.Даймонда (1954); ряд проєктивних методик „Хто я?” (М.Кун, Т.Маркпартленд), „Дім – дерево – людина” (Гудінаф-Харіс), „Малюнок людини” (К.Махвер). Загалом їх застосування дає можливість робити досить обширні узагальнення про структуру і характеристики складових елементів „Я-концепції”.

Виходячи з того, що нас цікавить вплив неповної сім'ї на статево-рольову ідентифікацію дитини, наше дослідження спрямовувалось як на соціальну сферу сприйняття рольової поведінки дорослих, так і на її інтеріоризацію, і як наслідок – ідентифікацію себе з цією роллю. Оптимальним інструментарієм вивчення соціальної сфери досліджуваної нами вибірки є спеціально для цього розроблений опитувальник, тоді як специфіка особистісної статево-рольової ідентифікації дитини досліджувалась через застосування проєктивної методики тесту „Хто я?” (М.Кун, Т.Маркпартленд).

З метою вирішення нашого другого завдання, було сформовано дві групи загальною чисельністю 240 чоловік. Усі учасники дослідження проживають на гірських територіях Надвірнянського, Верховинського, Косівського, Долинського і Богородчанського районів Івано-Франківської області. До першої групи (експериментальної) увійшли діти з неповних сімей, загалом – це 120 чоловік. До другої групи (контрольної) було включено дітей з повних сімей, їх також було 120. За гендерними характеристиками обидві групи були поділені порівну 60 хлопчиків і відповідно 60 дівчаток в кожній. Вікові характеристики дитячої вибірки в межах 10-12 років. Інші характеристики контрольних та експериментальних груп нами не контролювались і не враховувались при обробці отриманих даних.

Ряд дослідників Овчарова Н.В., Малкіна О.С. та ін. вважають, що для того, щоб сім'я могла ефективно виконувати свої функції в ній повинна бути реалізована чітка система взаємовпливів між сімейними ролями і структурою сімейних підсистем. Перші відповідають за те що, коли і у якій послідовності члени подружжя мають робити, контактуючи між собою. Зазвичай, така ситуація повторюється, що власне і формує еталонні характеристики рольової поведінки. Другі – сімейні підсистеми є нічим іншим як об'єднання рольових форм активності, пов'язаних з виконанням конкретних функцій сім'ї. Визначальна властивість підсистем – це наявність регламенту індивідуального виконання ролі, які зазвичай різняться по гендерній характеристиці [3].

Опрацювавши наш опитувальник можна зробити висновок: діти контрольної групи для себе виділяють наступні ролі членів подружньої пари, ранжуючи їх в наступній послідовності: 1). „опікун”; 2). „сексуальний партнер”; 3). „друг”; 4). „захисник”. Учасники експериментальної групи ролі ранжують наступним чином: 1). „захисник”; 2). „друг”; 3). „опікун”. Показовим є те, що роль „сексуального партнера” дітьми з неповних сімей, як така, сприймається недостатньо чітко, хоча її суть та зміст діти досить добре усвідомлюють. На нашу думку, такого роду індивідуальне сприйняття дітьми сімейних ролей пов'язане з тим, що кожна роль це тільки засіб, за допомогою якого досягається конкретна мета, задовільняється відповідна особиста потреба.

Зміна видимих пріоритетів у взаємостосунках батьків дітьми з повних та неповних сімей здається досить прогнозованою. Члени повної сім'ї залишаються разом зазвичай у випадку, коли люди відчувають повну психологічну і фізичну сумісність. Вони в складних ситуаціях можуть розраховувати на підтримку чи допомогу свого партнера, який завжди готовий підтримати, тому роль „опікуна” в контрольній групі стоїть на першому місці. В експериментальній групі вона знаходиться на останньому місці. Навіть в такому стані роль „опікуна” відноситься швидше до стосунків між батьками і дітьми (взаємини по вертикалі), ніж стосується статевої сфери людини (взаємини по горизонталі).

Розібравши специфіку ролі „Друга” можна стверджувати, що вона є найбільш адекватною як в плані сприйняття, так і розуміння. Обидві групи її ставлять посередині. Діти чітко усвідомлюють, що порозуміння та спільні інтереси, в поєднанні з симпатією і схильністю до самопожертви заради іншої людини, є необхідним елементом у взаємовідносинах як загалом, так і статевих зокрема.

Останньою роллю, що викликала суперечність в розумінні і трактуванні, є „Захисник”. З одного боку, в повній сім'ї, коли проблеми намагаються вирішувати спільними зусиллями і вони не набувають загрозливих масштабів, у дитини складається враження що їх і не існує. З іншого боку, повна сім'я присутня є більш адаптованою до зовнішніх впливів, а тому більшість проблем для неї є мало актуальними. Діти з неповних сімей дану роль („Захисник”) ставлять на перше місце, чим підкреслюють власне необхідність у захисті від агресивного і ворожого оточуючого середовища. При чому хлопчики переконані у тому, що їх основне завдання – це захист дівчат, а дівчата роль „захисник” розуміють як недоторканність власної сім'ї (найближчого кола референтних осіб) і можливість відстояти свої інтереси незалежно від умов середовища.

Як відомо, уявлення про будь-яку роль формується в продовж досить тривалого часу і пов'язане з особливістю реалізації механізму соціального навчіння [1,5]. Повна сім'я має змогу забезпечувати як швидкість, так і якість проходження даних процесів. Неповна сім'я може вносити деструктивні елементи і перешкоджати формуванню адекватних статево-рольових уявлень у дітей. Можна припустити, що основна загроза тут полягає у тому, що дитина з такої сім'ї, недостатньо уявляє механізми та особливості узгодження ролей на основі взаємин, які складаються між членами подружжя.

Діти з контрольної групи досить адекватно можуть розкладати традиційні функціональні ролі між членами подружжя. Дружина з погляду традиційної ролі повинна виконувати наступні функції:

- на першому – місці знаходиться народження і виховання дітей;
- на другому – ведення домашнього господарства;



- на третьому терпимість до обмеження сфери діяльності.

З боку чоловіка такі рольові функції є наступні:

- перша - вміння приймати виважені і адекватні рішення;
- друга - контроль за порядком і підтримка поваги до себе, як джерела сімейної влади;
- економічна безпека і захист сім'ї.

Якщо співставити дані узагальнення то ми побачимо, що вони майже співпадають з академічним трактуванням даних традиційних рольових функцій [4].

Проаналізувавши відповіді дітей з експериментальної групи можна зробити наступні узагальнення стосовно сприйняття традиційних функціональних ролей. Для дружини:

- на перше місце виходить ведення домашнього господарства;
- на друге - пристосування до обмежень пов'язаних з функціонуванням сім'ї.
- на третьому - народження і виховання дітей.

Для чоловіка:

- першою стає економічна безпека і захист сім'ї;
- другою прийняття рішення і відповідальність за нього.

Аналізуючи відповіді дітей з неповних сімей можна помітити певну обмеженість у сприйманні і трактуванні традиційних ролей з позиції їх функціональності. При чому, це майже не залежить від складу неповної сім'ї (з батьком чи матір'ю живе дитина). Незалежно від того дружина чи чоловік, на першому місці стоять функції, пов'язані з забезпеченням комфорту існування, що на нашу думку власне і пов'язано з складними соціально-економічними умовами. Друга сходинка для жінки - це самопожертва заради розвитку сім'ї, в той час як для чоловіка тут розташовується вміння скеровувати сім'ю і відповідальність за обраний шлях через прийняття рішень. Остання позиція для жінки уявляється розмитою. Якщо виховання дітей ще можна ідентифікувати у відповідях, то їх народження майже не сприймається (репродуктивна функція майже відсутня). Для чоловіка владні і контрольні функції теж не прослідковуються, вони ніби розчиняються у двох попередніх. Один з членів подружжя (незалежно чоловік це чи жінка) їх узурпує. Таким чином, традиційна роль в уявленні дітей з неповних сімей втрачає дві основні статеві-рольові ознаки - репродуктивну і владну.

Як ми вище припускали, неповна сім'я не дає змоги усвідомити суть рольових узгоджень, що частково і підтвердили результати дослідження традиційної ролі. Остаточного підтвердження дане припущення знайшло після оцінки ставлення дітей обох груп до індивідуального внеску кожного з членів сім'ї у формування загального добробуту.

Діти з повних сімей переконані у тому, що:

- матеріальний добробут забезпечується спільною діяльністю як чоловіка так і дружини;
- домашнє господарство повинно вестись дружиною, за винятком „чоловічої роботи” (важкої фізичної праці);
- виховання дітей здійснюється спільно (жінка зорієнтована на власне виховання, чоловік на контроль якості і покарання).

Діти з неповних сімей розподіл функцій сприймається поверхнево. Вони знають і розуміють про можливість розподілу функцій, однак вважають, що без нього можна досить непогано жити. Для сім'ї цілком достатньо для підтримки необхідного рівня забезпечення і одного працюючого. Робота по господарству є виключно буденною, їм важко розділити те, що повинен робити чоловік, а що жінка. Виховна функція цілком і в повному обсязі належить дорослому незалежно від гендерних властивостей.

Найбільш гострою та практично важливою стороною формування статево-рольової ідентифікації дитини є знання про систему узгодження функціональних характеристик ролі. Адже сімейні функції ролі чоловіка чи жінки можуть змінюватись залежно від зовнішніх факторів (втрата роботи, дикретна відпустка, вимоги кар'єри і т.і.), однак це є тільки епізод, який не повинен впливати на статево-рольову ідентифікацію особистості. На практиці більшість дорослих надто заклопотані своїми проблемами і мало звертають увагу на те, як вони поведуть себе взаємодіючи з рідними і, власне, який приклад отримують діти.

Представники психоаналізу впевнені у тому, що дитина сприймає взаємини у батьківській сім'ї інтеріоризує їх і в подальшому переносить в свою власну сім'ю [2,7]. Повна сім'я до певної межі володіє ресурсом, який дозволяє згладжувати негативні неузгодженості або викривлення статево-рольових функцій. Це можливо через постійне перебування обох членів подружжя в полі зору дитини, формуючи враження про необхідність спільного життя і взаємодоповнення, в той час як не повна сім'я таким ресурсом не володіє. Тобто, батько чи мати може самостійно функціонувати в суспільстві без підтримки чи допомоги, об'єднуючи при цьому в собі функції обох членів подружжя. Статево-рольова функціональність тут втрачає значення, що достатньо добре засвоюється дітьми.

Як показало наше дослідження, більшість дітей контрольної вибірки впевнені в тому, що чоловіки і жінки повинні виконувати „свою” роботу, яка має забезпечувати загальний добробут сім'ї. В разі необхідності як чоловікові, так і дружині потрібно допомагати один одному, перебираючи на себе частину „чужої” роботи. Принцип взаємопідтримки як фізичної, так і психологічної повинен бути реалізований в повному обсязі. На основі аналізу відповідей дітей з контрольної групи ми можемо виділити три основні умови, за яких можливою стає підміна в разі необхідності статево-рольових функцій в межах сім'ї:

Перша: прийнятність як окремої ролі, так і сукупності ролей для тих, хто їх може виконувати (існують певні обмеження, через які переходити не можна за будь-яких умов);



Друга: можливість отримати певну вигоду від підміни ролі (як суб'єктивну з точки зору особистості, так і об'єктивну суспільно-корисну);

Третя така підміна буде позитивно сприйматись партнером (чоловіком чи дружиною), тобто сім'я буде залишатись цілісною.

Діти з неповних сімей демонструють дещо інші результати. Так, скажімо, більшість з них (79%) переконані в тому, що рольові функції, які повинні виконувати члени подружжя, є досить відносними. Чоловік може виконувати жіночі функції не гірше як жінка чоловічі, а в деяких випадках навіть значно краще. Діти впевнені в тому, що той член сім'ї (чоловік чи жінка), з яким вони живуть, ідеально адаптовані до життя і є цілком самодостатніми. Вони зовсім не вважають власну сім'ю неповною або дисфункціональною.

Аналізуючи результати дослідження дітей з неповних сімей, нами було виявлено досить суперечливі особливості сприймання статевих-ролей і розуміння їх функціональних особливостей. Незважаючи на знання того, що сім'я повинна бути повною (73% представників даної групи досить логічно та обгрунтовано наводять аргументи на користь даного твердження), 83% учасників експериментальної вибірки вважають: цілком нормальним те, що фізичну роботу, яка традиційно є чоловіча, може виконувати і жінка, або, навпаки, 62% стверджують, що природним є таке виховання дитини, коли участь у ньому бере як батько, так і мати, але на практиці для реалізації наведеної вище функції цілком достатньо когось одного з подружжя. Кращим у цьому вважається той (чоловік чи жінка), з яким вони проживають на даний момент, і це жодним чином не корелює з гендерними особливостями дорослого чи дитини. 93 % учасників експериментальної групи прагнуть до створення нормальної (повної) сім'ї, в одночас, 47 % дітей даної вибірки абсолютно толерантно ставляться до того, що в майбутньому дорослому житті вони можуть зіштовхнутися з проблемою розлучення, і, як наслідок, - самотності.

Розуміння дітьми експериментальної групи суті та механізмів узгодження ролей в сім'ї є досить розмитим. З одного боку, маємо об'єднання рольових функцій обох членів подружжя в межах однієї особи (такий висновок можна зробити узагальнивши відповіді 48,3% опитаних представників даної групи) з іншого - 51,7% досліджуваних даної групи впевнені у тому, що повинно бути жорстке розмежування статево-рольових функцій між членами подружжя (кожен має виконувати свою ділянку роботи у досягненні спільної мети).

Важливою особливістю системи узгодження функціональних характеристик ролей є те, що більшість представників експериментальної групи взагалі практично не мали змоги спостерігати за реалізацією розподілу ролей між чоловіком і дружиною, а натомість самі ставали активними учасниками даного процесу. Їм доводилось доповнювати ту функціонально-рольову нішу, якої не вистачало в їх сім'ях.

Замість сприймання та засвоєння зразків статево-рольової взаємодії дорослих, які повинні бути еталонними, діти втягуються у систему викривлених рольових взаємовідносин дорослих – дитина. В такій ситуації остання перебирає на себе частину доступних для неї обов'язків дорослого. Найчастіше до таких обов'язків належать ті, які фізично через свою заклопотаність, не встигає реалізувати дорослий. Іншими словами, дисфункції статево-рольової сфери детермінуються на рівні взаємодії як по-горизонталі (відсутність прикладу для наслідування) так і по-вертикалі (залучення до взаємодії дитини та допомоги), що стає в майбутньому причиною негативної статево-рольової ідентифікації особистості. Вона і є однією з можливих детермінант появи дисфункційних молодих сімей в майбутньому.

Висновки. Таким чином, на основі вище сказаного можемо з впевненістю стверджувати, що неповні сім'ї, які проживають в гірській місцевості здійснюють суттєвий вплив на формування статево-рольової ідентифікації дитини, який по своїй формі і характеру значною мірою різниться від аналогічного впливу повної сім'ї. Така ситуація обумовлена рядом чинників. Перш за все, неповні сім'ї не в стані забезпечити можливість сприймання і адекватного розуміння суті найбільш поширених та традиційних для нашого суспільства статевих сімейних ролей, це вже з самого початку дестабілізує систему майбутніх міжособистісних взаємин. Крім того, до негативних впливів неповної сім'ї на статево-рольову ідентифікацію дітей з впевненістю можна віднести викривлені уявлення про функціональні властивості статевих ролей, які повинні реалізовуватись для адекватної як соціальної, так і індивідуально-особистісної адаптації. І останнє, що нам вдалось виявити в ході нашого дослідження це те, що неповна сім'я в достатній мірі не забезпечує усвідомлення системи узгодження функціональних характеристик ролей, а відтак не дозволяє узгоджувати статево-рольові сценарії досягнення конкретної мети.

1. Вебер Г. Практика семейной расстановки: Системные решения по Барту Хелингу / Пер. с нем. И.Д.Беляковой. – М.: Институт консультирования и системных решений, 2007. – 384с.
2. Эйдемиллер Э.Г., Юстицис В. Психология и психотерапия семьи. - СПб.: Издательство «Питер», 1999. – 656 с.: (Серия «Мастера психологии»).
3. Ковальчук Л., Костів В., Максимович О. Вплив структурної неповноти сім'ї на розвиток і поведінку особи // Обрії. – 1995. - № 1. – С. 47.
4. Ковбас Б., Костів В. Родинна педагогіка: У 3-х т. Том 1. Основи родинних взаємовідносин. – Івано-Франківськ, 2002. – 242-255 с.
5. Москалець В.П., Юрченко І.В. Соціальна і психологічна підтримка функціонально неповних сімей // Збірник матеріалів міжнародної науково-практичної конференції – Мурманск: МГТУ, 2009. – 73-78.
6. Рудинеско Е. Роздладна сім'я / Пер. з фр. – К.: Ніка-Центр, 2004. – 232 с. – (Серія „Зміна парадигми” Вип.6).
7. Фигдор Г. Беды развода и пути их преодоления. В помощь родителям и консультантам по вопросам воспитания / Пер. Дианы Видра. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2007. – 327с.

**Зіновія Карпенко,**

доктор психологічних наук, професор,
завідувач кафедри педагогічної та вікової психології,
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника»
(м. Івано-Франківськ)

Zinovia Karpenko,

Doctor of Psychology, professor,
the head of the Department of Pedagogical
and Age Psychology of Vasyl Stefanyk
Precarpathian National University
(Ivano-Frankivsk)

**Раїса Мотрук,**

асистент кафедри педагогічної та вікової психології
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника»
(м. Івано-Франківськ)

Rayisa Motruk,

the assistant of the Department of Pedagogical
and Age Psychology of Vasyl Stefanyk
Precarpathian National University
(Ivano-Frankivsk)

УДК 159.922.8:37.048.4:316.7
ББК 88.37

ЕТНОКУЛЬТУРНІ ЧИННИКИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ МОЛОДІ ПРИКАРПАТСЬКОГО РЕГІОНУ

ETHNO-CULTURAL FACTORS OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF YOUNG PEOPLE OF PRECARPATHIAN REGION

На основі порівняльного емпіричного дослідження констатовано вибірковий характер взаємозв'язку етнокультурних чинників з віковими й індивідуально-типологічними властивостями студентів різних напрямів вищої освіти. Зроблено висновок про зниження впливу етнокультурних чинників на професійне самовизначення молоді прикарпатського регіону в Добу Постмодерну порівняно з епохою Модерну столітньої давнини.

Ключові слова: професійне самовизначення, етнокультурні чинники, вища освіта, постмодерн.

На основании сравнительного эмпирического исследования констатирован избирательный характер взаимосвязи этнокультурных факторов с возрастными и индивидуально-типологическими особенностями студентов различных направлений высшего образования. Сделан вывод о снижении влияния этнокультурных факторов на профессиональное самоопределение молодежи прикарпатского региона в эпоху Постмодерна по сравнению с эпохой Модерна.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, этнокультурные факторы, высшее образование, постмодерн.

Selective character of interconnection of ethno-cultural factors with age and individual typological characteristics of students from different areas of higher education has been stated on the basis of comparative empirical research.

The conclusion about reducing the impact of ethnic and cultural factors on professional self-determination of young people of Precarpathian region in the age of Postmodern than in an era of Modern hundred years ago has been drawn.

Key words: professional self-determination, ethno-cultural factors, higher education, Postmodern.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку українського суспільства першочерговим завданням є врегулювання соціокультурних процесів та їх внеску в професійне самовизначення і життєздійснення особистості. Водночас етнокультурним чинникам професійного самовизначення в контексті вікової та педагогічної психології



нині приділяється недостатньо уваги, тоді як наявна освітня ситуація в Україні, неоднозначність і непослідовність гуманітарної політики держави вимагають її гнучкої корекції з огляду на провідні тенденції Доби Постмодерну: глобалізацію, плюралізм думок, мультикультуральність, соціальну мобільність тощо.

Аналіз актуальних досліджень. Значний крок у цьому напрямі зробив кримський дослідник Є. В. Чорний, який обґрунтував та емпірично перевірів концепцію полікультурної освіти [10]. В центрі уваги низки острозьких психологів (І. Д. Пасічник, Р. В. Каламаж, О. В. Матласевич) перебувають питання спадкоємності етнокультурних диспозицій та освітньої політики на історичних українських теренах [4] в їх поєднанні з сучасними детермінантами професійного вибору і професійної самореалізації. Проте актуальність означеної проблеми цим не вичерпується, що зумовило вибір теми нашого теоретико-прикладного дослідження.

Мета статті полягає в диференціюванні та уточненні інтенсивності і специфіки впливу етнокультурних чинників професійно-особистісного становлення на вибір напрямку вищої професійної освіти.

Виклад основного матеріалу. Теоретичними джерелами концептуального моделювання й організації емпіричного дослідження впливу етнокультурних чинників на професійне самовизначення особистості слугували засадничі положення О. В. Бичко, П. І. Гнатюка, Л. М. Дробіжевої, Е. Еріксона, К. В. Коростеліної, Дж. Марсія, Ж. Піаже, М. І. Пірен, Т. Г. Стефаненко, А. Теджфела і Дж. Тернера, В. Ю. Хотинця та ін. про походження, етапи розвитку та структуру системи ідентичностей в контексті самосвідомості особистості [1, 3, 6, 8].

Під особистісною ідентичністю ми розуміємо переживання (усвідомлене, а також невідрефлексоване) власної totoжності, самореферентності), визначеності (екзистенційно-сміслові), цілісності як внутрішньої інтегрованості різних спонукань, часової неперервності існування як самовідтворення й актуалізації особистого потенціалу, цільності як спрямованості на реалізацію індивідуально специфічних життєвих завдань, автентичності як несимулятивному втіленні себе в певному життєвому проекті, наративі [7, с. 76].

За дефініцією Л. Б. Шнейдер, професійна ідентичність – це результат процесів професійного самовизначення, персоналізації та самоорганізації, який проявляється в усвідомленні себе представником певної професії та професійної спільноти, певний ступінь отоотожнення-диференціації себе зі Справою та Іншими, що проявляється в когнітивно-поведінкових самоописах Я. Професійна ідентичність звернена в сучасне і майбутнє [11].

Ключовим конструктором концептуального моделювання щодо теми дисертаційного дослідження є етнічна ідентичність, яка розглядається як системний, полімотивований й онтогенетично протяжний феномен, що базується на ментально специфічній матриці колективного несвідомого окремого народу. Культурний складник етнічної ідентичності особистості охоплює базові ціннісні орієнтації, фольклорні вподобання, міфологічні сюжети, традиційно-звичаєві особливості, мовну картину світу тощо [2].

Продуктивним підсумком встановлення основних видів ідентичностей в структурі цілісного Я повинна стати концептуальна структурно-функціональна модель їх співвідношення, яка задає логіку наступного емпіричного дослідження, впливаючи на вибір діагностичних критеріїв та засобів.

Онтогенетична структурно-функціональна модель детермінації професійного самовизначення представляє останнє результатом зустрічного взаємовпливу соціального (в тому числі й етнокультурного) та особистісного самовизначення (в тому числі й наративного конструювання, життєтворчості), який вибірково поєднує в собі професійно релевантні особливості обох джерел детермінації (соціальної, а також етнічної ідентичності, особистісної, а також і наративної ідентичності).

Відзначена вище аномія, що супроводжує трансформаційні процеси в українському суспільстві, на яку накладаються масові глобальні тенденції світового цивілізаційного розвитку, помножує проблеми вікової кризи ідентичності, орієнтуючи молоду людину на професійну мобільність, етнокультурну толерантність і множинність шляхів саморозвитку і професійної самореалізації [2, 9, 12, 13].

З онтогенетичної структурно-функціональної моделі досліджуваного феномену випливають принаймні два критерії з підпорядкованими їм субкритеріями чинників детермінації професійного самовизначення і один результативний критерій цього процесу. Конкретно: 1) критерій соціокультурної референтності (співвіднесеності) з субкритеріями диспозиційної та етнокультурної релевантності (значущості); 2) критерій інтенціонально-особистісної референтності (автентичності) з субкритеріями сенсорно-перцептивної релевантності й екзистенційно-ціннісної наповненості; 3) критерій мотиваційно-професійної релевантності як підсумковий індикатор когерентності професійного вибору. Відтак завданням емпіричного дослідження було встановлення значущості впливу етнокультурного чинника на професійне самовизначення особистості в околі множинної взаємної детермінації досліджуваного феномену.

Порівняльний конкретно-історичний аналіз архівних статистичних даних 1910 року дав змогу встановити кореляцію етнокультурної та професійної стратифікації населення Галичини Доби Модерну; верхній шар складали поляки, німці, які здебільшого займали керівні посади, серед них зустрічалися і ремісники, торговці, військові, що переважно мешкали у містах. Середнім прошарком були євреї, професійна зайнятість: корчмарі, орендарі, торговці, ремісники. Найнижчий шар становили українці-русини, представники сільського населення, здебільшого землероби, визначальною цінністю яких була земля, з якою пов'язана багатівкова практика передачі багатого соціального досвіду [5]. Основними тенденціями вибору фаху в постмодерністський період є: глобалізація, урбанізація, світоглядний плюралізм, мультикультуральність, що ведуть, імовірно, до зниження впливу етнокультурного чинника в професійному самовизначенні особистості.



Наше дослідження покликане актуалізувати проблематику етнокультурної детермінації професійного самовизначення особистості, з тим щоб компенсувати брак об'єктивної інформації про вплив етнокультурних чинників на професійне самовизначення особистості.

Порівняльне емпіричне дослідження проводилося на базі таких навчальних закладів: Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, Івано-Франківської Теологічної Академії та Косівського інституту прикладного та декоративного мистецтва Львівської національної академії мистецтв.

Загальна вибірка респондентів становила 180 студентів I-II курсів, з них 50 осіб належали до фізико-математичного, 50 осіб – художнього, 30 осіб – музичного та 50 осіб – теологічного напрямку професійної підготовки. Вибір такого дизайну експериментальних груп був не випадковим. Ми намагалися збалансувати традиційні для прикарпатського регіону професії, пов'язані з народними ремеслами, побутованням народної пісні та інших фольклорних жанрів, міцними позиціями церкви з переважно греко-католицьким віросповіданням, з інноваційними професіями, що стосуються Інтернет-технологій, сучасного образотворчого мистецтва тощо.

Узагальнену характеристику сукупної вибірки з позиції етнічної та субетнічної самоідентифікації досліджуваних наведено в табл. 1.

Таблиця 1.

Етнічний та субетнічний розподіл респондентів у загальній вибірці

Результати етнічної самоідентифікації	Загальна кількість	Галичани	Гуцули	Бойки	Лемки	Покутяни	Подільяни	Українці	Поляки	Не ідентифікують себе з жодним етнічним
Кількість осіб	180	11	41	42	14	5	2	13	1	51
%	100	6,11	22,78	23,33	7,78	2,77	1,11	7,23	0,55	28,33

Аналіз результатів етнічної й субетнічної самоідентифікації показує, що близько третини респондентів уникають чіткого етнокультурного самовизначення. Близько чверті досліджуваних зараховують себе до етногрупи гуцулів (22,78%) і бойків (23,33%). Лемками назвалися 7,78%, а регіональну (галицьку) належність відзначили 6,11% осіб. 7,23% вважають себе насамперед українцями. Інші самоназви не мають значного поширення.

Аналіз результатів етнокультурної самоідентифікації за напрямками професійної підготовки фіксує деякі нюанси загального розподілу. Так, найбільша кількість етнічно несамоідентифікованих осіб спостерігається у групі майбутніх математиків (аж 40%), а найменша їх кількість у групі майбутніх музикантів.

Нечисленна група лемків і покутян у цій же субвибірці зростає в рази (від 1–2% до 13%). Очевидно, етнокультурна диференціація і самовизначення особливо важливе для цього контингенту студентів. Чин священника обирає у двічі більше бойків, ніж гуцулів, що вказує на усвідомлення першими своєї духовної місії на теренах Галичини.

Стратегію і методичні засоби порівняльного емпіричного дослідження визначила низка діагностичних критеріїв, пов'язаних з відповідними чинниками детермінації професійного самовизначення особистості, а саме: критерій соціокультурної референтності з субкритеріями диспозиційної та етнокультурної релевантності, критерій інтенціонально-особистісної референтності з субкритеріями сенсорно-перцептивної релевантності й екзистенційно-ціннісної наповненості (незалежні змінні) і критерій мотиваційно-професійної релевантності (залежна змінна).

Чутливими до зазначених критеріїв диференціальної психологічної діагностики детермінант професійного самовизначення особистості, зокрема його етнокультурних чинників, було визначено відповідні опитувальники: особистісних типів Дж. Холланда, «Етнічна картина світу» Є. В. Чорного, БІАС-тест (Р. Б. Льюїс, Ф. Пуцелік), «Психологічний портрет» Є. В. Чорного і диференціально-діагностичний опитувальник Є. О. Клімова. Допоміжним психодіагностичним засобом став «Психогеоетричний тест» С. Деллінгер.

Порівняльний аналіз результатів описової математичної статистики згідно з виокремленими діагностичними критеріями дозволив установити такі максимальні й мінімальні показники за субвибірками досліджуваних студентів:

– майбутні художники мають найвищі показники за інтелектуальним і артистичним типами (6,98 і 9,70 відповідно), майбутні музиканти – за соціальним типом (8,07), майбутні священники – за соціальним і реалістичним типами (8,24 і 7,74) і майбутні математики – за інтелектуальним і конвенціональним типами (7,46 і 6,70) на загальному тлі показників за методикою Дж. Холланда сукупної вибірки (дані за субкритерієм диспозиційної релевантності);



– з-поміж найнижчих показників шкал методики «Етнічна картина світу» за параметром дифузної ідентичності найнижчий показник притаманний майбутнім музикантам (0,60), майбутні музиканти і священики мають найвищі показники за шкалою «наперед визначена ідентичність» (3,07; 3,10), стан мораторію найбільш притаманний студентам-музикантам, найвищі показники досягненої ідентичності мають майбутні музиканти і священики (3,10 і 3,12), виражена особистісна ідентичність найбільшою мірою властива майбутнім математикам і художникам (3,82 і 3,74), найбільшу етнічну толерантність показали майбутні музиканти і священики (3,20 і 3,44), а схильність керуватися етнічними стереотипами найбільш властива майбутнім священикам – 1,88 (дані за субкритерієм етнокультурної релевантності);

– яскраво вираженими представниками кінестетичного типу є майбутні художники і музиканти (13,64 і 13,33), аудіального – майбутні священики (12,60), візуального – математики більше, ніж художники (12,14 проти 11,88), дигітального – майбутні священики (дані за субкритерієм сенсорно-перцептивна релевантність);

– найпозитивніший образ себе як самоактуалізованої особистості мають майбутні художники (48%), а найвищий відсоток нейтральних оцінок себе як осіб, котрі самоактуалізуються, – у майбутніх професійних музикантів (дані за субкритерієм екзистенційно-ціннісної наповненості);

– найбільшу зацікавленість природою показали майбутні музиканти (3,47), найбільший інтерес до техніки виявили майбутні священики (4,58), вони ж показали найсильнішу орієнтацію на спілкування з іншими людьми (5,24), студенти-математики найбільше мотивовані знаками і символами (4,68) – дані за критерієм «мотиваційно-професійна релевантність»;

– загалом, відзначаємо, що у майбутніх художників і математиків як представників інтелектуального і візуального типів виражена особистісна ідентичність поєднується з більшою соціальною дистанцією (відособленістю), ніж у студентів інших напрямів професійної підготовки, а в майбутніх музикантів і священиків наперед визначена етнічна ідентичність є, очевидно, базовою для швидкого досягнення цілісної ідентичності, вони ж є представниками соціального типу.

Результати факторного аналізу в загальній вибірці студентів і в окремих субвибірках свідчать про переважання індивідуально-типологічних властивостей, що репрезентують соціальну, особистісну і професійну ідентичності над етнічною ідентичністю (табл. 2).

Таблиця 2.

**Результати факторного аналізу чинників
професійного самовизначення у загальній вибірці (n = 180)**

Фактор, його інформативність	Факторні компоненти та їх навантаження
F1 (h = 12%)	Конвенціональний (-0,594); артистичний (0,681); людина-техніка (-0,563); людина-знакова система (-0,613); людина-художній образ (0,728).
F2 (h = 10%)	Інтелектуальний (0,444); соціальний (-0,537); людина-природа (-0,470); людина-людина (-0,499); виражена особистісна ідентичність (0,451); соціальна дистанція (0,538); психологічний портрет (0,533).
F3 (h = 9%)	Візуальний (0,636); дигітальний (-0,687).

У загальній вибірці встановлено три фактори інформативністю лише 31%. При цьому профільними для першого фактора є професійна орієнтація «людина художній образ» (0,728) в поєднанні з артистичною диспозицією (0,681). F3 фіксує антагонізм візуального сприйняття і обробки інформації за дигітальним типом (протилежність безпосереднього й опосередкованого, чуттєвого і абстрактного відображення дійсності) – відповідно 0,636 і - 0,687. F2 містить змішані змінні, в тому числі й етнокультурні, але вони не сягають високих значень.

Отже, на загал структура факторів професійного самовизначення в сукупній вибірці студентів указує на сильнішу залученість представників художніх професій в процеси етнічної самоідентифікації. Окремо ця тенденція виражена в тих, хто обрав дорогу служіння Богові.

Строгий відбір факторних навантажень на рівні, не меншому 0,7, показує, що у майбутніх художників етнокультурний чинник соціальної дистанції поєднується з їх творчою персоналістичною орієнтацією й інтересом до гуманітарних проблем. Факторний профіль майбутніх музикантів містить доволі потужний блок етнокультурних чинників професійного самовизначення, які стосуються зрілих стадій етнокультурної самоідентифікації, що поєднуються із професійно релевантними якостями. У факторній структурі майбутніх священиків виявлено факт полімотивованості професійного вибору при значущості чинника етнічної ідентичності загалом. Факторна структура чинників професійного самовизначення майбутніх математиків вказує на затребуваність опосередкованого, абстрактно-логічного мислення і слабкий інтерес до питань етнічної самоідентифікації. Факторна структура сукупної вибірки фіксує достовірне протиставлення безпосередньо-чуттєвого й опосередковано-логічного відображення дійсності, яке радикальним чином впливає на вибір



напряму професійної підготовки, причому набагато сильніше, ніж етнокультурні чинники. Відтак можемо констатувати, що природні задатки і схильності є сильнішим предиктором професійного вибору в сучасних умовах, ніж етнічні сценарії трудової діяльності і зайнятості в структурі суспільного поділу праці.

Диференційовано опосередковані взаємозв'язки етнокультурних чинників з іншими детермінантами професійного самовизначення. При цьому наперед визначена ідентичність, що символізує досвідоме ототожнення себе з традиційною культурою етносу, пов'язується з орієнтацією на природу, соціальним типом та інтересом до людей, що підтверджує етнокультурну спадкоємність ціннісних орієнтацій молодого покоління Галичини. Мораторій сприятливий для занять мистецтвом й екологічної налаштованості свідомості. Виражена особистісна ідентичність притаманна інтелектуалам і підприємливим людям. Досягнена ідентичність властива особам, здатним до творчого самовираження. Соціальна дистанція сприяє заглибленню у знаково-символічну реальність, корелюючи з позитивним образом самоактуалізації та рефлексією процесів духовного зростання. Наявність етнокультурних стереотипів, як і дифузної ідентичності несумісна з інтелектуальним типом респондентів.

Висновки. Факторний аналіз детермінант професійного самовизначення особистості засвідчив, що тільки окремі етнокультурні чинники справляють поміркований вплив на вибір майбутнього фаху. Такими чинниками для студентів-художників є соціальна дистанція; для студентів-музикантів – зрілі стадії етнічної ідентифікації (мораторій і досягнена ідентичність); майбутнім священикам властива полімотивованість професійного вибору при врахуванні чинників етнокультурного походження; майбутні математики загалом індіферентні до питань етнічної диференціації й ототожнення. В сукупній вибірці проявилася тенденція до слабого насичення системи детермінації професійного самовизначення особистості архетипно-колективними, етнокультурними чинниками, тоді як вплив вроджених задатків та індивідуальних ціннісних настанов є значним.

Результати проведеного емпіричного дослідження підтверджують тезу про зниження впливу етнокультурних чинників на професійне самовизначення особистості в Добу Постмодерну порівняно з епохою Модерну столітньої давнини. При цьому жорсткий зв'язок економічної та етнічної стратифікації населення розривається, виводячи на передній план чинники соціально-диспозиційного, екзистенційно-ціннісного й доглибно-інтенціонального індивідуального характеру.

1. Карпенко З.С. Аксиологічна психологія особистості: монографія / Зіновія Степанівна Карпенко. – Івано-Франківськ: Лілея-НВ, 2009. – 512 с.
2. Лебедева Н.М. Социальная идентичность на постсоветском пространстве: от поисков самоуважения к поискам смысла // Психологический журнал. – 1999. – Т.20. – № 3. – С. 48 – 58.
3. Лукасевич О. А. Суб'єктивно-вчинкові критерії оцінки особистісної зрілості студентської молоді : дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія; історія психології» / О. А. Лукасевич – Л., 2010. – 260 с.
4. Матласевич О. В. Психологічні ідеї гуманізму в світлі концепцій острозьких просвітителів XVI-XVII століття: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / О. В. Матласевич. – Івано-Франківськ 2004. – 20 с.
5. Монолатій І. С. Особливості міжетнічних взаємин у західноукраїнському регіоні в Модерну добу : монографія / Іван Сергійович Монолатій. – Івано-Франківськ : Лілея-НВ, 2007. – 280 с.
6. Павленко В.Н. Представления о соотношении социальной и личностной идентичности в современной западной психологии // Вопросы психологии. – 2000. – № 1. – С. 135 – 142.
7. Социально-психологические особенности личности в условиях трансформации общества [Текст] : Сборник статей по материалам II международной научно-практической конференции (28 января 2013 года, Украина, Донецкая обл., г. Макеевка) / общ. ред. проф. В. М. Синельникова, В. Н. Зыбцева, В. Е. Лунева. – Макеевка: Макеевский экономико-гуманитарный институт, 2013 г. – 220 с.
8. Стефаненко Т. Г. Социальная психология в культурно-исторической перспективе // Социальная психология в современном мире / Т. Г. Стефаненко. – М.: Аспект Пресс, 2002. – С. 27-42.
9. Фурман А. В. Психокультура української ментальності / Психологія і суспільство 2-е наукове видання / А. В. Фурман. – Тернопіль : НДІ МЕВО, 2011. – 168 с.
10. Чёрный Е. В. Психология моделирования поликультурного образования: монография / Е. В. Чёрный. – Симферополь: СОНАТА, 2010. – 540 с.
11. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг: Учебное пособие. / Л.Б. Шнейдер. – М. : Изд.-во Моск. психолого-социального института; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2004. – 600 с.
12. Berry J. W., Poortinga Y. H., Segall M. H., Dasen P. R. Cross-cultural psychology : Research and applications. – Cambridge etc. : Cambridge University Press, 1992. – 387 p.
13. Triandis H. C., Vassiliou V. Comparative analysis of subjective culture // The analysis of subjective culture / Ed. By H.C. Triandis. – N. Y. : Wiley, 1972. – P.299-338.



Юля Карпюк,

кандидат психологічних наук,
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника»
(м. Івано-Франківськ)

Yulia Karpyk,

Candidate of Psychological Sciences,
Precarpathian National University
Named after Vasyl. Stefanyk
(Ivano-Frankivsk)

УДК 159.922.32: 923.2

УТВЕРЖДЕННЯ ТА РОЗВИТОК ДУХОВНОСТІ ЗАСОБАМИ ХРИСТІАНСЬКОЇ МОРАЛІ

ESTABLISHMENT AND DEVELOPMENT OF SPIRITUALITY MEANS OF CHRISTIAN MORALITY

Стаття присвячена проблемі виявлення умов та механізмів впливу християнської моралі на ціннісно-орієнтаційну сферу молодших школярів. Дотримуючись принципу світськості освіти, автор зуміла поєднати зусилля найбільш дієвих соціально-психологічних факторів, акумульованих у шкільних, громадських та релігійних інституціях, досягнувши при цьому позитивних результатів у формуванні та трансформації християнських цінностей.

Ключові слова: релігійна віра, християнська мораль, ціннісно-орієнтаційна сфера, ціннісні орієнтації, духовність, духовні цінності, молодший шкільний вік.

This article is devoted to the problem of identifying the conditions and mechanisms of Christian morality in the field of value-orientation younger pupils. Adhering to the principle of secular education, the author has managed to combine the efforts of the most effective psychosocial factors accumulated in school, civic and religious institutions, thus reaching positive results in the formation and transformation of Christian values.

Keywords: religious faith, Christian morals, values and orientation field, values, spirituality, spiritual values of primary school age.

Стаття посвящена проблеме выявления условий и механизмов влияния христианской морали на ценностно-ориентационную сферу младших школьников. Придерживаясь принципа светскости образования, автор сумела объединить усилия наиболее действенных социально-психологических факторов, аккумулированных в школьных, общественных и религиозных учреждениях, достигнув при этом положительных результатов в формировании и трансформации христианских ценностей.

Ключевые слова: религиозная вера, христианская мораль, ценностно-ориентационная сфера, ценностные ориентации, духовность, духовные ценности, младший школьный возраст.

Постановка проблеми. Згідно з культурно-історичною теорією Л.С. Виготського, джерела і детермінанти розвитку свідомості й пізнання індивіда лежать у площині надбань людської культури, а отже, особлива роль у процесі їх формування належить структурам та інституціям суспільної свідомості. У такому випадку «соціальні цінності трансцендентні індивідуальній свідомості та діяльності і, безумовно, первинні стосовно індивідуально-психологічних ціннісних утворень» [8, с.19]. Тим самим підкреслюється, що цінність існує незалежно від конкретного суб'єкта, однак вона відкривається йому, коли він взаємодіє з опрідмеченими носіями цінностей, витоками культури, іншими людьми.

Зважаючи на це, ціннісно-сміслова сфера індивіда повинна піддаватися цілеспрямованому формуванню, якщо ми хочемо забезпечити «розширене відтворення» культурної спадщини людства, еволюційну наступність суспільних ідеалів. Понад те, можна з усією підставою стверджувати, що процес формування смислових утворень молодих людей (особливо на ранніх етапах онтогенезу) завжди був і залишатиметься предметом особливої уваги науковців і педагогів-практиків, оскільки від успішності розв'язання цієї проблеми залежатиме подальший поступ нашої держави, нації і суспільства загалом.

Мета статті - теоретично обґрунтувати та підтвердити результатами емпіричних досліджень можливість цілеспрямованого впливу на ціннісно-орієнтаційну сферу учнів з допомогою найбільш доступних за умов загальноосвітньої школи засобів утвердження християнської моралі.

Основний виклад матеріалу. Якщо спробувати узагальнено описати стрижневу основу освітньої моделі національної школи радянської доби, то насамперед у ній виразно має бути представлений дидактичний



складник, який, незважаючи на проголошену єдність навчання і виховання, у кращому вигляді міг бути реалізований за принципом «навчаючи виховуй». Власне, і робота вчителя оцінювалась (та й продовжує оцінюватись) здебільшого за результатами успішності учнів, їх знанням потенціалом, за кількістю перемог на різного роду предметних олімпіадах, а також тих учнів, хто вступив до вишів. Попри це, виховний процес у тогочасній школі здійснювався значно цілеспрямованіше, а отже, і ефективніше, ніж за нашого часу. Його результативність ми схильні пояснювати не лише чітко налагодженою системою тоталітарного ідеологічно-пропагандистського впливу на зростаюче покоління, а й тим (і це особливо важливо), що за умов функціонування різноманітних навчальних закладів (шкіл, технікумів, вишів) діяла чітка структура дитячих та молодіжних організацій, яка мала значний вплив на особистість.

Залишаючи поза увагою політико-ідеологічну спрямованість цих організацій, варто наголосити на тому, що їх функціонування мало величезну психолого-педагогічну цінність, оскільки завдяки їм здійснювався важливий вплив на індивідів. Кожен фахівець у галузі психології і педагогіки розуміє, наскільки важливо для дитини шкільного віку усвідомлювати приналежність до тієї чи іншої групи, відчувати силу особистісного «Я», ідентифікованого і представленого категорією «Ми», особливо якщо група має чітко визначену мету, є носієм соціально-значущих цінностей, а продукovanі та утверджені нею види і способи діяльності сприяють особистісному розвитку, адже навчальна діяльність за своїм способом організації та результативністю засвоєння є індивідуально-зорієнтованою (кожен вчиться сам для себе), тому вона не має консолідуючої основи.

Таким чином, заборонивши в умовах школи існування старих, політично заангажованих молодіжних та дитячих організацій і не створивши на їх місці нових, більш дієвих, ми позбулися не лише вагомих важелів виховного впливу на дітей, а й позбавили їх можливостей здійснювати самоорганізацію та самореалізацію таких потрібних (зокрема у виховному плані) видів діяльності, адже життя дитини, навіть за умов школи, не повинно зводитися лише до навчальної діяльності.

Попри те, що традиційний навчальний процес за умов сучасних загальноосвітніх закладів і далі спрямований переважно на розвиток когнітивної сфери особистості школяра, у положеннях національної програми «Освіта (Україна XXI століття)» та «Національній доктрині розвитку освіти в Україні» одним із пріоритетних напрямів державної політики в цій галузі є питання гуманізації та морального відродження суспільства. Людина має виховуватися не просто як носій певної суми знань, а передовсім – як громадянин України, соціально активний її будівничий і водночас творець самого себе, як людина зі сформованими моральними настановами, ціннісними орієнтаціями, високою культурою праці і поведінки.

Між тим, наразі немає загальноовизнаної, чіткої, логічно переконливої моделі виховного впливу на учня, у якій була б зафіксована необхідна система рис, особистісних якостей, поведінкових стратегій, ціннісних орієнтацій, які варто проектувати та формувати в нього за умов школи і за рівнем розвитку яких визначався б виховний ефект. Тому більшість звичайних загальноосвітніх навчальних закладів здійснюють цей процес, виходячи з творчих можливостей людей, яким доручено цю надто складну і дуже важливу ділянку роботи.

Однак у системі освіти є школи, які у вихованні зростаючих поколінь мають чітко визначену мету, а також способи і методи її досягнення. І хоча вони не мають широкого представництва на теренах нашої держави, все ж нам би хотілося поділитись деякими напрацюваннями, здобутими в процесі організованого нами дослідження в Католицькій школі м. Івано-Франківська. Слід наголосити на тому, що такого роду школи є муніципальними і створюються на прохання громадськості та релігійних організацій. Вони є загальноосвітніми, проте в реалізації своєї виховної програми адміністрація школи керується постулатами християнської моралі, розвиваючи та утверджуючи їх всіма доступними (за умов школи) засобами.

У процесі дослідження, котре проводилось упродовж 2008-2012 рр., нами було охоплено близько 300 учнів різних класів звичайних загальноосвітніх шкіл (сільських і міських), а також учнів Католицької школи м. Івано-Франківська, до того ж серед сільських шкіл ми обирали школи в гірській місцевості (Яремчанський та Надвірнянський р-ни), оскільки керувались припущенням, що найбільш яскраво у сфері самосвідомості учнів постулати християнської моралі повинні бути представлені в учнів Католицької школи, далі слідували учні сільських (гірських) шкіл і, врешті, діти міських шкіл.

Добір досліджуваних вибірок робився таким чином, щоб молодші школярі контрастували між собою, при цьому основна відмінність стосувалася показників незалежної змінної: тобто одна вибірка перебувала в середовищі утвердження християнської моралі (Католицька школа), а інша була позбавлена такої можливості (типова ЗОШ). Моделювання відповідної ситуації із залученням представників цих двох полярних груп дозволяло надалі виявити цілу низку подібних або гомогенних (у середині цих вибірок) і відмінних (у показниках між ними) ціннісних орієнтацій. Також інформативною для нас вважалася модель, згідно з якою вивченню підлягали не лише досліджувані діти цього віку, а й старші учні, які, перебуваючи в цьому самому середовищі, засвоювали і формували в собі відповідну мораль, а отже, завдяки цим умовам досягли певного розвитку своєї ціннісно-орієнтаційної сфери.

В основу гіпотези нашого дослідження було покладено твердження про те, що в молодшому шкільному віці окремі компоненти самосвідомості починають ускладнюватися та утворювати цілісну систему. Однак їх повноцінний розвиток потребує відповідних психолого-педагогічних умов, головним складником яких є утвердження в шкільному середовищі відповідних цінностей, змістову основу яких становитиме християнська



мораль. Завдяки спільній діяльності і спільному впливу з боку педагогічного, учнівського і родинно-батьківського колективу християнські цінності утверджуватимуться у сфері самосвідомості молодшого школяра як певні ціннісні орієнтації, настановлення, способи мислення, поведінки й діяльності.

Обраний нами напрям досліджень є надзвичайно значущим для визначення подальшої виховної парадигми зростаючих поколінь. Саме те, що за останні десятиріччя дедалі більше науковців, політичних і культурних діячів, учителів, батьків починають усвідомлювати необхідність повернення до християнських цінностей (як найбільш стійких та універсальних), які не підвладні жодній політичній чи ідеологічній кон'юктурі, робить такого роду дослідження особливо важливими, адже власне християнські цінності стали основою розвитку всієї української культури, інтегрувавшись з іншими спорідненими смислами (звичаями, традиціями), упродовж сторіч вибудовували ціннісний світ сім'ї, особистості, стосунків.

Незважаючи на те, що з-поміж дослідників немає єдності щодо оцінки феномену релігійної віри, вони практично однакові в питаннях впливу релігії на духовний розвиток особистості, при чому позитивний вплив здебільшого пов'язують із її автентичністю (істинністю), оскільки остання завжди тісно корелює з утвердженням і продукуванням в її суб'єктів таких рис і властивостей, як людяність, гуманізм у стосунках, безкорислива допомога людям, відсутність агресивних тенденцій тощо.

Про надзвичайно важливу роль віри людини у становленні та розвитку її духовності свідчать багато чинників, з-посеред яких особливе місце, на думку М. Боришевського, посідають моральні чесноти, котрі покладені в основу віри, зокрема християнські заповіді, які для віруючої людини є внутрішніми інстанціями, регуляторами її духовного життя та поведінки [4, с.402-404].

З відродженням національної самосвідомості перед сучасною психологією і педагогікою постало завдання - формування високодуховної гармонійно розвиненої особистості. Істинне, глибинне «Я» людини, органічно пов'язане з духовністю, є могутньою синтезуючою силою, яка підтримує єдність особистості, суперечить формуванню саморуйнівних тенденцій у її психіці. Духовність, за М.Бердяєвим, завжди пов'язана з Богом, є здобуттям внутрішньої сили, опірності, протидії владі світу та суспільства над людиною. Людський дух завжди повинен прагнути до трансцендентності – того, що перевищує людину, й лише за такої умови вона не «втратить» саму себе, а навпаки, досягне гармонії та щастя [2, с.165-167].

Духовність у психології інтерпретують як домінування в системі мотивів особистості її вищих базових потреб: пізнавальної, етико-естетичної і соціальної потреби жити, діяти «для інших». Духовність – це вершинний ціннісно-смысловий зміст людської психіки – «вершина особистості» [6, с. 166].

Глибокий психологічний зміст також закладено у тезі Л. Анциферової, де стверджується, що «Христова істина не співвимірна з істинами розуму, бо Бог – не тільки об'єкт віри, але також і засіб одкровення про Себе. Віра є основою духовного зростання людини» [1, с. 8], а тому вона має пройти певні етапи розвитку в душі суб'єкта, сприяючи пізнанню себе, особистісній самореалізації та досягненню психологічної зрілості («особистісна зрілість». – Г. Олпорт) [10, с.132]. В. Несмелов влучно підмітив, що «...думаючи про Бога, людина думає і про себе, тому релігійна свідомість людини завжди та неодмінно є складовою частиною її самосвідомості» [9, с. 251].

У ході дослідження знайшло підтвердження положення про те, що між релігійною вірою і ціннісно-орієнтаційною сферою особистості існує тісний зв'язок. Понад те, ми показали, що саме християнські постулати (за певних умов) можуть стати потужним чинником розвитку і утвердження гуманістичних духовно-моральних цінностей.

Ставлення до людини в християнстві ґрунтується на вихідній тезі про те, що людина – абсолютна цінність, найвища субстанція, «міра всіх речей» (адже вона розглядається як образ Божий, як творіння Боже). Зразком моральної досконалості, навчання й життя для християн є центральна божественна постать Ісуса Христа, земне життя якого залишається ідеальним прикладом для всіх поколінь. Розпочинати виховання у дитини почуття цінності іншої людини слід у дошкільному віці, оскільки саме за цього періоду інтенсивно проявляється і формується психологічний механізм емпатії (І. Бех, М. Боришевський).

Утверджуючи в людині милосердя, потребу піклуватися про іншого, інтерес до неповторної індивідуальності кожного, вимогливості до себе, терпимості та подібні їм якості, виховні інституції формують не тільки відповідне ставлення до іншого і до самої себе, а й закладають у структуру особистості ціннісні критерії її подальшого ставлення до інших сторін навколишньої дійсності. Особлива роль у цьому процесі належить передусім батькам, родині, церкві, педагогам, а тому його ефективність можлива лише за участі всіх виховних інституцій, що повинні тісно співпрацювати між собою.

Проведені нами теоретичні розвідки дали змогу констатувати, що процес засвоєння моральних знань молодшими школярами суттєвим чином залежить від їх здатності до правильного сприйняття моральної ситуації, адекватності оцінки моральних учинків, розуміння моральних мотивів. Поряд із цим необхідно виховувати органічну єдність між правильним розумінням моральної ситуації і вмінням школярів співпереживати, співчувати, тобто виховувати особистісне ставлення до тих чи інших моральних явищ, учинків. Зважаючи на те, що для дітей молодшого шкільного віку характерними є емоційне сприймання, навіюваність, довірливість, схильність до наслідування, високий авторитет учителя, саме ці властивості забезпечують широкі можливості для формування моральних почуттів. Особливу увагу слід приділити міжособистісним взаєминам у колективі,



оскільки в цій сфері найчастіше виникають ситуації морального вибору, від правильного розв'язання яких залежить здобуття суб'єктом необхідного морального досвіду та знань.

Низькі когнітивні можливості щодо об'єктивування показників розвитку ціннісної сфери у дітей цього віку зробили можливими індикатори розвитку та формування емоційно-чуттєвої сфери, а також показники накопичення життєвого досвіду у вигляді сформованих умінь, настанов, звичок та форм поведінки (зокрема ті характеристики, які вказували б на розвиток сумління, в основі якого покладено такі моральні почуття, як сором, провина, задоволення від доброго вчинку, власна гідність).

Оскільки основним у проявах та формуванні сумління є почуття і переживання особистості, то процес відвідування дитиною богослужінь, її участь у Святому причасті, ритуальних чи театралізованих діях, співпереживання, співучасть одноліткам (мирянам) у їх життєвих проблемах та негараздах повинні сприяти розвитку цього утворення. Адже завдяки щоденному практикуванню у виконанні своїх християнських обов'язків дитина має можливість відрефлексовувати своє «Я», свої дії і вчинки, свою поведінку, свої місце і роль у цьому світі.

Якщо зважити на той факт, що у Католицькій школі реалізуються спеціальні завдання, спрямовані на постійний аналіз власних дій і вчинків у контексті основних християнських заповідей, то стає зрозумілим, наскільки інтенсивно відбувається процес становлення механізму рефлексії, який і впливає на основні характеристики ціннісної сфери самосвідомості молодших школярів звичайної і Католицької школи.

Незважаючи на об'єктивні труднощі, низький рівень самосвідомості молодших школярів, а отже, і їхніх уявлень про моральне «Я» та ціннісну сферу своєї особистості, нам вдалося в процесі дослідження виявити стійкі та щільні зв'язки між основами християнської моралі і ціннісною сферою досліджуваних учнів і тим самим не лише підтвердити наше припущення, а й зробити важливі **ВИСНОВКИ**:

1. Християнські цінності повинні посісти гідне місце в загальній стратегії виховного впливу на учня. Духовному особистісному росту дитини повинні сприяти люди з найближчого соціального оточення (сім'я-родина, вихователі, педагоги, психологи, духовні наставники), активна християнська позиція яких спрямована на постійне утвердження ідеалів добра і любові як основи формування християнських чеснот.

2. Теоретично обґрунтовано й доведено, що найбільший вплив на формування ціннісно-орієнтаційної сфери особистості мають мотиви, які пов'язані з механізмом моральної самоідентифікації. Прагнення відповідати моральному зразку і отримати схвалення від авторитетного дорослого стають вагомим чинником інтеріоризації соціальних норм, способів і форм поведінки. Дія цього механізму значною мірою пояснює формувальний вплив з боку наявного соціокультурного середовища на розвиток морального «Я» особистості на ранніх стадіях онтогенезу. Перебуваючи в середовищі домінування та утвердження християнських цінностей, діти молодшого шкільного віку засвоюють і формують в собі адекватну мораль.

3. Установлено, що умови Католицької школи є надзвичайно сприятливими для формування і розвитку моральних почуттів, оскільки завдяки щоденному практикуванню у виконанні своїх християнських обов'язків, дитина має можливість відрефлексовувати своє «Я», свої дії і вчинки, свою поведінку, своє місце і роль у цьому світі. Спеціальні завдання, які щоденно практикуються з учнями цієї школи, спрямовані на постійний аналіз власних дій і вчинків у контексті основних християнських заповідей, що значно прискорює і поглиблює розвиток механізму особистісної рефлексії. Цьому ж сприяє фасилітуючий стиль родинно-педагогічного спілкування, який завдяки християнсько-аксіологічній єдності цих суб'єктів не лише об'єднує і робить однимцями педагогів школи, батьків і учнів, а значно підвищує рівень мотивації поведінки і відповідальності за їх спільну справу.

1. Анциферова Л.И. Связь морального сознания с нравственным поведением человека (по материалам исследований Л. Колберга и его школы) /Л.И.Анциферова // Психологический журнал. - 1999. - Т. 20. - № 3. - С. 5-17.
2. Бердяев Н.А. Философия свободы / Бердяев Н.А. - М.: Правда, 1989.
3. Бех І. Д. Формувати у дитини почуття цінності іншої людини /І.Д.Бех // Педагогіка толерантності. - 2001. - С. 16-21.
4. Боришевський М. Дорога до себе: Від основ суб'єктності до вершин духовності: монографія / Мирослав Боришевський. - К.: Академвидав, 2010. - 416 с. (Серія «Монограф»).
5. Братусь Б.С. Психология. Нравственность. Культура / Б.С.Братусь. - М.: Роспедагенство, 1994. - 262 с.
6. Выготский Л. С. Соб. соч. - Т.1. - М., 1982. - С.166.
7. Джемс В. Многообразие религиозного смысла. - СПб., 1993.
8. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности /Д.А.Леонтьев. - М.: Смысл, 1999. - 487 с.
9. Несмелов В.В. наука о человеке /В.В.Несмелов. - Казань, 1906. - Т.2.
10. Олпорт Г. В. Личность в психологии / Г. В. Олпорт. - М.: КСП+; СПб.: Ювента, 1998. - 345 с.



Галина Маслій,

кандидат педагогічних наук, доцент
ДВНЗ «Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника»
(м. Івано-Франківськ)

Halyna Masliy,

Candidate of Pedagogical sciences, Senior lecture,
Vasyl Stefanyk Precarpathian
national university
(Ivano-Frankivsk)

УДК : 372.4 : 37.01-055.25

ББК : 74.20

ВИХОВАННЯ ДІВЧАТ У ПОЧАТКОВИХ ШКОЛАХ ЗАХІДНОЇ УКРАЇНИ (КІНЕЦЬ XIX – ПОЧАТОК XX СТ.)

EDUCATION OF GIRLS AT PRIMARY SCHOOLS IN WESTERN UKRAINE (THE END OF THE 19-TH – THE BEGINNING OF THE 20-TH CENTURY)

У статті розкриваються особливості організації виховного процесу в початкових жіночих школах Західної України кінця XIX – початку XX століття.

Ключові слова: виховний процес, релігійне, моральне, розумове, національно-патріотичне виховання, методи і прийоми виховання.

The article reveals the peculiarities of organization of the educational process at primary schools in Western Ukraine at the end of the 19-th – the beginning of the 20-th century.

Key Words: educational process, religious, moral, mental, national and patriotic education, methods and techniques of education.

В статье раскрыты особенности организации воспитательного процесса в начальных женских школах Западной Украины конца XIX – начала XX века.

Ключевые слова: воспитательный процесс, религиозное, нравственное, умственное, национально-патриотическое воспитание, методы и приемы воспитания.

Постановка проблеми. Об'єктивні зміни в політичній, соціально-економічній, духовній сферах сучасного українського суспільства зумовлюють нові підходи до визначення місця і ролі жінки в демократичних перетвореннях, культурно-освітніх процесах, педагогічній науці та практиці. Розробка теоретичних засад національного виховання представників обох статей, пошуки його мети, впровадження у зміст освіти сучасних навчальних закладів загальнолюдських ідеалів і національних цінностей неможливі без історичного досвіду нашого народу.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема навчання та виховання дівчат – одна з найгостріших в історії не лише української, а й світової педагогічної думки. На європейському континенті її остаточне вирішення припадає на другу половину XIX ст. Проте навіть у найбільших державах Західної та Східної Європи – Австрійській і Російських імперіях – її розв'язання затягнулося до початку XX ст. Ще гіршою була ситуація із освітою представниць національних меншин у складі цих держав. Не випадково ця проблема в наш час стала предметом наукового аналізу в історичних та історико-педагогічних дослідженнях Л.Єршової, Т.Сухенко (підросійські землі України XIX – початку XX ст.), Г.Білавич, Т.Висіцької, С.Івах, З.Нагачевської, Д.Пенішкевич, І.Петрюк, Б.Савчука (західноукраїнські етнічні території).

Мета публікації – історико-педагогічний аналіз особливостей організації виховного процесу в початкових жіночих школах Західної України кінця XIX – початку XX століття.

Виклад основного матеріалу. Важливою складовою навчального процесу в школах Австро-Угорщини було виховання. Аналіз теоретичних першоджерел і змісту навчально-виховної діяльності різних типів шкіл підтверджує, що чітка диференціація основних напрямів виховання дівчат припадає на австро-угорський період становлення жіночої освіти і базується на тогочасному трактуванні його мети: формування доброї дружини, доброї матері і жінки-патріотки [1, с. 106].

Визначаючи, що “дух, серце і чувство” мусять розвиватися у дівчат так само, як у хлопчиків, лише не “тымь самымъ способом”, педагогічна думка кінця 1860-х – початку 1870-х рр., а відповідно і навчально-виховна практика на перше місце ставили релігійне “образоване” як підставу для “уморальнення” особистості [1, с. 118].



Окрім “зовнішнього” пошанування Бога (як участь у Богослужіннях, побожність), зверталася увага на “внутрішній” аспект релігійності, суть якої полягала у формуванні в дівчат почуттів помірності, поміркованості, правдивості, співчутливості, милосердності, жертвовності та ін.). Водночас у процесі релігійного виховання дівчат наголошувалося на потребі остерігатися забобонів викорінювати боязливості [1, с. 122].

Основою морального виховання дівчат вважалося “богочестя”, насамперед пошанування заповідей Божих [2, с. 174].

У другій половині XIX ст. як одне із його головних завдань викристалізувалося “выообразование” вільної людини, яка без примусу, із власної “побудки” вибирає все добре й уникає злого. Відповідно “моральною” вважалася дівчина, яка завжди робить те, що є “доброе и правое”, хоча б воно було їй і немилим [1, с. 130]. Цього можна домогтися не стільки при звичаєнням дівчат, як і хлопців, до безумовного “послушенства” (крім підпорядкування особистості волі Божій), а й забезпеченням усвідомлення потреби підпорядковуватися волі інших, передусім розумним вимогам батьків, педагогів. За такої умови послухність не буде протигагою “вольной воли” [1, с. 138].

Суттєвим фактором моральності дівчат педагоги другої половини XIX ст. вважали “приличіє” (пристойність) і гідність як підстави для опанування своїми почуттями та пристрастями. В основі цих якостей лежало формування в дівчат умінь уважно слухати інших; не говорити багато про себе і не відгукуватися погано про інших; голосно не сміятися, не перешіптуватися, не розмовляти іноземною мовою в присутності тих, хто її не розуміє [1, с. 150].

Підґрунтям для розумового виховання дітей обох статей слугували навчання читання (“мова для ока”), письма й опанування граматики рідної материнської мови (водночас дівчина “для розширення свого образования” мала вивчати інші мови – німецьку, французьку, польську) [2, с. 6]. Водночас засвоєння рахунків мало відбуватися в обсязі, необхідному для щоденного життя дівчинки-жінки (дії додавання, віднімання, множення, ділення): “высшие части считанья” розглядалися як абстрактні, а тому жінкам непотрібні. Важливим чинником розумового виховання вважалося опанування відомостей із географії та натуральної історії (тобто знань про рослинний і тваринний світ), які сприяли формуванню в дівчат поняття про красу природи, давали уявлення про зміст майбутньої самостійної діяльності у сфері домашнього господарства [2, с. 10]. Вивчення “історії роду людського” мало застерігати дівочий розум від “легкомыслия и вольнодумства”; “наука” природи – сприяти як загальному “выообразованю” душі, так і подоланню страху перед природними явищами; малювання і вишивання – слугувати формуванню смаків і на цій підставі досягати внутрішньої досконалості; опанування основ домашнього господарства та жіночих ручних робіт – формувати любов до порядку, умілого й бережливого домоводства [2, с. 14, 39].

Народне (національно-патріотичне) виховання як напрям у виховній діяльності пов’язувалося із пробудженням у дівчат почуття належності до свого народу, опанування ними рідної мови та забезпечення вживання її в родині і в громаді, ознайомлення з найвидатнішими датами, подіями та персоналіями рідної історії, народними традиціями, звичаями тощо. На межі XIX–XX ст. чітко виражена національно-патріотична спрямованість утверджується передусім у польському жіночому шкільництві [8, арк. 58; 5, арк. 37].

Основними методами і прийомами виховання дівчат, як і в першій половині XIX ст., були індивідуальні та групові бесіди і розмови, похвали і заохочення, покарання [10, с. 120].

Головні аспекти організації та змісту виховання в народних школах західноукраїнського регіону конкретизували офіційні освітні документи кінця XIX ст. Так, 20 серпня 1870 р. австрійське Міністерство віросповідань і освіти видало розпорядження про “Порядок шкільний і науковий для загальних шкіл народних, важний для країв, заступлених в Раді державній, крім королівства Галичини і Володимирії з великим князівством Краківським і марґрафства Істрії”. IV розділ цього документа під назвою “Про шкільну карність” окреслював основні засади виховання учнів у народних школах Буковини. Відповідно до розпорядження, метою виховання визначалося формування “шляхотного характеру”. Підґрунтям для її досягнення мали стати моральна поведінка школярів, почуття обов’язку і честі, людяності й любові до вітчизни. Особлива увага приділялася гігієнічному вихованню хлопчиків і дівчаток: “Кожного ученика треба особливо при звичаювати до чистоти і порядку, до точного послуку і пристойного поведення”; у документі наголошувалося, що в чистоті слід утримувати не лише тіло й одяг, а також шкільне приладдя та класні приміщення [4, с. 57].

У § 24 “Порядку шкільного і наукового” визначені методи і засоби (“средства”) для підтримання належної дисципліни в народних школах: похвала, нагорода, застереження, догана, затримання в класі після занять під відповідним наглядом, запрошення дитини на вчительську конференцію, тимчасове виключення зі школи. При цьому наголошувалося, що методи виховання потрібно вибирати, зважаючи на “осібну вдачу дитини”, щоб не зашкодити “моральному почуттю дитини або її здоровю” [4, с. 57–58].

В інструкціях до навчальних планів для народних шкіл Галичини за 1893 р. підкреслювалося, що завданням початкової школи, крім надання представникам “всякого стану” найпотрібніших відомостей, було вироблення релігійно-морального характеру дітей, усвідомлення ними своїх обов’язків як громадян і ознайомлення з професіями, яким вони, залежно від місця проживання і стану, “себе присвящать” [10, с. 42]. Досягненню цієї мети слугували передусім навчання, карність (дисципліна) і особистий приклад учителя, а також використання таких методів і прийомів виховання, як заохочення, повчання, порада, пересторога, зауваження, наказ, нагорода, покарання [10, с. 43].



Конкретизація виховних завдань жіночих шкіл знайшла відображення у їхніх статутах. Так, "Проект статуту для 5-класної виділової жіночої школи імені королеви Ядвиги в Станіславові" містив такі розділи, дотичні до організації та змісту виховання дівчат: "Про обов'язки учениць в школі"; "Про релігійні обов'язки учениць в школі"; "Про поведінку поза школою" [7, арк. 131].

Запорукою належного виховання дітей впродовж усього аналізованого періоду вважався особистий приклад вихователя. Якості, притаманні "доброму" народному вчителю, вперше в українській педагогічній думці регіону найбільш повно окреслив О. Духнович у знаменитому підручнику "Народная педагогія в пользу училищ и учителей сельских" (1857): учитель повинен мати справжнє покликання до своєї професії; мати добрі і правильні знання з тих предметів, які він хоче викладати; повинен бути "чистого і непорочного нраву", доброчесним, лагідним, поважним і вольовим; повинен любити своїх учнів і прививати їхню любов до себе; уміти легко і доступно викладати; мати засоби, необхідні для навчання; поважати добрий порядок [3, с. 2].

Водночас необхідно зауважити, що вчителі народних шкіл, особливо жінки-педагоги, були обмежені у своїх діях щодо вдосконалення навчально-виховного процесу. До кінця XIX ст. вони не мали права піддавати сумніву чи навіть коментувати навчальні програми, плани та підручники – це заборонялося офіційними освітніми документами. Так, зокрема, розпорядження галицької Ради шкільної крайової від 12 грудня 1890 р. забороняло вчителям "objawiać swoje zdanie ustne czy piśmiennie w rzeczach dotyczących szkolnictwa" ("виявляти свою думку усно чи письмово в справах, що стосуються шкільництва") [11, с. 299–301]. Крім того, вчителі початкової ланки освіти Східної Галичини, Північної Буковини та Закарпаття практично не були представлені в органах державного управління шкільництвом своїх країв; їхня заробітна платня становила 59 % від оплати праці віденського педагога, 68 % – празького; без дозволу офіційної влади т. зв. "тимчасові" вчителі не мали права одружуватись, а жінки-педагоги (тимчасові й постійні) – виходити заміж.

На цій підставі не можна не погодитися з думками провідних педагогів досліджуваної доби про те, що вчительство мало "зв'язані руки" і, дбаючи "о свій кусок хліба", здебільшого беззастережно виконувало офіційні шкільні приписи [6, с. 3–6].

Важливу роль в організації навчально-виховного процесу в закладах початкової жіночої освіти Галичини і Буковини відігравали "господині" класів. Відповідно до статутів усіх жіночих шкіл, їхнім обов'язком були нагляд за діяльністю і поведінкою учениць, забезпечення необхідного порядку в класі до приходу вчителя, турбота про те, щоб учителям були передані списки неготових до занять учениць тощо. Водночас виховна функція "господині" класу полягала в тому, щоб вона була "материнською подругою" учениць [9, с. 7].

Висновки з даного дослідження. Викладене дозволяє стверджувати, що впродовж більш ніж столітнього підпорядкування західноукраїнських земель Австрійській (Австро-Угорській) імперії організація навчально-виховної діяльності у мішаних і окремих жіночих початкових школах регіону розвивалася в напрямі поступового забезпечення єдності дій учителя й учнів, вихователя і вихованців, спрямованих на реалізацію визначеної тогочасними освітніми документами мети початкової ланки освіти; при цьому головним засобом розвитку у дітей мислення, формування духовності, волі й характеру, релігійно-моральних чеснот було саме навчання.

1. Афоризми в справі виховання дівчат (Рускимъ матерямъ посвящается) // Учитель. – 1870. – Ч. 26. – С. 102–103; Ч. 27. – С. 106; Ч. 28. – С. 110; Ч. 30. – С. 118; Ч. 31. – С. 122; Ч. 33. – С. 130; Ч. 34. – С. 133–134; Ч. 35. – С. 138; Ч. 37. – С. 146; Ч. 38. – С. 150; Ч. 39. – С. 155.
2. Гл.(инський) Т. Умственное вихованье девчат / Т. Гл.(инський) // Учитель. – 1872. – Ч. 41. – С. 162–163; Ч. 42. – С. 166; Ч. 43. – С. 170–171; Ч. 44. – С. 174–175; Ч. 45. – С. 178–179; Ч. 46. – С. 182; Ч. 47. – С. 186; Ч. 48. – С. 190; Ч. 49. – С. 194; Ч. 50. – С. 198; 1873. – Ч. 2. – С. 6; Ч. 3. – С. 10; Ч. 4. – С. 14; Ч. 5. – С. 14; Ч. 11. – С. 39; Ч. 6. – С. 26; Ч. 7. – С. 29–30; Ч. 8. – С. 40.
3. Духнович А. Народная педагогія в пользу училищ и учителей сельских. – Ч. I : Педагогія общая / Александеръ Духновичъ. – Львовъ : Типомъ Института Ставропігійскаго, 1857. – 92 с.
4. Збірка законів і розпорядків найважливіших для народних шкіл на Буковині. – Чернівці : Накладом т-ва "Руска школа", 1902. – 92 с.
5. Звіти про діяльність товариства жіночого ліцею Вікторії Недзялковської в м. Львові за 1907–1910 рр. // ЦДІА України у Львові. Ф. 178, оп. 2, спр. 4802, 37 арк.
6. Малицька К. Народна руска школа і рускі учителі в Галичині (Нариси на тлі галицького шкільництва / (К. М.) // Промінь. – 1904. – Ч. 1–2. – С. 3–6.
7. Справа про діяльність початкової жіночої школи ім. Пірамовича у Львові, 1888–1912 рр. // ЦДІА України у Львові. Ф. 178, оп. 2, спр. 3547, 131 арк.
8. Справа про діяльність початкової школи Бенедиктинок латинських в м. Львові, 1886–1890 рр. // ЦДІА України у Львові. Ф. 178, оп. 2, спр. 2993, 58 арк.
9. Der Lehrplan der vierclassigen höheren Töchterschule in Czernowitz. – Czernowitz, 1872. – 23 s.
10. Plany naukowe dla szkół ludowych pospolitych pięcio- i sześćio-klasowych męskich, żeńskich i mieszanych wraz z instrukcyą. – Lwów : Nakł. Rady Szkolnej krajowej, 1893. – 196 s. + VII.
11. Pohoska H. Wychowanie obywatelsko-państwowe / Hanna Pohoska. – Warszawa : Nakł. Ministerstwa wyznań Religijnych i oświecenia publicznego, 1931. – 316 s.

**Наталія Матейко,**

кандидат психологічних наук, доцент,
ДВНЗ «Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника»
(м. Івано-Франківськ)

Natalija Matejko,

Candidate of Psychological Science,
Associate Professor, Vasyl Stefanyk
Precarpathian National University
(Ivano-Frankivsk)

УДК 159.98

ДУХОВНИЙ САМОРОЗВИТОК ЯК УМОВА ПОПЕРЕДЖЕННЯ АДИКТИВНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

SPIRITUAL SELF-DEVELOPMENT AS A CONDITION FOR PREVENTION OF ADDICTIVE IDENTITY CARDS

Сучасне суспільство характеризується зростанням різноманітних форм адиктивної поведінки, головною причиною якого є втрата смислу та цінності життя. Адикції, або пристрасті, це одержимості різного ступеня напруженості і сили, які впливають на різноманітні сторони душевного життя людини. Профілактику адиктивної поведінки рекомендовано здійснювати шляхом застосування цілісної системи самовдосконалення та самотрансформації, тобто духовного саморозвитку особистості.

Ключові слова. Адикція, пристрасть, дух, душа, духовний розвиток, християнська психологія.

Modern society is characterized by the growth of various forms of addictive behavior, which is the main cause of loss of meaning and value of life. Addiction or passion - this obsession with varying degrees of intensity and energy, affecting all aspects of mental life. Prevention of addictive behavior should be carried out by using an integrated system of self-improvement and human transforming itself, that spiritual self-identity.

Key words. Addiction, passion, spirit, soul, spiritual development, Christian psychology.

Современный этап развития отличается ростом различных форм аддиктивного поведения, главной причиной которого является потеря смысла и ценности жизни. Аддикции, или страсти, это одержимости различной степени напряженности и силы, которые влияют на все стороны жизни человека. Профилактику аддиктивного поведения рекомендуется осуществлять путем использования целостной системы самосовершенствования и самотрансформации, то есть духовного саморазвития личности.

Ключевые слова. Аддикция, страсть, дух, душа, духовное развитие, христианская психология.

Постановка проблеми. Сучасне суспільство характеризується зростанням різноманітних форм адиктивної поведінки. Зміна стану за адиктивним механізмом досягається не тільки за допомогою різних екзогенних агентів – алкоголю, наркотиків, лікарських препаратів, які перевищують терапевтичні дози, а й шляхом залучення до різноманітних видів діяльності.

Якщо в недавньому минулому найбільш поширеними були тютюнова та алкогольна залежності, то сьогодні, крім хімічних залежностей (тютюнопаління, алкоголізм, гамбринізм, наркоманія, залежність від стимуляторів), психологи виокремлюють поведінкові адикції (трудоголізм, еротичні (любовні, сексуальні й уникання), різні види быті-адикції, гемблінг, спортивна адикція, адикція вправ, харчова адикція і компульсивний шопінг – оніманія, болтоголізм, заняття екстремальними видами спорту й туризму, ургентна адикція, синдром Тоада, комп'ютерна й інтернет-залежність (нав'язливий веб-серфинг, кіберноманія, кіберкомунікативна й кіберсексуальна залежність, обсессивна пристрасть до роботи з комп'ютером, інтернет-гемблінг), залежність від мобільних інформаційно-комунікаційних пристроїв і реклами, геджит-адикція).

Загальний аналіз останніх досліджень. Термін «адиктивна поведінка» був запропонований американським дослідником В. Міллером (1984) та поширений для використання у вітчизняній наркологічній практиці С. Кулаковим (1989) і А. Лічко (1991). Вагомий внесок у розвиток концепції адиктивної поведінки здійснили Б.Г.Братусь, С.В.Березін, А.П. Донських, В.Ю.Зав'ялов, Ц.П. Короленко, К.С.Лисецький, О.Е.Лічко, Н.Ю.Максимова, В.Д.Менделевич, Г.В. Старшенбаум, Н.А.Сирота, Д.В. Четвериков, В.М. Ялтонський та ін. Водночас вивчення проблеми залежностей є неповним без урахування здатності особистості до духовного саморозвитку.



Мета статті - здійснити теоретичний аналіз особливостей профілактики адиктивної ідентичності особистості шляхом духовного саморозвитку особистості.

Основний виклад матеріалу. Як наголошує представник гуманістичної психології Е. Фромм, сучасній людині притаманні значна пасивність, орієнтації на потреби, цінності ринку. Людина сьогодні - «або споживач, або товар, який треба якомога вигідніше продати, а його Доброта, Розум, Совість відійшли на другий план», а духовна сторона людського життя, на жаль, не є домінантною, що своєю чергою несе небезпеку для всебічного та гармонійного розвитку особистості [6, с.90].

Коли у свідомості індивіда центральною ідеєю життя стає прагнення втечі від реальності, починається проблема адикції. Індивідові стає важче контролювати ненаситне бажання, яке стає пристрастю, оскільки, навіть отримуючи бажане, індивід не може зупинитися. У такий спосіб втрачається кількісний контроль над задоволенням бажання. Потяг до предмета пристрасті іноді виявляється сильнішим від інстинкту самозбереження. На певній фазі розвитку пристрасті сила стимулу зростає, щоб принести попереднє задоволення (зростання толеранції) [2].

Як зазначає В.Ф.Менделевич, адикції можуть бути не тільки психологічними і психопатологічними, але й нормативними і навіть гармонійними (трудоголізм, любовна адикція). Спектр залежностей поширюється від адекватних прихильностей, які сприяють творчому чи душевному самовдосконаленню і вважаються ознакою норми до розладів, які призводять до психосоціальної дезадаптації.

Між тим, автор указує, що залежність складається з «душевної прихильності» (відчуття емоційно позитивної близькості, надихаючого захоплення, ейфоризуючого потягу, всеохоплюючої пристрасті до суб'єкта чи об'єкта, неможливості комфортно існувати без нього), припускає, що саме в цьому приховуються критерії залежної поведінки [4, с.36].

Доктор психологічних наук, член-кореспондент РАО Б.С. Братусь зазначає, що вищим проявом внутрішньої прихованої, сокровенної сторони душі є дух. «Внутрішня душа – це вічна, безсмертна енергія і субстанція, яка може проявлятися в деяких зовнішніх проявах – душевних явищах. Зовнішня і внутрішня є сторонами аспектами, іпостасями єдиної душі». Дух є досконалим і здоровим началом у людині. Душа ж, згідно із ученням про первородний гріх, уже в момент народження людини проявляється на світ духовно нездоровою, пошкодженою гріхопадінням. Тому і властивими душі є різноманітні схильності, здатні до непомірного зростання і пригнічення собою всіх інших якостей і проявів особистості.

З позицій християнської психології алкоголізм – це тільки зовнішній прояв автоматизованої гріховної звички, а її коріння – це обжерливість, гордість та деякі інші, які зовсім не враховуються під час лікування, яке тому і буває мало результативним.

Як зазначає Григорій Палама (XIV ст.), розвиток пристрасті є процесом деформації душевної сфери, який здатний розладнати душевне життя аж до стану хаосу. Він зазначає, що людська душа поділяється на розумну, дратівливу і пожадливу. У розумній частині занепадої людини панує гордість, у пожадливій - переважно тілесні втіхи, а в дратівливій – пристрасті ненависті, гніву, злопам'ятності.

Пристрасті – це одержимості різного ступеня напруженості і сили. Приваблива сила пристрасті над людиною полягає в перевазі насолоди, задоволення (Силуан Афонський, XX ст.). Це автономні психічні комплекси, які включають ментальні, емоційні, мотиваційні, вольові і предметні структури, які домінують у душі, визначаючи поведінку людини і впливаючи на різноманітні сторони душевного життя та психічну структуру поведінки людини.

Пристрасть автономна, тому вона дуже стійка і довготривала. Як річ у собі, вона захищена від впливу волі та розуму. Її руйнівний вплив проявляється в тому, що вона або ненаситна, або агресивна по відношенню до людини, заміщує її природні потреби і посідає їх місце, як будь-яка патологія, змушує людину страждати [2, с.84].

Виходячи з того, що в кожній людині потенційно закладені моральні достоїнства (чесноти), які в міру очищення душі від гріховності поступово розкриваються, профілактика адиктивної ідентичності повинна здійснюватися шляхом духовного вдосконалення особистості.

Як зазначає учений М.В.Савчин, духовне є визначальною суттю людини, зумовлює головні переживання, смисли життя, мотиви, думки та поведінку. Коли душа (психіка) людини відірвана від духу, тоді вона черпає сили (одержує задоволення) від тіла, виснажуючи його (наркоманія, алкоголізм, проституція, туризм тощо), чи від соціуму (породжує конфлікти, маніпулювання іншими людьми, експлуатація їх), отримуючи від цього егоїстичне задоволення, що швидко минає, приносячи тривогу, сум, невпевненість, втрату сенсу життя. Водночас твориться зло для людей. На такому шляху людина руйнує свою душевну рівновагу.

Духовне не приходить до людини від інших людей. Вони можуть тільки ділитися досвідом відкриття, переживання духовного. Духовне життя – це подія у глибинах духу. Першопричина духовного самовдосконалення міститься у внутрішньому світі особистості, а наслідком цього стає пошук зовнішніх опор у формі набуття віри та спеціальних знань спілкування з Богом, засвоєння технік самовдосконалення.

Метою духовного самовдосконалення є досягнення гармонії між власним життям і навколишнім світом. Складними є зв'язки духовного із психічним, яке відображає матеріальний світ, світ інших людей (групи, суспільство, цивілізацію), себе. Психічне, відірване від духовного, завжди пристрасне, бо за ним постають



людські потреби, у ньому проявляється Я особистості (егоцентрація, суб'єктність, апперцепція, пізнавальний та діяльнісний стилі тощо).

Духовне в особистості, взаємодіючи із психічним, незалежне від нього. Воно впливає на психічне, знижуючи рівень егоцентрації, пристрастності, залежності від матеріальних і тілесних, психічних (душевних) і соціальних потреб. Під його впливом психічні стани, властивості і процеси стають одухотвореними (не сміх, а тиха внутрішня духовна радість; не егоїстична спрямованість активного, а спрямованість на творення добра). Духовне гармонізує, заспокоює душевний світ людини, дає змогу усвідомити свої проблеми та знайти шляхи їх розв'язання.

У межах духовної парадигми основним завданням життя людини є самовдосконалення і вдосконалення людського суспільства (творити добро і боротися зі злом) [5, с.346].

Християнська психологія розглядає особистість у всій повноті її духовного, душевного та фізичного буття. Згідно з християнською орієнтацією, на перший план ієрархії цінностей людини виступає дух, тоді як інші її складники розглядаються як залежності від духу.

Благем є те, що вивільнює, підвищує дух, а злом – те, що применшує дух, спотворює і руйнує його, ставить у залежність від нижчих за ієрархією матеріальних структур, тобто пристрастей (залежностей). Саме через генезу пристрастей християнська традиція проникає в приховане від емпірії життя духу і відтворює пошкоджену гріхопадінням людську сутність.

Коли людина докладає внутрішнє, духовне зусилля (подвиг), вона звільнює душу від влади «миру цього» (пристрасної залежності) і «слідuje» законам «миру іншого». («Дійсно завзятий, важкий і незручний подвиг, який здійснюється серед справ житейських». – Св. Ісаак Сирін, Слово 50). Зміст духовного подвигу – звільнення душі від пристрасної залежності, тобто безпристрасності. Однак безпристрасність – не самоціль, а тільки засіб. Метою ж є очищення душі. «Чистота душі є першочерговий дар нашої природі. Без чистоти душа не лікується від недугів гріха і не набуває слави, втраченої гріхопадінням» [2, с.146].

Людина повинна постійно контролювати свої тілесні потреби, турбуючись про те, щоб вони непомітно не переросли в пристрасті і не піднялися над життям духовним. Ступінь утримання «повинен визначатися судом совісті кожного», а також прагненням духовного вдосконалення.

Таким чином, профілактику адиктивної ідентичності особистості слід проводити згідно з моделлю утвердження моральних принципів, яка є ефективною стосовно молодих людей, орієнтованих на цінності добра. Профілактика за цією моделлю будується на спробі переконати молодь в аморальності, гріховності певних видів поведінки (статевого життя поза шлюбом, уживання алкоголю чи наркотиків, насилля тощо) та зосередити їх увагу на інших, альтернативних цінностях (релігійних, ідеологічних): дотримання правил суспільного співжиття, порядності і взаємоповаги в міжособистісних стосунках, ставлення до життя і здоров'я свого та інших як до найвищої цінності. При цьому використовуються прийоми наведення прикладів переконання, навіювання, груповий психологічний вплив. Профілактика проводиться у формі масових акцій, зібрань, кампаній у ЗМІ (серії статей, теле- і радіопрограми).

Розвиток духовності у дітей дошкільного віку допоможе спрямувати юну особистість до істини, добра, краси, любові і забезпечить фундамент для її духовного сходження.

Висновок. Таким чином, профілактика адиктивної поведінки повинна опиратися на ідеальний зразок духовного зростання особистості, що зробить цей процес спрямованим та усвідомленим; здійснюватися з використанням цілісної системи самовдосконалення та самотрансформації людини; формувати і розвивати релігійну культуру, яка дасть можливість формувати здорову, цілісну особистість, здатну до побудови здорових, повноцінних стосунків, моральних учинків і справ, здатну до переживання глибоких почуттів і роздумів, до зрозуміння і пізнання людини.

1. Бачинин И.В. Педагогические условия организации помощи взрослым в избавлении от негативных зависимостей в традициях православия. – Дис. канд.педагог.наук. – Екатеринбург, 2008.
2. Влахос И. Православная психотерапия. Святоотеческий курс врачевания души / Иерофей Влахос. – Свято-Троицкая Сергиева Лавра, 2004. – 250 с.
3. Лещенко Н. Християнські традиції в системі дошкільного виховання /Н.Лещенко // Дошкільне виховання. – 2009. - №4.
4. Руководство по аддиктологии / Под ред. проф. В. Д. Менделевича. СПб.: Речь, 2007. – 768 с.
5. Савчин М. В. Християнський ідеал духовно розвиненої людини / М.В. Савчин // Проблеми загальної та педагогічної психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АНПН України / За ред. С.Д. Максименка. – Т. XII. – Ч. 3. – К., 2010. – С. 340–347.
6. Фромм Э. Догмат о Христе /Э.Фромм. – М.: Олимп, ООО «Издательство АСТ-ЛТД», 1998. – 416 с.



Анатолій Палій,

кандидат психологічних наук, доцент,
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника»
(м. Івано-Франківськ)

Anatoliy Paliy,

candidate of psychological Sciences, associate
professor, Vassyl Stefanyk Precarpathian
National University
(Ivano-Frankivsk)

УДК159.923. 159.9.016.2
ББК 88.8

КОГНІТИВНО-СТИЛЬОВИЙ ПІДХІД ДО ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНО ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ

COGNITIVE-STYLE APPROACH TO PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF GIFTED PUPILS

Розглядаються сучасні підходи до проблеми інтелектуальної обдарованості і креативних здібностей. Утверджується індивідуальна специфіка феномену інтелектуальної обдарованості, креативності й обґрунтовується ефективність когнітивно-стильового підходу до їх діагностики.

Ключові слова: інтелектуальна обдарованість, IQ, креативність, когнітивні стилі, психометричний підхід, мотивація, індивідуальність.

The article is focused on contemporary approaches to the problem of intellectual giftedness and creative abilities. The individual essence of the phenomena of intellectual giftedness and creativity, as well as the efficiency of applying a cognitive-style approach to their diagnostics are ascertained.

Keywords: intellectual giftedness, gifted and talented children, IQ, creativity, cognitive styles, cognitive-style approach, psychometric approach, motivation, individuality.

Рассматриваются современные подходы к проблеме интеллектуальной одаренности и креативных способностей. Утверждается индивидуальная специфика феномена интеллектуальной одаренности, креативности и обосновывается эффективность когнитивно-стилевого подхода к их диагностике.

Ключевые слова: интеллектуальная одаренность, IQ, креативность, когнитивные стили, психометрический подход, мотивация, индивидуальность.

Актуальність проблеми обумовлена тим, що розвиток інтелектуальної обдарованості дітей, їх психолого-педагогічний супровід є обов'язковим завданням сучасної системи освіти. Систематизація, узагальнення й осмислення емпіричних даних з цієї проблематики вимагають розробки принципово нового підходу, що дозволяє перейти від фрагментарного, статичного і константного розуміння обдарованості до її вивчення з позицій цілісності, динамічності та сприяння розвитку дітей.

Метою повідомлення є теоретичне обґрунтування когнітивно-стильового підходу до діагностики і психологічного супроводу інтелектуальної обдарованості учнів.

Постановка проблеми. Сьогодні психолого-педагогічна наука намагається, з одного боку, розробити й обґрунтувати загальнонаукову теоретичну концепцію обдарованості, з іншого – вирішити прикладні завдання діагностики інтелектуальної обдарованості на кожному віковому етапі онтогенетичного розвитку особистості, навчання, виховання і психолого-педагогічного супроводу обдарованих дітей, оптимізації процесу їх соціалізації й самореалізації. І хоча систематичні дослідження обдарованості почалися ще в 20-х роках минулого століття, досі вчені не прийшли до єдиної думки про те, що таке обдарованість взагалі, та яка має бути оптимальна стратегія діагностики обдарованості як інтегрального психічного феномену [1–13].

Сучасні визначення обдарованості, незважаючи на активне використання термінів: система, системність, системний підхід, – орієнтовані переважно на її вже реалізовані форми – видатні досягнення, причому не тільки у дорослих, але й у дітей. У той же час процесуально-діагностична сторона цих досягнень розкрита слабо, однобоко – з психометричних позицій, а розвиток обдарованості, як правило, отожднюється з динамікою її окремих сторін, без урахування їх взаємодії з іншими психічними утвореннями в структурі цілісної індивідуальності. Реалізація системного підходу в цій галузі вимагає не тільки реконструкції існуючих концепцій діагностики обдарованості, а й розробки нових психотехнологічних рішень – арсеналу засобів,



здатних об'єктивно фіксувати досліджуваний предмет як багатовимірний, цілісний, динамічний і залежний від внутрішньопсихічних детермінант і зовнішніх умов [9, с. 3].

Сучасна диференціальна когнітологія під обдарованістю розуміє «системну якість *індивідуальності*, що розвивається протягом усього життя, визначає можливості досягнення нею виключно високих результатів в одному або декількох видах діяльності в порівнянні з іншими людьми» [3, с. 353]. При цьому основоположним є поняття *загальної обдарованості*, під якою найчастіше розуміють «рівень розвитку загальних здібностей, що визначає діапазон діяльності, в якому людина може досягти великих успіхів» [там же]. У структурі загальної виокремлюють *інтелектуальну обдарованість* як «рівень розвитку і тип організації індивідуального ментального досвіду, які забезпечують можливість творчої інтелектуальної діяльності, тобто діяльності, пов'язаної із створенням суб'єктивно й об'єктивно нових ідей, використанням інноваційних підходів до вирішення проблем, відкритістю суперечливим аспектам ситуації і т. д.» [8, с. 243]. Крім того, для виявлення обдарованих дітей і дорослих як і раніше найчастіше використовується значення інтелектуального коефіцієнта (IQ). *Психометричний підхід* (вимірювання психічних явищ стандартизованими IQ-тестами) до діагностики інтелектуальної обдарованості, що є панівним у психодіагностиці, за визначенням не може «вимірювати» феномени індивідуальної психіки, «оскільки сучасний рівень психологічної науки не дозволяє на основі індивідуального результату виконання того або іншого психологічного тесту (психометричного тесту інтелекту, особистісного опитувальника, проєктивної методики тощо) перейти до психологічного діагнозу і, тим більше, до прогнозу поведінки конкретної людини» [7, с. 67].

На наш погляд, багатьох проблем у психолого-педагогічному супроводі обдарованих дітей можна уникнути завдяки використанню потенціалу *когнітивно-стильового підходу* до діагностики інтелектуальної обдарованості, креативних здібностей, схильностей та індивідуально-своєрідних ментально-особистісних рис окремо взятої індивідуальності. Об'єктивність такого підходу ґрунтується на діагностиці індивідуальних когнітивних стилів (КС) експериментальними методиками, що проводяться, на відміну від стандартизованих тестів, суто індивідуально й виявляють «особливості влаштування і функціонування індивідуального розуму» [6, с. 8]. Професор М.О. Холодна з цього приводу зазначає: «Вдумаємося в цю ситуацію! На операціональному рівні для вимірювання різних когнітивних стилів використовуються достатньо прості процедури, орієнтовані на виявлення, здавалося б, окремих індивідуальних відмінностей у пізнавальній діяльності ... Проте ці окремі відмінності у когнітивній діяльності виявляються пов'язаними з широким спектром найрізноманітніших психологічних характеристик індивідуальності, починаючи із сенсомоторики і закінчуючи механізмами психологічних захистів» [6, с. 265].

Теоретичний аналіз проблеми. В американській і європейській психології та системі освіти з часів перших досліджень інтелекту (20–40 рр. ХХ-го століття) А. Біне, Л. Терстоуна, Л. Термена, Ч. Спірмена, Р. Кеттела, Дж. Равена, Г. Айзенка та ін. обдарованість розуміється як високий загальний інтелект, і для виявлення обдарованих осіб використовуються тести, що дозволяють вираховувати інтелектуальний коефіцієнт (IQ).

Сьогодні в системі освіти США і багатьох європейських країнах використовується *класифікація рівнів обдарованості* залежно від кількісних значень IQ. Згідно неї всіх обдарованих дітей можна віднести до одного з 5 рівнів: 1) 115 балів і більше – «*здібний*»; 2) 130 і більше – «*обдарований*»; 3) 145 і більше – «*високо обдарований*»; 4) 160 і більше – «*виключно обдарований*»; 5) 175 (іноді 180) і більше – «*глибоко обдарований*» [2, с. 41].

Проте багато психологів відмовляються від використання високого значення IQ як єдиного критерію для діагностики обдарованості. Так, в оглядовій статті, присвяченій сучасним дослідженням обдарованості, Е. Віннер наводить різні погляди на цю проблему, суть яких зводиться до виділення «спеціальних» видів обдарованості, наслідуючи класифікації спеціальних здібностей. На наш погляд, у таких класифікаціях – на основі видів здібностей чи діяльностей – відсутнє головне: розуміння обдарованості як *унікального феноменологічного утворення цілісної індивідуальності*, а не її когнітивно-продуктивної чи мотиваційно-потребової, діяльнісної чи поведінкової складових [13].

Односторонність психометричного підходу до обдарованості призвів до того, що у звіті Американського федерального управління освіти стали визначати шість видів обдарованості на основі все тих же видів здібностей/діяльностей: 1) високий загальний інтелект (IQ більше 130); 2) високі спеціальні здібності (математичні, лінгвістичні тощо); 3) високе креативне або продуктивне мислення (висунення нових ідей, створення нових товарів, конструювання нових приладів тощо); 4) лідерські здібності (високий соціальний інтелект, різні види лідерства тощо); 5) здібності до образотворчого або виконавського мистецтва (мистецькі таланти); 6) психомоторні здібності (спортивні досягнення) [11].

Постає закономірне питання: «Так що ж вимірюють тести інтелекту? Що ховається за пресловутим індексом IQ? М.О. Холодна зауважує, що кожне тестове завдання (система завдань, на зразок інтелектуальних шкал методик Векслера, Амтхаузера, Кеттела, Равена і т. п.) фіксує деякий психологічний симптом у вигляді міри вираженості певної властивості інтелекту, яка проявляється в спеціально сконструйованому виді діяльності, на специфічному й уніфікованому матеріалі, за наявності деякого ситуативного стану випробовуваного (віку, рівня розвитку, наявних знань, емоційного статусу, мотивації і т. п.). Фактично ми маємо справу з результативним



показником, що оцінює правильність і швидкість відповіді. Чи можна від симптому (реакції) переходити до лінійного визначення такої складної інтегральної структури як інтелект? Спробу на основі психологічного симптому поставити діагноз і побудувати прогноз подальшого інтелектуального розвитку особистості інакше як професійною легковажністю назвати не можна [7, с. 66–67].

Не слід забувати, що кожна стандартизована методика призначена для вимірювання міфічного «середнього випробуваного» і є засобом швидше для експериментальних наукових досліджень, ніж практичної (педагогічної) діяльності. В таких тестах нема головного – неповторної людської індивідуальності, яку не можна виміряти одним інструментом, хоч би яким досконалим він не був. Визнаний класик тестології А. Анастасі з цього приводу зазначає: «Жоден психологічний тест не в змозі виміряти нічого, окрім поведінки. Чи буде така поведінка показником іншої поведінки, визначається лише емпіричним шляхом» [1; с. 20].

Та все ж таки, у західній психології (відповідно й вітчизняній практиці) домінує тенденція оцінювати інтелектуальну обдарованість на основі стандартних психометричних тестів, максимально високі оцінки за якими отримують приблизно 2% (усього!?) випробовуваних – їх і відносять до категорії «інтелектуально обдарованих». Питання в тому, чи є ці люди дійсно інтелектуально обдарованими? Спробуємо пояснити, керуючись сучасними досягненнями когнітивної психології.

Конвергентні здібності (convergence abilities) – інтелектуальні здібності, які виявляють себе в показниках ефективності переробки інформації, в першу чергу в показниках правильності і швидкості знаходження єдино можливої (нормативної) відповіді в регламентованих умовах діяльності [8, с. 244]. Вони характеризують, таким чином, адаптивні можливості індивідуального інтелекту з погляду успішності індивідуальної інтелектуальної поведінки в регламентованих умовах діяльності. Конвергентні здібності представлені трьома властивостями інтелекту [4, с. 316–318]:

1. *Властивостями рівнів інтелекту*, що характеризують досягнутий рівень розвитку пізнавальних психічних функцій (вербальних і невербальних), виступаючи як основа процесів пізнавального відображення (таких як сенсорне розрізнення, швидкість сприйняття, оперування просторовими уявленнями, об'єм оперативної і довготривалої пам'яті, концентрація і розподіл уваги, обізнаність у певній предметній галузі, словниковий запас, категоріально-логічні здібності і т. д.). Саме ці властивості інтелекту Л. Терстоун називав «первинними розумовими здібностями», а Дж. Кеттелл поділяв їх на «поточний» (fluid) інтелект, що є генетично детермінованим, і «кристалізований» (crystallized) інтелект – продукт соціалізації і навчання. Типовим прикладом «рівневих» властивостей інтелекту є ті особливості інтелектуальної діяльності, що діагностуються за допомогою інтелектуальних шкал тестів Векслера або Амтхауера.

2. *Комбінаторні властивості інтелекту* – характеризують здібність до виявлення різного роду зв'язків, співвідношень та закономірностей. У широкому значенні слова – це здатність комбінувати в різних поєднаннях елементи проблемної ситуації і власних знань. Зокрема, на цьому принципі були побудовані широко відомі тести вербальних аналогій.

3. *Процесуальні властивості інтелекту* – характеризують елементарні процеси переробки інформації, а також операції, прийоми і стратегії інтелектуальної діяльності. У тестології цей тип властивостей взагалі не брався до уваги, оскільки тестова діагностика орієнтувалася виключно на оцінку результативної сторони інтелектуальної діяльності. Завдяки дослідженням у галузі когнітивної психології оформилося уявлення про те, що інтелект не є статичною рисою, а швидше виступає як динамічна система переробки інформації.

Отже, конвергентні інтелектуальні здібності – у вигляді рівневих, комбінаторних і процесуальних властивостей інтелекту – характеризують один з аспектів інтелектуальної активності. Відповідно, низький або високий показник виконання певного тестового завдання (задачі), мабуть, не говорить ні про що інше, окрім ступеня сформованості конкретної конвергентної здібності.

Не можна ігнорувати і проблему інтерпретації результатів тестування інтелекту. Застосування психометричних тестів до цих феноменів ґрунтується на припущенні, що інтелектуальна властивість – цей лінійне (уніполярне) вимірювання, яке може бути описане в термінах «низький показник – високий показник». Насправді будь-яка психічна властивість – це багатовимірне утворення, що має складну структуру. Індивідуальний інтелектуальний ресурс визначається збалансованим поєднанням когнітивних здібностей різного типу, сформованістю компонентів метакогнітивного досвіду, наявністю індивідуальних пізнавальних переваг, мотиваційно-потребових інтенцій тощо.

Виникають проблеми і з нашою звичкою інтерпретувати низький результат психологічного тестування як «поганий», а високий – як «хороший». Така інтерпретація не цілком коректна. Існує безліч індивідуальних варіацій у специфіці вираженості різних інтелектуальних властивостей, які неможливо підвести під норми традиційного тестування (наприклад, наявність у кожної дитини індивідуального пізнавального чи когнітивного стилю змінює профіль її здібностей, що проявляється у варіюванні успішності виконання в різних видах інтелектуальної діяльності). Відповідно відхилення показників тестування у бік зниження або підвищення не можна розглядати як відхилення від норми [7].



Нарешті, при тестуванні дитини дошкільного або шкільного віку важливо мати на увазі, що її реальні інтелектуальні можливості проявляються тільки в процесі психічного розвитку, в кожній дитині індивідуальний темп «дозрівання і розгортання» психічних функцій, не кажучи про різну динаміку психічного розвитку в хлопчиків і дівчаток.

Переконавшись у низькій діагностичній і прогностичній спроможності психометричного (тестового) обстеження й односторонній його спрямованості, психологи все частіше стали звертатись до когнітивно-стильового підходу для вивчення інтеграційних психічних феноменів цілісної індивідуальності. Особливо цей напрям досліджень виявився ефективним при діагностиці інтелектуальної обдарованості в дітей різного віку, а також психолого-педагогічного супроводу таких осіб на різних етапах онтогенезу. Це викликано тим, що статус і феноменологія когнітивних стилів (далі КС) та пов'язаних із ними інтелектуальними й особистісними характеристиками визначається рядом принципових моментів: КС, будучи характеристикою пізнавальних процесів, розглядається як прояв особистісної організації в цілому, оскільки індивідуальні способи переробки інформації, як довели експериментальні дослідження, виявились тісно пов'язаними з потребою-мотиваційною, афективно-вольовою та іншими сферами індивідуальності; КС виступають як основний «посередник» між ситуативними впливами природного і соціального середовища та поведінковими реакціями і вчинками особистості; крім того, знання специфіки оцінки й переробки інформації індивідуальністю має неабияке прикладне значення, оскільки дозволяє робити прогностичні висновки щодо поведінки людини в конкретних життєвих ситуаціях. Результати досліджень КС лягли в основу створення когнітивних теорій особистості. В них, на протипагу персонологічним напрямкам, стверджується, що детермінанти особистісних рис і своєрідність індивідуальної поведінки слід шукати в особливостях сприймання, структурування, кодування, категоризації, інтерпретації, прогнозування і розуміння людиною дійсності [4; 6; 10].

На сьогодні в психології описано біля двох десятків різноманітних структурних компонентів цілісного КС індивідуальності, найбільш дослідженими є полезалежність/полenezалежність, вузький/широкий діапазон еквівалентності, вузькість/широта категоризації, ригідний/гнучкий пізнавальний контроль, вузькість/широта сканування, імпульсивність/рефлексивність, когнітивна простота/складність та ін. Зміст цих КС і методики їх діагностики виходить за рамки нашого повідомлення, оскільки вони широко висвітлені в спеціальній літературі [4; 5; 6].

Сучасна психологія під когнітивними стилями розуміє індивідуально-своєрідні способи переробки індивідом інформації про своє оточення (М.О. Холодна); стійкі способи організації пізнавальних процесів, які виявляються в індивідуальній специфіці, ментальній ієрархії, що впливає на всі рівні, включаючи особистісні властивості (О.В. Лібін); інтегральну характеристику індивідуальності, пов'язану з типом реагування або вибором способів дій, стратегій поведінки особистості або особливостей контролю нею своїх пізнавальних процесів, що охоплює ряд індивідуальних особливостей пізнавальної діяльності особистості в ході її розвитку і виявляються емпіричним шляхом (Н.І. Пов'якель) [4, с. 748].

У різних визначень когнітивного стилю проте є деякий спільний знаменник, пов'язаний з фіксацією ряду відмітних ознак [6, с. 40]: 1) КС – це структурна характеристика пізнавальної сфери, що свідчить про особливості її організації і не має прямого відношення до особливостей її змісту; 2) КС – це індивідуально-своєрідні способи отримання того або іншого когнітивного продукту, тобто інструментальна характеристика інтелектуальної діяльності, яка може бути протиставлена її продуктивній характеристиці; 3) КС, на відміну від традиційних уніполярних психологічних вимірювань, – це біполярне вимірювання, в рамках якого кожен КС описується за рахунок звернення до двох крайніх форм інтелектуальної поведінки (у вигляді полезалежності/полenezалежності і т. д.); 4) до КС не застосовні оцінні судження, оскільки представники того або іншого стильового полюсу мають певні переваги в тих ситуаціях, де їх індивідуальні пізнавальні якості сприяють ефективній адаптації; 5) КС – це стійка характеристика суб'єкта, що стабільно виявляється на різних рівнях інтелектуального функціонування і в різних ситуаціях; 6) КС – це віддання переваги певному способу інтелектуальної поведінки (тобто суб'єкт у принципі може вибрати будь-який спосіб переробки інформації, проте він мимоволі або довільно віддає перевагу якому-небудь певному способу сприйняття й аналізу того, що відбувається, і в найбільшій мірі відповідає його психологічним можливостям).

У КС підході розроблений принципово новий методичний інструментарій. У стильовому дослідженні дитина не вирішує задач у звичному сенсі слова. Їй пропонується достатньо проста ситуація без яких-небудь жорстко заданих умов, вимог і часових обмежень з інструкцією відкритого типу, згідно якої вона може вибрати свій власний, найбільш зручний і природний варіант відповіді (розкласти предмети на групи за своїм бажанням, висловити свою думку про задану ситуацію, ухвалювати рішення у своєму природному часовому темпі і т. д.). У стильовому підході відсутні нормативи оцінки індивідуального результату. Віднесення випробовуваного до одного з двох полюсів певного КС здійснювалося на основі такого критерію, як медіана.

Звернемо у вагу на ще один аргумент на користь К-С підходу – на його гуманістичну, дитиноцентричну спрямованість, яка відповідає педагогічній позиції «Необдарованих дітей немає!», він не сортує дітей за міфологічним критерієм IQ на елітних і друго-, третьосортних.



Ефективність К-С підходу до інтелектуальної обдарованості визначається наступним [6]:

- здібність характеризує рівень досягнень в інтелектуальній діяльності (тобто є її результативною характеристикою). Стиль виступає як спосіб виконання інтелектуальної діяльності (тобто є її процесуальною характеристикою). Відповідно різні стилі можуть забезпечувати однаково високу успішність рішення певної задачі.
- здібність – уніполярне вимірювання (індивідуальні показники здібностей розташовуються на вертикальній шкалі від мінімальних до максимальних). Стиль – біполярне вимірювання (індивідуальні показники стилю розташовуються на двох полюсах горизонтальної шкали, що виділяються за допомогою такого статистичного критерію, як медіана).
- здібності завжди мають ціннісний контекст (зростання здібностей – завжди добре). До стильових феноменів не застосовні оцінні думки, оскільки будь-який полюс того або іншого стилю рівноцінний з погляду можливості ефективної інтелектуальної адаптації.
- здібність мінлива в часі (рівень здібності змінюється залежно від віку, освіти, досвіду тощо). Стиль – стійка характеристика людини, стабільно властива їй на різних етапах онтогенезу і в різних умовах соціалізації.
- здібність специфічна по відношенню до змісту конкретної діяльності. Стиль виявляється генералізовано у різних видах психічної діяльності.

Один з найдивніших результатів у галузі досліджень КС полягає саме у факті існування численних і різноманітних зв'язків стильових параметрів з особистісними властивостями. Вражаючий у цьому значенні вбачає М.О. Холодна контраст з IQ, який на рівні емпіричних досліджень був пов'язаний з незначною кількістю особистісних рис і особливостей соціальної поведінки. Напрошується висновок про те, що величина IQ має дуже опосередковане відношення до регуляції психічного життя людини. З цього погляду стильові параметри виступають більш референтним показником рівня її інтелектуальної зрілості [4; 6].

Висновки. Аналіз сучасних підходів до діагностики інтелектуальної обдарованості дітей продемонстрував методологічну, методичну й етико-педагогічну неспроможність психометричного підходу до згаданих феноменів індивідуальності, засвідчив необхідність цілісного підходу до створення єдиної психолого-педагогічної концепції обдарованості, обґрунтування теоретичних, методологічних й емпіричних підстав для розробки концептуальної моделі, що розглядає загальну обдарованість як єдину психологічну систему, всі аспекти якої можна зрозуміти лише в контексті вікової динаміки і ментального досвіду конкретної індивідуальності. КС підхід до розуміння й діагностики обдарованості може слугувати теоретичним підґрунтям для розробки системної технології психологічної діагностики загальної обдарованості, оскільки він відповідає основним принципам гуманізації освітнього простору в Україні, є справді дитиноцентричним, таким, що відстоює індивідуальну неповторність і своєрідність кожної дитини.

1. Анастаси А. Психологическое тестирование /А. Анастаси, С. Урбина. – 7-е изд. – СПб.: Питер, 2007. – 688 с.
2. Белавина О.В. Одаренные дети: проблемы диагностики и адаптация / О.В. Белавина // Психол. журнал 2010, том 31, №1. – С. 41–54.
3. Дружинин В.Н. Психология общих способностей /В.Н. Дружинин. – СПб.: 1999. – 368 с.
4. Палій А.А. Диференціальна психологія: курс лекцій /А.А. Палій – Івано-Франківськ: ВДВ ЦІТ ПНУ ім. Василя Стефаника, 2007. – 776 с.
5. Хеллер К.А. Диагностика и развитие одаренных детей и подростков /Хеллер К.А. // Основные современные концепции творчества и одаренности [Под ред. Д.Б. Богоявленской]. М.: Молодая гвардия, 1997. С. 243 – 264.
6. Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума /М.А. Холодная. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2004. – 384 с.
7. Холодная М.А. Психологическое тестирование и право личности на собственный вариант развития /М.А. Холодная // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2004. – Т. 1. – №2. – С. 66–75.
8. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования /М.А. Холодная. – 2-е изд. перераб. и доп. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.
9. Щебланова Е.И. Особенности когнитивного и мотивационно-личностного развития одаренных старшеклассников /Е.И. Щебланова //Вопр. психол. 1999. № 4. – С.36–46.
10. Щебланова Е.И. Одаренность как психологическая система: структура и динамика в школьном возрасте /Щебланова Е.И. // Автореф. докт. психол. наук. М. ИП РАН, 2006. – 48 с.
11. Dixon F.A. Social and academic self-concepts of gifted adolescents /F.A. Dixon //Journ. for the Education of the Gifted. V. 22(1). 1998. P. 80–94.
12. Renzulli J. What makes giftedness? Reexamining a definition /J. Renzulli //Phi Delta Kappan. V. 60. 1978. P. 180–184.
13. Winner E. Giftedness: Current theory and research; Current directions in psychological science /E. Winner. V. 9(5) 2000. October. P. 153–155.



Олена Хрущ,

кандидат психологічних наук, доцент
ДВНЗ «Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника»
(м. Івано-Франківськ)

Olena Khrushch,,

Candidate of Psychology,
Vasyl Stefanyk Precarpathian
National University
(Ivano-Frankivsk)

УДК 37.013.77

ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЇ ГОРЯН

RESEARCH OF PSYCHOLOGY OF HIGHLANDERS

У статті розкривається вплив природних і соціально-економічних факторів на формування психіки горян. Особливе гірське середовище, складні і специфічні умови життя та господарювання, вірування і традиції формують витривалих, гордих, працелюбних і мужніх людей.

Ключові слова: гори, горяни, психіка, власна гідність, етнічні групи, господарювання, душа, духовність, вірування, традиції.

In the theses the influence of natural and socio-economical factors on the formation of the psychics of highlanders is revealed. Special mountain environment, complex and specific living and homekeeping conditions, beliefs and traditions form resilient, proud, hard-working and courageous people.

Key words: mountains, highlanders, psychics, dignity, ethnic groups, homekeeping, souls, spirituality, beliefs, traditions.

В статье раскрывается влияние природных и социально-экономических факторов на формирование психики горцев. Особенная горная среда, сложные и специфические условия жизни и ведения хозяйства, верования и традиции формируют выносливых, гордых, трудолюбивых и мужественных людей.

Ключевые слова: горы, горцы, психика, личное достоинство, этнические группы, ведение хозяйства, душа, духовность, верования, традиции.

Вивчення психічних особливостей українців-горян, які населяють найбільш високогірні райони Івано-Франківської, Чернівецької та Закарпатської областей, у тоталітарний період переживало стан якщо не прямої заборони, то відкритої зневаги.

Ворожі українському народові ідеологічні догми про злиття націй “в нову історичну спільність – радянський народ”, свідоме руйнування української нації, посилена російська колонізація України призвели до припинення наукових досліджень з етнопсихології, які успішно проводились у 20-30 роках минулого століття. Тривалий час не вивчались особливості формування етнічної самосвідомості, багатих та своєрідних почуттів такої специфічної і значної етнічної спільноти, як гуцули. Замовчувались найбільш важливі психологічні ознаки характеру гірських жителів: сміливість і вільнодумність, почуття власної гідності, повага до інших людей, працелюбність і витривалість та ін. Як справедливо пише вчений-філософ Ю.М. Москаленко, “наукові дослідження етнопсихологічного характеру часто заходили у безвихідь через ідеологічну запрограмованість, коли політичні амбіції закривали шлях об’єктивному пошуку істини” [1, 38].

Особливою рисою характеру даної етнічної спільноти є почуття власної гідності. Порівнюючи між собою різні етнічні групи, які проживають на території Івано-Франківської, Закарпатської та Чернівецької областей, ми дійшли висновку, що уникнути втрати власної гідності, більше того, навіть зміцнити це почуття за умов тоталітарного режиму вдалося найкраще саме гуцульській етнічній спільноті. Це пояснюється низкою причин.

З давніх-давен у високогір’ї розселялись сміливі, сильні й незалежні люди. Боротьба із силами природи, специфічна система виховання, що ґрунтувалась на засадах етнопедагогіки, трудових традицій і народних звичаїв, – усе це формувало почуття незалежності і власної гідності.

На формування почуття власної гідності значно впливали і специфічні для гуцулів сімейно-побутові умови. У гуцулів традиційно після одруження діти отримували певну економічну незалежність – рано починали самостійно вести господарство. З дитячого віку як хлопчики, так і дівчатка відчували свою потрібність. Вони мали свої чіткі обов’язки. Добровільне їх виконання схвалювалося дорослими. Це формувало відповідальність, почуття господаря, а разом з цим і почуття власної гідності.



Як людська повага, так і особиста самоповага приходить до того, хто переміг певні труднощі, виявив настирливість, працелюбність, а в окремих випадках сміливість і мужність. Саме такі випробування мав пройти “хлопець”, “хлопчіще”, “парубок”, щоб стати “легінем”.

Додавали власної гідності і різні форми посвячення в легіні (зустріч на полонині з диким звіром і перемога над ним, участь у “грушці” – грі при померлому - та ін.), описані етнографом О. Кольбертом у праці “Русь Карпатська”.

Легенди про опришків, а це були найбільш хоробрі легіні, стверджують, що вони не знали, що таке страх, не боялися ні холоду, ні ворогів. Їх душі не сприймали чужих порядків. Вони дотримувалися віками усталених законів гір. Місцеві люди завжди шукали у них порятунку і захисту.

Етнопсихологічні експедиції, здійснені нами у гірських селах Косівського і Верховинського районів, дозволили встановити ряд цікавих закономірностей щодо підвищеної самоповаги, “гоніру” гуцулів, як кажуть у с. Яворів Косівського району. Однією з них є те, що почуття власної гідності більше розвинуте у жителів, які мешкають далеко від центру села, на присілках, у рідконаселених місцевостях. Не так часто відвідуючи центр села, люди, йдучи туди, одягають найкращий одяг і взуття, переживають позитивне емоційне піднесення, свого роду ейфорію. Як показують спостереження, вони більш стримано, з явною самоповагою поведуться в громадських місцях, без метушні і поспіху, що властиве міським жителям, з підкресленою гідністю підтримують розмови на господарські, морально-етичні та суспільно-політичні теми.

Нами встановлена і така закономірність, як майже повна відсутність вуличних прізвиськ, які принижують гідність людини, що часто-густо можна чути у низинних селах. Звертання до іншої людини в гуцулів має шанобливий характер - на ім'я, а до старших людей часто і на прізвище з додаванням “пане”, “пані”. Ця традиція поважання власної і чужої гідності зберігалася в усі часи, навіть і тоді, коли звертання “пан” було офіційно вилучене з ужитку.

На формування почуття власної гідності впливає не лише проживання в рідконаселеній місцевості, але й спосіб ведення господарства, обмеженість спілкування, наприклад надомництво, яким зайнята значна частина жінок (за окремими даними до 50 %).

Власна гідність тісно пов'язана з особистою працею, трудовим набуттям матеріальних благ. Як пише дослідник Б.С. Мордаревич у статті “Звичаєве право”, “цей важливий правовий принцип, що закономірно впливав із способу життя та ідеології трудового люду, зумовлював, з одного боку, повагу і освячення власності, здобутої чесною працею, а з другого – негативне ставлення, а то й невизнання всякого нетрудового або злочинного збагачення” [2, 230-231].

Саме з почуттям власної гідності пов'язані обґрунтування гуцулами своїх невід'ємних прав на окультурені ними колись ліси, полонини і сіножаті, які були у свій час відібрані в них під час поміщицьких та інших експансій. При будь-якій владі гуцул завжди намагався бути незалежним господарем. До чужої влади – панської, польської, австрійської, московської - ставився з недовірою.

У результаті високорозвинутого почуття власної гідності, заснованого на працьовитості, господарності, дбайливості як єдино правомірних джерел достатку і заможності, різко негативним є ставлення гуцулів до гендлярства, спекуляції, лихварства, не кажучи вже про шахрайство, крадіжки та інші злочинні спроби набуття власності.

Сьогодні спостерігається різке майнове розшарування жителів Гуцульщини. Конкретні соціологічні дослідження показують, що абсолютна більшість трудівників невисокої думки про тих, хто дуже швидко розбагатів на торгівлі лісом, сувенірами, землею тощо. Тут справа не лише в суттєвій різниці доходів “організатора” виробництва і оплати виробників, не у людській заздрості, а в порушенні традиційних поглядів гуцулів на господарювання, власну працьовитість як джерело достатку, незалежності і людської гідності.

З почуттям власної гідності гуцулів пов'язане різке засудження на Гуцульщині марнотратства, пияцтва, господарської недбалості. Саме ці чинники вважаються причинами сімейних розладів, злигоднів і бідунів. Із власною гідністю господаря, ґазди, чоловіка пов'язане високорозвинуте у гуцулів почуття обов'язку чоловіка щодо охорони і захисту сім'ї.

Значний вплив на формування почуття власної гідності гуцулів мають такі фактори, як науково-фантастичні сюжети про генетичну спорідненість горян з велетами, які нібито колись жили у Чорногорі, легендарні оповіді про опришків Головача і Довбуша, що повстали за волю, справедливість. Опришок в уяві гуцулів – це людина вільна, горда.

У с. Кривопілля Верховинського району від старих людей ми записали оповідь, що колись, давним-давно гуцули жили орлиним життям. Високо. Вільно. Тому їх душа прагне свободи.

Михайло Ломацький у своєму малюнку “Верховино, світку ти наш” пише, що за часів Довбуша не було в горах бідних. Сам Довбуш вважав бідність вадою лінивства. Гуцули, з їх високорозвинутим почуттям власної гідності, вважають, що здорова, працездатна людина бідною не повинна бути. Це доля калік, немічних, самотніх, старих.

Для етнопсихології цікавим джерелом є духовний світ гуцулів, їх уявлення про дух і душу. Цікаві роздуми з даного питання етнографа Христини Стебельської, висловлені нею в статті “Йой, а де я буду?” [3, 14-16].

Говорячи про те, що душа для гуцулів – це дух і що зі смертю людини душа не зникає, а довго затримується над ліжком померлого, перевтілюється в квітку чи дерево, дослідниця це вірування пояснює тим, що “життя гуцула проходить серед природи, а в природі все кудись і в щось переселяється”.



Можна не погодитися з автором цитати, що “гуцули – люди настрою та емоцій, що переважають розум”, але справедливим є її твердження про те, що в натурі гуцула більше індивідуального, ніж соборного, він полюбляє розмовляти з власною душею. Це тому, що нема з ким “ляси точити”. На думку Х. Стебельської, у гуцулів “є потяг до відокремленого сімейного і господарського життя, і це визначає коло друзів і душевні симпатії. Споріднені гуцульські душі у великому гурті розчиняються” [4, 15].

Тут автор наслідок видає за причину. Насправді сам спосіб відокремленого сімейного та господарського життя гуцулів у рідконаселеній місцевості, дефіцит щоденного спілкування формує такі риси характеру, як стриманість і обережність у спілкуванні з чужими людьми, більше того, навіть здається, що гуцули замкнуті. До чужака тут традиційна недовіра. “Викликати гуцула на відвертість, – пише Х. Стебельська, – справа нелегка, бо треба здолати недовіру і втрапити під настрій”.

Можна повністю погодитися з дослідницею, що “потреба зачинятися у внутрішньому “Я” складалась історично – навколишній світ зазіхав на його волю. Його душа, як і його гражда і родина, ставали для сторонніх неприступною твердиною. Це був його власний світ – світ віри в себе й віри в Бога та його добрі сили й духи”. Однак, як показують наші спостереження, з тими, кому гуцули довіряють, вони відкриті, сердечні і щедрі.

Часом гуцулам, як і іншим народам гір, приписують почуття помсти. Навіть назву “гуцул” помилково пов’язують з румунським “гоц” – розбишака. Не можна зовсім заперечити це твердження, але бажання помсти можна пояснити як боротьбу за свою честь. “Кожна пташка бореться за своє гніздо”. Такі внутрішні переконання багатьох поколінь гуцулів. Про це свідчить і факт, наведений доктором історичних наук, професором Володимиром Грабовецьким у статті “Гуцули. Хто вони і звідки?” [5, 12-13].

Досліджуючи походження терміну “гуцул”, В. Грабовецький у деталях подає Язловецький акт 1754 року, в якому зафіксовано страту “гуцулки” Ганки, що підпалювала панські будинки і фільварки. Згідно з даним актом, понад 200 років тому, в листопаді 1754 року, в Язлівці (тепер село Яблунівка Буцацького району Тернопільської області) кат привселюдно відтяв голову жінці з Гуцульщини. У згаданому вище акті, який знаходиться у відділі рукописів Львівської національної наукової бібліотеки України імені В. Стефаника, записано: “1754. Гуцулка бешкетниця підпалювала панські дома і двори, неспокійна була, за що уряд навіть засудив її на стяття мечем. Вона сказала, що вагітна. Через це рада комісарів видала такий декрет: “Тому, що всі баби-повитухи, яких вислано на ревізію, визнали, що та зла ганка не є в тяжі і тільки для зволікання удавала, а через те, що не тільки раз, а декілька разів палила, заслуговує смерті”. Далі йде запис, скільки заплачено Буцацькому міському урядові за ката, горілку для нього, змазання меча, труну та інші деталі.

Професор В. Грабовецький, аналізуючи цей історичний факт, говорить, що документ написаний можновладцями, проти яких виступала гуцулка Ганка, тому в офіційному акті її зневажливо називають “бешкетниця”, “зла”.

Нас цікавить у цьому трагічному факті психологія мужньої жінки з Гуцульщини, можливо, учасниці опришківського руху проти панської сваволі. Участь в антифеодальній боротьбі брали не лише чоловіки, але й жінки. Багато характерологічних рис гуцулів, таких, як мужність, хоробрість, завзяття та ін., про які йшлося вище, стосуються не лише чоловіків, але й жінок.

Різні лихоліття пролетіли над Гуцульщиною. Це повною мірою позначилось і на характері окремих представників даної етнічної групи. Тут і відданість українській ідеї незалежності, коли під бойові прапори Б. Хмельницького зголосилися шість тисяч гуцулів, і гуцульська сотня Української Галицької Армії, і вояки УПА.

Поряд з цим, були і прислужники польських панів та німецьких фашистів. Була зрада людської порядності і духовної честі. Однак це явище не стало масовим.

У часи, коли на Гуцульщині правили різного роду окупанти, в окремих гуцулів наступало розчарування, вмирили надії, душа втрачала одержимість. Однак ніколи в більшості з них не зникав потяг до волі.

Не можна погодитися з тими, хто стверджує, що “в душу й розум гуцула входили смиренність і терпимість”. Це були зовнішні ознаки, подвійність поведінки, а не переконань.

Сьогодні, в умовах незалежної України, відроджується національна самовідданість українців. Воскресають незаслужено забуті почуття самоповаги, власної гідності і самовартості кожної етнічної групи населення Карпат і Прикарпаття.

1. Москаленко Ю.М. Етнопсихологічна характеристика окремих етнічних груп України / Ю.М. Москаленко // Етнічна психологія. – Івано-Франківськ, 1994. – С.38.
2. Мордасевич Б.С. Звичаєве право / Б.С. Мордасевич // Гуцульщина. Історико-етнографічне дослідження. – К., 1987. – С.230-231.
3. Стебельська Х. “Йой, а де я буду?” / Х. Стебельська // Україна. – 1993. – № 11. – С.14-16.
4. Стебельська Х. – Там само. – С. 14-16.
5. Грабовецький В. Гуцули. Хто вони і звідки? / Володимир Грабовецький // Україна. – 1993. – № 11. – С. 12-13.



Розділ IV. Актуальні проблеми соціалізації особистості в сільських та гірських умовах



Олена Біла,

кандидат педагогічних наук, доцент,
Південноукраїнський національний педагогічний
університет імені К.Д.Ушинського,
(м. Одеса)

Olena Bila,

candidate of pedagogical sciences, associate professor,
National Pedagogical University
named after K.D.Ushinsky
(Odesa)

УДК 378.013+37.013.42+37.014.65+371.314.6
ББК 74.312.23

ПРОЕКТУВАННЯ СТРАТЕГІЇ ЕТНОТОЛЕРАНТНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ І МОЛОДІ В УМОВАХ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО ОСВІТЬОГО СЕРЕДОВИЩА

PROJECTING OF STRATEGY OF ETNOTOLERANT EDUCATION FOR CHILDREN AND TEENAGERS IN CONDITIONS OF POLICULTURAL EDUCATION SPACE

У статті розглядаються теоретичні засади проектування стратегії етнотолерантного виховання дітей і молоді в умовах полікультурного освітнього середовища; особливості професійної підготовки студентів до такої роботи.

Ключові слова: етнотолерантне виховання, полікультурне освітнє середовище, професійна підготовка студентів.

The article discusses the theoretical bases of design strategies etnотolerant education of children and teenagers in conditions of educational space, especially professional preparation of students for such work.

Keywords: etnотolerant education, policultural educational space, professional preparation of students.

В статье рассматриваются теоретические основы проектирования стратегии этнотолерантного воспитания детей и молодежи в условиях поликультурного образовательного пространства; особенности профессиональной подготовки студентов к такой работе.

Ключевые слова: этнотолерантное воспитание, поликультурное образовательное пространство, профессиональная подготовка студентов.

Постановка проблеми. В сучасних умовах глобалізації освітнього простору, масової міграції сімей з неповнолітніми дітьми різних націй і конфесій актуалізується проблема пошуку і розробки нових технологій соціально-педагогічної роботи з вихованцями на засадах соціальної справедливості й дотримання загальної безпеки. Полікультурна освіта ґрунтується на соціальній адаптації людини до різних цінностей у ситуації існування безлічі різномірних культур, гармонійній взаємодії між людьми з різними традиціями, діалозі культур, відмові від культурно-освітньої монополії відносно інших націй, народів, тощо.

Перехід на засади полікультурності у навчально-виховній та соціально-педагогічній роботі, підготовка молодого покоління до життя в поліетнічному середовищі, вимагають обґрунтування такої системи професійної діяльності соціального педагога, яка була б спрямована на виховання у школярів загальнолюдських і національних цінностей, оволодіння знаннями про культуру свого народу, позитивне ставлення до мови, історії, звичаїв та традицій представників інших етносів, уміння спілкуватися та співіснувати з людьми різних національностей.

Аналіз актуальних досліджень. За останні десятиріччя вивченню проблеми толерантного та етнотолерантного виховання особистості були присвячені праці Дж. Кіст [2], Т.В. Лук'янчук [3], Н.І. Ришак [4], Т.М.Фогель [5]. У той самий час, проблема соціалізації учнів в умовах поліетнічного шкільного середовища ще вимагає дослідження в соціальній педагогіці. Також ще залишаються невирішеними такі аспекти полікультурного виховання школярів, як окреслення шляхів професійної діяльності соціального педагога щодо формування етнотолерантності у школярів в умовах загальноосвітньої школи; розробка підходів до моніторингу міжетнічної толерантності особистості; створення особистісно-орієнтованих технологій формування міжетнічної толерантності учнів у полікультурному шкільному середовищі.

Мета статті. Визначити сучасні підходи до реалізації процесу етнотолерантного виховання дітей і молоді в полікультурному середовищі та схарактеризувати особливості прикладної підготовки майбутніх соціальних педагогів до такої діяльності.

Виклад основного матеріалу. Етнотолерантне виховання учнів у полікультурному шкільному середовищі ґрунтується на врахуванні культурних і виховних інтересів різних національних та етнічних меншин та передбачає соціально-педагогічну підтримку і супровід дітей і молоді на етапі їх адаптації до нового освітнього середовища і дитячого колективу.



Як підкреслює Дж. Кіст, полікультурна освіта громадян базується на таких цінностях: цінності єдності соціально-виховного простору (пов'язані з досягненням принципової згоди між усіма суб'єктами соціально-виховного простору щодо цілей, структури й форм освіти та виховання); історико-культурні цінності (збереження культурної спадщини, створення сприятливих умов для суспільного розвитку); національні й глобальні цінності (що обумовлюють спільне вироблення способів і стратегій формування у всіх суб'єктів освітнього простору, адекватних образів розвитку людини, суспільства й людства) [2].

Підкреслимо, що найважливішою цінністю полікультурного освітнього простору є людина, особистість учня. Етнотолерантне виховання культивує в людині дух солідарності й взаєморозуміння в ім'я миру й збереження культурної ідентичності різних народів. Адже полікультурна особистість – це не природна якість, вона не має генетичного походження. Вона соціально детермінована й повинна виховуватись спільними зусиллями педагогів та громади.

З метою розвитку полікультурної освіти в європейських країнах та США були розроблені різноманітні стратегії інноваційного розвитку навчальних закладів з акцентом на етнотолерантне виховання дітей і молоді. Презентуємо деякі з них:

1. Введення диференціації шкіл за лінгвістичною ознакою (школи з рідною мовою навчання; школи, викладання в яких здійснюється двома мовами; шкіл із додатковим навчанням рідної мови тощо).

2. Створення міжшкільних закладів освіти.

3. Застосування в освітніх закладах навчальні лінгвістичні курси з іноземних мов (наприклад, у школах Польщі були введені такі програми: «Мова лемківська для учнів польських шкіл», «Програма навчання словацької мови в молодшій школі» тощо).

4. Організація позакласних освітніх занять для мігрантів (наприклад, «класи французької мови» для мігрантів у Франції тощо).

5. Оптимізація процесу виховної роботи в школах (створення дітьми і молоддю шкільних освітніх проєктів на тему «Вітаємо схожості та відмінності», «Що таке повага?» (Велика Британія), «Музика культур» (Словенія), «Святкування міжнародного тижня» (Норвегія); одноденні акції «Вивчення мови» та дні дистанційних інтернаціональних екскурсій у літніх таборах, створення коєксів етики міжкультурних комунікаторів (США) тощо).

6. Публікація навчально-методичних матеріалів (створення підручників та навчально-методичної літератури для представників національних меншин).

Науково-теоретичний аналіз здобутків зарубіжної педагогіки, творче осмислення сучасних ідей щодо побудови освітнього процесу у вищій школі переконливо засвідчив про необхідність залучення студентської молоді, волонтерів до розробки і впровадження локальних етнопроєктів; участі у міжнародних проєктах тощо. В авторському варіанті робочої програми спеціального курсу «Першооснови соціально-педагогічного проєктування» [1] ми передбачили вивчення студентами таких тем, як: «Використання етнопедагогічної спадщини у проєктній діяльності фахівців соціономічної сфери», «Організаційно-методичні орієнтири реалізації міжнародних проєктів», «Своєрідність організації роботи міжнародних проєктних команд».

На лекційних й інтерактивних практичних заняттях для майбутніх соціальних педагогів ми презентували докладну інформацію про цільову спрямованість і типологію етнотолерантних, етно-дозвіллевих проєктів і міжнародних проєктів, що сьогодні активно впроваджуються в умовах навчальних закладів.

Зокрема, метою розробки проєктів для дітей і молоді з використанням етнопедагогічної спадщини є соціальне виховання молоді на підставі творчого освоєння історичного і культурного досвіду народу, підвищення інтересу до культурної спадщини, до національних форм культурної творчості тощо). В умовах освітніх закладів активно впроваджуються такі локальні етнопроєкти:

- проєкти, орієнтовані на проблеми й інтереси конкретної етнічної групи дітей і молоді (проєкти клубних формувань з розвитку самодіяльної народної творчості; відкриття етнографічних гуртків, клубів тощо; проведення екскурсій (наприклад, екскурсії «Стежками нашого села»), конкурсів народної творчості дітей і молоді тощо);

- етносоціальні проєкти на основі християнської моралі («День молитви за сиріт», «Різдвяні розваги та театральні вистави для дітей з обмеженими можливостями, дітей-сиріт», акції «Дарунок до дня Миколая» (збір та передача іграшок дітям з обмеженими можливостями та вихованцям інтернатів), «Ялинка Янголів» (виготовлення подарунків і листівок-привітань на Різдво для дітей шкіл-інтернатів, дітей з обмеженими можливостями), проведення обрядового Різдвяного вертепу з благодійною колядою (для збору допомоги дітям), проведення передвеликодньої акції «Великдень-радість для усіх» (збір великодніх дарів, їх розподіл), рознесення вечері на Святвечір самотніми людям).

- пошукові етнографічні, краєзнавчі проєкти, що спрямовані на громадянське виховання дітей і молоді, виховання їх у дусі небайдужості до історичних надбань свого народу (створення кластеру пошукових груп за інтересами (фольклористи, історики, літературознавці, народознавці); організація роботи творчих експедицій з відвідування старожилів для збирання відомостей про обряди, зразків усної народної творчості (пісень, легенд, переказів); проведення благодійних концертів з виконанням пісень, показом обрядів, про які дізнались у творчих експедиціях (з передачею виручених коштів літнім людям); організація пошукових груп з дослідження історії національного костюму; пошукових груп з дослідження історії міста, школи та створення шкільного музею; проведення молодіжних квестів).

Висновки. Таким чином, залучення майбутніх фахівців соціономічної сфери до розробки і впровадження ектнотолерантних програм і проєктів для дітей і молоді в поліетнічному середовищі дозволяє оптимізувати процес їх підготовки до роботи в умовах багатонаціонального регіону, інтернаціональних класів і молодіжних угруповань. На наступному етапі дослідження слід виявити специфічні особливості фахової підготовки студентів магістратури до проєктування професійної діяльності в умовах інтернаціональних студентських групах.

1. Біла О.О. Першооснови соціально-педагогічного проєктування : Навчально-методичний посібник / О. О. Біла. – Одеса: Астропринт, 2012. – 260 с.
2. Кіст Дж. Релігійна багатомірність та міжкультурна освіта: посібник для школи / за ред. Джона Кіста / Пер. з англ.. - Львів: ЗУКЦ, 2008 – 160 с.
3. Лук'ячук Т.В. Полікультурне виховання учнів в американській середній школі// Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2001р. - № 1. – С. 19-23.
4. Ришак Н.И. Поликультурное воспитание старшеклассников в процессе изучения предметов гуманитарного цикла // Педагогика. - 2007 г. - №4.- С.78-82.
5. Фогель Т.М. Виховання культури міжетнічних стосунків підлітків в позакласній роботі // Соціальна педагогіка: теорія та практика. -2007 р. № 3. – С. 46-51.



Dr. Mariusz Gwozda,

Instytut Socjologii,
Uniwersytet Marii Curie – Skłodowskiej
w Lublinie,
Republika Polska

Dr. Mariusz Gwozda,

Institute of Sociology,
Maria-Curie Skłodowska
University in Lublin,
Poland

NIECHCIANI NA RYNKU PRACY. MŁODZI W OBLICZU KRYZYSU

THE UNWANTED IN THE JOB MARKET. THE YOUNG STANDING FACE TO FACE WITH A CRISIS

Nigdy wcześniej, jak alarmuje Międzynarodowa Organizacja Pracy, nie było na świecie tylu bezrobotnych młodych ludzi. Najmłodszy uczestnicy rynku pracy są świadomi, że o zatrudnienie jest ciężko, ograniczają więc aspiracje i mało optymistycznie oceniają swoje szanse. Czyżby realna stawała się wizja „straconego pokolenia”?

Słowa kluczowe: młodzież, bezrobocie, kryzys

Never before, as the International Organization of Work alarms, have there been so many unemployed young people. The youngest participants of the job market are aware of the fact that it is difficult to find employment; they therefore delimit their aspirations and are not very optimistic when it comes to the evaluation of their prospects. Is the vision of a “lost generation” becoming realistic?

Key concepts: youth, unemployment, crisis

Ніколи раніше, як попереджає Міжнародна організація праці, в світі не було так багато безробітних молодих людей. Наймолодші учасники ринку праці усвідомлюють той факт, що важко знайти роботу, тому вони обмежують свої устремління і є не дуже оптимістичними, коли справа доходить до оцінки їх перспектив. Чи може це стати реальним баченням «втраченого покоління»?

Ключові поняття: молодь, безробіття, криза.

In the last two decades Poland has transformed into a country with a market economy, which in the opinion of experts has been most successful in dealing with the world crisis. The process of the transformation of the system has caused an avalanche of changes in the scale of the whole society, particular social groups, and also in the biographies of individual people. Nevertheless, sociological findings clearly indicate that Poles, bearing in mind the difficulties connected with the transformation, positively perceive the outcome of the most recent period of twenty years. A decided majority of the respondents (83%) think that it was worthwhile changing the form of the government. Few (9%) are critical about the transformation. Moreover, almost half of the surveyed (47%) is of the opinion that the changes in Poland after 1989 have brought people more benefits than losses; more or less it is the sixth respondent (16%) who thinks that the losses outweigh the benefits whereas nearly the third respondent (30%) believes that the outcome is balanced.¹

Among the social, economic and personal phenomena which took place in the last twenty years Polish people positively evaluate the accession of Poland to the European Union and NATO, the value of the freedom of speech, the freedom of travelling, the introduction of democracy as well as the building of market economy. To the biggest defeats belong in their opinion the level of unemployment, corruption, dishonesty of politicians, the situation in the health service and the problem of the pauperization of society. This realistic state of affairs which is described on the basis of the surveys of the public opinion illustrates some of the positive and negative sides of the transformation in Poland. While the outcome of the transformations on the side of the benefits is changing depending on the survey, the negative effects of the transformations of the system have their main negative hero, which is the problem of unemployment.

Social changes cause many unpredictable, sometimes extremely negative consequences, which affect various spheres of life on the social and individual level.² The process of transformation in the area of economy has highlighted



the unknown till this time problem in Poland, unemployment. It was already in 1990 that the supply of people looking for work started to be higher than the demand of workers and the real needs of the economy. A big number of workers able to work and ready to start it was unable to find employment. Earlier than this the indicators of the state statistics did not show any threat connected with unemployment. Neither did it function in social consciousness. In Polish conditions therefore unemployment was a new phenomenon, which increased the social and political tensions connected with the ownership transformations and the move towards market economy. It resulted in the stratification of attitudes of various social groups; it also lowered the Gross National Product, caused specific burdens to the national budget, led to the lowering of the standard of living of unemployed people; it also brought about negative, other than economic effects.³ It became then not only the problem of the unemployed person and his family, but also a serious social and economic problem.

Transformational unemployment underwent many variations. Today, as it is presented by the union statistical office Eurostat, the rate of unemployment in Poland (February 2011) amounts to 9,7% (compared to 9,7% in January 2011 and compared to 9,7% one year earlier).⁴ Eurostat measures the harmonized rate of unemployment as a percentage of people aged 15-74 who are out of work and who are able to work within the next two weeks and who actively looked for work in the last weeks with reference to all professionally active people in a given country.⁵ According to the data of the Central Statistical Office (GUS), the rate of unemployment measured as a percentage of the unemployed registered in work offices in comparison to the totality of civilian population who are professionally active amounts to (February 2011) 13,2% compared to 13,0% one month earlier. In February 2010 the rate amounted to 13,2%.⁶

The problem of unemployment made its home in the consciousness of Polish people as an inseparable quality of market economy continually requiring action in order to limit its scope. One may, however, speak in this context of its certain aspect with reference to a crisis. For in recent years there has been noticed an avalanche of people who are without work. Since 2008 their number has risen by 166 thousand. At this moment every fourth unemployed person is not more than 24 years of age.⁷

The young are more prone to being unemployed than older workers.⁸ The indicator of the unemployment for teenagers is decidedly higher in comparison to other age groups – which is a tendency that we notice in the whole world – but the number of young people in Poland who are beyond the work market causes a number of threats that are of significance from the point of view of the whole society. One of the opinion making national dailies used the name of “the lost generation” to describe the situation of teenagers. Training for peanuts, the idea of working under work order, working without proper documents – this is how most Polish people start their adventure on the job market.⁹

The unemployment of young people is a global problem.¹⁰ Every year entering the job market is becoming for teenagers more and more difficult. This is confirmed both by the governmental statistics as well as the opinions of Poles.¹¹ A great majority of the interviewed inhabitants of Poland agree with the statement that in their town or their area young people, who have just finished school or studies, have problems with finding a job (82%, out of which as many as 42% are certain of it). More or less every eighth respondent (12%) is of the opposite opinion (2% think that young people do not have problems of this kind at all). Among the causes the surveyed mention mainly the lack of work places in their town (82%). Almost three fourths of the surveyed of this group (73%) think that the reason is an insufficient network of social contacts and acquaintances, which to a large extent makes it possible for young people to find a job. A big group of respondents (67%) confirmed also the common opinion that employers do not want to employ people without work experience; this is because the training of such people is too costly for the company and, especially in the age of crisis, not very profitable. Nearly two thirds of the surveyed (61%) think that young people are not motivated enough in order to look for work, because they may still count on the help of the family. A big group of the surveyed (44%) supports the statement that the youth have too high expectations concerning their earnings. The arguments that were chosen less commonly by the respondents were, among others, the ones that referred to the education of young people. Nearly half of the researched (48%) question the statement that the knowledge that the fresh graduates take out of the school or university does not suit to needs of the market. A majority of the respondents (60%) do not share the opinion that these people do not have the necessary qualifications and education. It is only the fourth respondent who thinks that young people are unemployed because they do not know how to look for work (25%) or that they do not care about finding it at all (24%).¹² Such arguments are also mentioned by many experts. There exists a common agreement concerning the above mentioned objective factors.

The young show great determination in the context of taking on their first job. A survey among people aged 19-26 shows a great mobilization of the young, 70% of whom would agree to move out if they were offered a good job. 64% consider starting their own company in the next five years (in 2002 41% of the young considered it). They do not have sky-high aspirations. They are ready to work on average for 2210 zlotys (560 €) net, but young men expect higher salaries than young women do. Even now they admit higher earnings: on average 1695 zlotys (430 €); women earn 1131 zlotys (290 €). Every fifth questioned person would take any job – even if it did not meet his expectations at all. A further 12% of the questioned would take a job that would not meet most of the expectations. The young believe that



what is most important in the job market are acquaintances and working experience. Less important is education or the determination in looking for a job.¹³

The situation of young people entering the job market is certainly difficult. Economic factors, factors connected with the functioning of the system as well as the expectations of the young with respect to the working conditions and the prospects of a professional career development have an influence on this situation. Making a subjective choice following from the limitations facing the authors of publications, there will be presented some of the causes that lie at the root of the problem of unemployment among the young.

Being young is not an asset on the job market. Graduates are perceived in a worse way by the potential employers because of their belief that the young are lacking in life and work experience. The awareness that they would have to train the candidate, the risk connected with a period of a long process of "entering" the rhythm of work, the anxiety concerning the lack of possibilities of fully using the new worker just after the recruitment, effectively discourage employers from taking on young applicants.

The diploma of higher education is not an asset on the job market. The knowledge and skills acquired during the studies, do not, in the opinion of many employers, meet the expectations and requirements of the modern job market. Apart from the big cities, there is a demand to employ people who do simple jobs and people who have a secondary or even lower education, e.g.: drivers, shop-assistants, cooks, waiters, farm workers, bricklayers, plasterers, locksmiths, plumbers. At present the studies are started by six out of ten graduates of a secondary school.

The Polish job market is characterized by an oversupply of humanists with higher education. The faculty that enjoys great popularity is pedagogy. And it is educators that figure high on the ranking of unemployed graduates (this is what follows from the data of WUP in Lublin).¹⁴ In the group of specialists looked for in the whole of Poland are managers of projects, engineers, specialists in IT. These jobs require education mainly from the field of hard and technical sciences. The problem is that it is still a limited number of secondary school graduates who decide to study to become experts in these jobs.

One can see a huge disproportion between that which the young have received as knowledge in the schooling system and the requirements that are placed before them by their employers and latest technologies. The level of a mismatch of qualifications is in the case of a young person additionally lowered by the lack of life and professional experience. This forms a formal barrier during the first contact with a prospective employer. The system of continuous learning, courses, trainings, European Union projects that are supposed to counteract the deficit, still do not bring desired effects.

The level of unemployment is also influenced by a demographic situation. The demographic explosion from the 80s is entering the job market today. Unfortunately the world crisis, economic growth and internal limitations are an unfavorable entanglement of conditions which have in the case of young people far greater significance than in the case of the workers belonging to the older generation.

The choice of the future professional path by the learners is in generally dictated by a limited amount of information on the subject of the modern job market, the offered employment and the requirements that have to be fulfilled by a candidate applying for a given position. There is a lack of economic prognoses concerning the employment of workers that possess special qualifications. The learners do not have sufficient support as regards the choice of the future job or the course of studies. They are lacking in reliable information and knowledge (the young take the knowledge from the media and the Internet) and the information or knowledge that they have can be named fragmentary and unsuitable to the reality of the job market.

Young Poles do not hurry to work as much as the young in other countries of the European Union. According to the research done by Eurostat an average Pole starts to work at the age of 22. It is too late to gather experience. Less active are only the young citizens of Romania, Hungary and Italy. And the most industrious are among others the Danish, the English and the Austrian who begin to work as early as at the age of 16-17.¹⁵

The phenomenon of unemployment can be approached from different angles. It is a problem of a social, economic and cultural nature. Its negative consequences affect the conditions of life, the needs and the aspirations of the unemployed, their families and whole communities. In the case of the young the difficulties in finding a job are an important barrier on the road to independence and the achievement of financial stability. This situation affects the feeling of one's own value, it breeds frustration and the lack of security. A young person without work is unable to find for himself a proper place in the society (the school environment occupied hitherto no longer embraces him and there does not appear a new space for carrying out social activity), he has a difficulty with the creation in himself responsibility, ability to cooperate and values such as the productive management of time. Unemployment makes no longer timely the qualifications of a young graduate, deepens passivity, breeds apathy and fears connected with the future.¹⁶

Unemployment is one of the most important problems that the free-market and democratic Poland faces, and its most severe consequence is the lack of work for young people. Taking into account the issues mentioned above there can be formulated several recommendations concerning actions whose aim is to counter this problem. It seems reasonable to extend the offer of schools (especially vocational ones) by additional courses whose purpose



would be gaining additional qualifications. It is necessary to disseminate the idea of the system of vocational council and vocational calling, starting even with preparatory high schools. Also necessary seem to be changes within the educational curricula and adapting them to the reality of job markets as well as taking action aimed at improving the image, the building of the prestige and the promotion of benefits connected with education in vocational schools above the level of preparatory high schools. Cooperation with the local business should result in supporting possible new enterprises and companies. It seems beyond discussion to say that it is necessary to optimally use the resources from the structural funds of the European Union. Needless to say, the creation of friendly conditions for the starting and performing a proprietorship is a condition of a rational dealing with the crisis situation. An important step to take is also making complex analyses of local needs with respect to job market and education. In addition, it seems worthwhile to act to develop social and interpersonal competences of young people, stimulating their initiative and social activity.

¹ See the Report of the Center for Public Opinion Research "Attitudes to system transformation and the evaluation of its effects" published 2.07.2010 (research "«Solidarity» – experience and memory" realized 12.03–12.04.2010 on a 1803 people representative random sample of adult inhabitants of Poland).

² This problem is thoroughly discussed by F. Drozd, *Sociálne princípy v sociálnom štáte*, in: S. Košč, *Solidarita–sociálny princíp, politika, prax* (zborník z konferencie pri príležitosti 40. výročia encykliky Pavla VI. *Populorum progressio* a 20. výročia encykliky Jána Pavla II. *Sollicitudo rei socialis*, Ružomberok 2007, pp. 48-53.

³ A. A. Marciniszyn, *Polish system transformation '89 and the unemployed as a social group*, in: R. Suchocka, *Modern Polish society*, Poznań 2002, p. 154.

⁴ In the whole of the European Union the indicator amounted to 9,5% against 9,6% in January and 9,6% one year earlier.

⁵ The source: www.epp.eurostat.ec.europa.eu

⁶ The source: www.stat.gov.pl

⁷ It is estimated that in 2010 there were 35 thousand young people without work, which amounts to 1,8 of the totality of the unemployed.

⁸ In Lublin Voivodeship young, unemployed people at the age of 18-24 constitute almost one fourth of all the registered unemployed.

⁹ See M. Walków, A. Lewińska, *The young, the able and without work*, *Gazeta Wyborcza* 21.03.2011.

¹⁰ In 2008 average unemployment among young Europeans amounted to 25 percent, now it has risen to 21 percent. These values have been the worst for 50 years, the forecasts for the following years are not optimistic.

¹¹ It follows from the research conducted by Eurostat that in reality the rate of unemployment among people aged 15-24 is usually 2-5 times higher than in the case of adult workers (30-54 years old).

¹² See the Report of the Center for Public Opinion Research „Opinions about the situation on the job market and a threat of unemployment for young people” published 15.12.2009 (the research „Present problems and events” realized 2-9.12.2009 on 1046 people representative random sample of adult inhabitants of Poland).

¹³ See K. Pawłowska-Salińska, W. Szacki, *They will accept any job*, *Gazeta Wyborcza* 18.03.2011.

¹⁴ Many higher education schools reorganize their curricula. In this year's offer there appeared among others: communication and flying infrastructure management, agrochemistry, bioinformation technology, technology management, knowledge of the country, historical tourism, European diplomacy.

¹⁵ Source: www.epp.eurostat.ec.europa.eu

¹⁶ A. Szepelska, *Professional counseling for teenagers and unemployment*, *Professional advisor* 2007/3, p. 25-26.

1. CBOS, *Opinions about the situation on the job market and the threat of unemployment of young people*, 15.12.2009

2. CBOS, *Attitudes to system transformation and the evaluation of its effects*, 2.07.2010

3. F. Drozd, *Sociálne princípy v sociálnom štáte*, w: S. Košč, *Solidarita–sociálny princíp, politika, prax*, Ružomberok 2007

4. K. Pawłowska - Salińska, W. Szacki, *They will accept any job*, *Gazeta Wyborcza* 18.03.2011

5. R. Suchocka, *Modern Polish society*, Poznań 2002

6. A. Szepelska, *Professional counselling for teenagers and unemployment*, *Professional advisor* 2007/3

7. M. Walków, A. Lewińska, *The young, the able and without work*, *Gazeta Wyborcza* 21.03.2011

8. www.epp.eurostat.ec.europa.eu

9. www.stat.gov.pl

**Оксана Джус,**

кандидат педагогічних наук, доцент,
ДВНЗ «Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника»
(м. Івано-Франківськ)

Oksana Dzus,

Ph. D., Associate Professor,
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
(Ivano-Frankivsk)

**Тарас Паска,**

студент Педагогічного інституту,
ДВНЗ «Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника»

Taras Paska,

student of the Pedagogical Institute,
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University

УДК 37.011.31 (477.85/.87)
ББК 74.03 (4 Укр) – 8

ГУЦУЛЬСЬКИЙ ОСВІТЯНСЬКИЙ КОРИФЕЙ ПЕТРО ВАСИЛЬОВИЧ ЛОСЮК**HUTSUL EDUCATIONAL CORYPHEUS PETRO VASYLIOVYCH LOSIUK**

У статті проаналізовано громадську діяльність та педагогічну творчість Петра Лосюка щодо створення авторської гуцульської школи («Школи здібностей»): виокремлено найважливіші чинники формування феномену Петра Лосюка як педагога-практика і науковця; з'ясовано сутність провідних положень творчого доробку вченого та розкрито їх виховний потенціал; простежено можливості більш широкого використання педагогічних ідей П.Лосюка у сучасному навчально-виховному процесі.

The article analyzes the social activities and pedagogical work of Petro Losiuk as to the creation of the author's hutsul school («The School of Talents»); defines the main factors of Petro Losiuk's phenomenon creation as a teacher-practitioner and scientist; finds out the essence of the leading principles of the scientist's creative achievements and reveals their educational potential; investigates the abilities of wider use of P. Losiuk's pedagogical ideas in modern educational process.

В статті проаналізовані громадська діяльність і педагогічне творчество Петра Лосюка по созданию авторской гуцульской школы («Школы способностей»): выделены важнейшие факторы формирования феномена Петра Лосюка как педагога-практика и ученого; выяснена сущность ведущих положений творческого доробку ученого и раскрыто их воспитательный потенциал; прослежена возможности более широкого использования педагогических идей П.Лосюка в современном учебно-воспитательном процессе.

Самобутня система формування духовності українського народу, освіти й виховання багатьох його поколінь, яка найбільш повно відповідає потребам відродження нашої держави, складалася впродовж віків. Одним із провідних чинників її утвердження є теоретична та практична діяльність сотень визначних культурно-освітніх діячів і педагогів України. У їх когорті ім'я та праця кандидата педагогічних наук, члена-кореспондента Національної академії педагогічних наук України, народного вчителя України, директора Яворівської загальноосвітньої школи I-III ступенів Косівської районної ради Івано-Франківської області Петра Васильовича Лосюка посідає одне з чільних місць. У цьому контексті, а також віддаючи шану 50-річному ювілею його педагогічної діяльності, нами порушено питання про виховну роль науково-практичної спадщини, культурно-освітньої діяльності «невгамовного», «безкомпромисного», «динамічного», «дотепного» «гуцула-академіка», якого «виліпила природа із самої доброти» [12, с. 21-28].

Педагогічна, громадська діяльність і творчий доробок Петра Лосюка опинилися в центрі уваги педагогічної громадськості з початку 1980-х рр. На сторінках газет і журналів української радянської та всесоюзної освітньої преси («Радянська школа», «Народна творчість і етнографія», «Передовой педагогический опыт», «Школа и производство») з'явилися власні статті П.Лосюка та інформації про його здобутки як науковця і педагога-практика. З постановом незалежної України творчі напрацювання керованої П.Лосюком школи стали об'єктом зацікавлення



американської української спільноти («Гуцулія», Чикаго), а з активізацією та ширенням українознавчого і народознавчого руху в нашій державі постать ученого і директора-практика стала предметом уваги М.Антонця, А.Басової, А.Григорук, М.Жулинського, І.Климишина, В.Козьменчука, В.Кононенка, Н.Крета, М.Лесюка, В.Мадзігона, О.Мончук, Т.Мостової, І.Пелипейка, Р.Скульського, Б.Ступарика, М.Стельмаховича, О.Сухомлинської та ін.

Метою дослідження є аналіз громадської діяльності та педагогічної творчості Петра Лосюка щодо створення авторської гуцульської школи («Школи здібностей»).

Петро Васильович Лосюк народився 4 березня 1936 р. в с. Яворів Косівського р-ну Івано-Франківської області у небагатій гуцульській родині. Про свій професійний вибір сам педагог говорить так: «Я не відав, чи є в мене покликання до цієї професії. Учителів у нашому роду не було. Так здавна вважалося, що гуцул – тільки до чорної роботи» [11, с. 24]. І справді, суспільно-економічні обставини склалися так, що селянські діти здебільшого завершували освіту в другому класі. Відповідь на питання про те, якої ж освіти «бажали» для простого люду пануючі класи чужоземних режимів, до яких входив у різний період гуцульський край, знаходимо в поемі Іван Франка «Панські жарти»:

Хлоп, щоб умів орати, косити,
І в танці дівкою носити,
Та «вірую» і «отче наш».
Письма не треба хлопцу знати:
Як хлоп почне книжки читати,
Хто буде пану свині пас? [13, Т. 11, 273].

Природним у цьому контексті було рішення педагога-новатора зробити все можливе і неможливе, щоб у рідному селі була своя, рідна школа. «Боротьбу» за неї (саме на такому тлумаченні власних освітніх зусиль наголошує сам П.Лосюк) почав із себе. Атестат по середню освіту здобув у Косові, живучи в «убоному гуртожитку», харчуючись «не менш убогими стравами». Школу закінчив у 1954 р., згодом працював у колгоспі, служив у армії. Попри важке матеріальне становище, батьки дозволили здобувати синові вищу освіту, і в 1962 р. він з відзнакою закінчив фізико-математичний факультет Станіславського державного педагогічного інституту (тепер – ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»). Міг залишитися в обласному центрі, однак молодий учитель поставив перед собою амбітну мету – піднести престиж сільської школи, дати гуцульським дітям можливість вільно обирати свій життєвий шлях згідно з покликанням, а не бути «здалегідь приреченим до праці на колгоспній фермі чи в бутині або на сезонних роботах у далеких краях, аж до Сибіру включно» [11, с. 33].

Вкотре спрацювало Франкове розуміння громадянського обов'язку: "Кожний думай, що на тобі мільонів стан стоїть, що за долю мільонів мусиш дати ти відповідь!". Ставши у 27-річному віці (1963 р.) директором восьмирічної Яворівської школи (через 4 роки керівництва П.Лосюка школа була реорганізована у середню), він відтоді здійснює свій високий намір. Насамперед – власними прикладом. П.Лосюк не задовільнився інститутським дипломом: 1974 року у Москві захистив кандидатську дисертацію на тему «Моральне виховання старшокласників у процесі оволодіння народним декоративно-прикладним мистецтвом» [2]. Неординарну, як на той час, проблему наукового пошуку обрав не випадково, оскільки запровадив у школі вивчення різьби, бондарства, ліжництва, чим дуже зацікавив сільську дітвору.

З того часу пошуки розв'язання проблеми сільської гірської школи стали його постійною турботою. Досвід ученого і педагога зацікавлює освітянську громадськість і викликає схвальну оцінку профільного міністерства. У 1976 р. П.Лосюка нагороджують нагрудним знаком «Відмінник народної освіти УРСР», у 1977 р. він стає делегатом IV Республіканського з'їзду вчителів, у 1979 – чергова нагорода: медаль А.С.Макаренка, 1985-го – нагрудний знак «Отличник просвещения» СРСР, а 1989 року присвоюють почесне звання «Заслужений учитель Української РСР» [11, с. 9-10].

Здобуття Україною незалежності відкрило широкі можливості для націоналізації педагогічної галузі. У 1991 р. було створене громадське науково-методичне об'єднання Гуцульська освітянська рада, яку очолив П.Лосюк. Разом із однопіччями він розробив концепцію організаційно-педагогічних основ діяльності гуцульської школи як регіональної української національної. Базовою ідеєю стало використання етнографічного компонента в сучасній школі. Передусім передбачалося вивчення гуцульщинознавства (знання історії Гуцульщини, природи і господарства краю, народного мистецтва, фольклору, звичаїв, традицій). Однак творець гуцульської школи чітко усвідомлював, що без навчально-методичного забезпечення ця ідея залишилася б тільки продекларованою. Разом із І.Пелипейком і В.Курищуком вони заснували «Бібліотеку гуцульської школи», в якій видано більш ніж 30 книжок – посібників, хрестоматій, довідників, 10 номерів журналу «Гуцульська школа» [9; 10; 14; 15].

Концепція дістала широку підтримку в Україні. Її впровадження у навчально-виховний процес давало можливість формувати світогляд школярів не на основі абстрактних понять, а на конкретному змісті – матеріалах про історію, географію, природу, господарство, культуру, мистецтво, звичаї та обряди, християнські вірування рідного краю. У такий спосіб виховний вплив на учня набував природного змісту, а поняття патріотизму, любові до свого народу позбавлялися декларативності, ставали близькими для дитячої душі.

Для співпраці з Національною академією педагогічних наук України в 1994 р. було створено науково-дослідну лабораторію «Гуцульська етнопедагогіка і гуцульщинознавство». І, напевно, найголовніше досягнення – Яворівська загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів одержала статус авторської гуцульської школи як регіональної української національної. 30 березня 1994 року Петро Васильович Лосюк був обраний членом-кореспондентом НАПН України, ставши єдиним у нашій державі сільським педагогом-практиком-академіком [11, с. 34].

Актуальність проекту «Школа здібностей», який здійснювався упродовж 1997-2002 рр., була викликана самим життям: в умовах сільської школи, розташованої в гірській місцевості, необхідністю стало забезпечення кожному учневі рівного доступу до якісної освіти з урахуванням індивідуальних особливостей, нахилів і здібностей.



Теза «особистісно орієнтоване навчання» стала не просто черговою модною дефініцією. П.Лосюк спромігся наповнити її належним змістом, визначивши специфіку й організаційні форми реалізації. Упровадженням цього проекту вчений-педагог разом з учительським колективом реалізовував на практиці настанову Івана Огієнка: «Творчу обдаровану молодь потрібно готувати не лише в спеціалізованих закладах, школах нового типу, а скрізь і всюди, не забувати найменшого села і провінційного закуточка. Піднесемо культурно і освітньо наші села та й самі піднімемося» [4].

Експеримент дав позитивний результат: його методологія і організаційні засади стали предметом обговорення під час проведення Всеукраїнської науково-практичної конференції «Морально-патріотичне виховання дітей та молоді: етнографічні засади» 26-28 жовтня 2006 р. [11, с. 13-14].

Унікальність школи, до якої щодня, долаючи багато кілометрів гірських схилів, тягнуться учні, її вчителі пояснюють таким чином: «це заслуга нашого Петра Лосюка, який любить усе, що пов'язане з Гуцульщиною, – від її історії до кожного гуцула, стараючись для кожного окремо» [1]. Ось як описує один із навчальних кабінетів школи А.Басова у статті «Школа під смереками»: «затишний клас, чимось схожий на багату простору хату, з різнобарвними вишиванками й різними картинами, з яких на вас дивляться герої сюжетів історії України. Про те, що це клас, свідчать лише шкільні парти та стільці, на які обов'язково хочеться відразу ж присісти. Кожен стільчик прикрашає... ліжник. Жоден виріб не схожий на інший. Він такий ж індивідуальний, як і той, хто його виготовив, – учень з цієї парти, який не схожий ні на кого, особистість, що вільно розвивається й гордо несе свою гуцульську культуру» [1].

Самі діти називають свій навчальний заклад «Школою здібностей», де кожного цінують «за здібності й достоїнства». А П.Лосюк вважає, що створення такої школи продиктоване самим життям. Головне – вивчення гуцульщинознавства. Власне, з цією метою і було створено навчально-виховний комплекс гуцульської «Школи здібностей», де передбачено отримання освіти, відповідної чинним державним стандартам, та обов'язкове набуття високих комп'ютерних навичок (Петро Васильович з гордістю констатує факт, що вже у 1980-х роках у його школі були комп'ютерні класи). На відміну від концепцій багатьох шкіл, у яких трудове навчання і предмети естетичного виховання (малювання, музика тощо) відступають на другий план та є другорядними навчальними дисциплінами, у концепції «школи здібностей» естетично-трудове навчання посідає перше місце. На всіх заняттях дітей виховують свідомим ставленням і любов'ю до праці: трудові майстерні дають учням можливість опанувати знання та вміння обробляти дерево і метал, працювати з тканинами, доглядати рослини і тварин. Хлопчики 5-8-х класів займаються столярною справою, бондарством, різьбленням по дереву, випалюванням, а старшокласники – роботою на комп'ютері; дівчатка 5-8-х класів опановують обслуговувальну працю та вишивку, а старшокласниці виготовляють барвисті ліжники.

Тобто важливим завданням школи є набуття учнями однієї з місцевих професій (різьбяр, ткалі, вишивальниці, теслі, ліжникарки та ін.), а разом з цим економічних знань, умінь грати на музичних інструментах, знання пісень, танців, народних обрядів тощо. Діти ставлять українські казки, граючи на сучасних електрофонічних інструментах, співають українські пісні, додаючи їм трохи сучасності. і все гармонійно перемішується та звучить по-новому – «новою нотою в культурі України» [1]. Особливістю етнопедагогіки П.Лосюка є поєднання мистецтва і праці в школі.

Можна стверджувати, що задовго до проголошення на державному рівні переходу до профільного навчання (хоча ні матеріально-фінансової, ні організаційно-правової бази ця реформа не дістала), Петром Лосюком були порушено питання про те, як здійснювати профільну підготовку в малокомплектній сільській школі; як готувати до життя сільську молодь у ринкових умовах; за яких обставин випускники школи захочуть залишатися жити в рідних місцях, щоб не зникли українські села? [8]. Він виступив з ініціативою створення такої моделі малокомплектної сільської школи, у якій органічно поєднуються профільне навчання і професійна підготовка. Нова дидактична система, яка охоплює інтелектуальні запити старшокласників, соціальні умови теперішнього села, необхідність підготовки шкільної молоді до продуктивної праці, виховання в ній конкурентоспроможності в умовах ринкового виробництва – це наповнена конкретним змістом структурно улагоджена модель, що засвідчує відхід від стереотипів традиційної освіти, яка, на жаль, виявилася неспроможною адекватно реагувати на виклики часу.

Ідея видалася перспективною Інституті педагогіки Національної академії педагогічних наук України, і за підтримки тогочасного директора Інституту, першого віце-президента НАПН України В.Мадзігона, було запропоновано провести за темою «Поєднання профільного навчання з професійною підготовкою старшокласників в однокласній сільській школі» експеримент на базі Яворівської ЗОШ І-ІІІ ст. П.Лосюк став науковим керівником експерименту, що здійснюється відповідно до поставлених завдань і висунутої гіпотези поетапно упродовж 2010-2014 років [11, с. 15].

Зауважимо, що діяльність і творчий доробок П.Лосюка як складової «Гуцульщинознавства» зокрема та розбудови гірської школи загалом є співзвучною з провідними засадами українських та міжнародних нормативно-правових документів і матеріалів: «Програми сталого розвитку гірських регіонів» ООН, Рамкової Конвенції про охорону та сталий розвиток Карпат (2003), міжнародного науково-дослідного проекту «Гірська школа. Стан. Проблеми. Перспективи розвитку», в рамках роботи якого видається науково-методичний журнал «Гірська школа українських Карпат» (з 2006 р.), Указу Президента України «Про збереження та популяризацію гуцульської культури» (2009) та ін.

Закономірним видається чергове визнання здобутків багатогранної праці Петра Лосюка: 2003 року Петро Васильович став лауреатом обласної педагогічної премії ім. М.Стельмаховича, 2005 – Всеукраїнської премії ім. В.Вернадського. У 2006 р. він був нагороджений медаллю НАПН України «Ушинський К.Д.», а 2008 р. Указом Президента України йому присвоєно почесне звання «Народний учитель України». 2011 року вчений отримав чергову відзнаку своєї праці – медаль «Григорій Сковорода» та почесну нагороду Міжнародного Академічного Рейтингу «Золота Фортуна» – медаль «20 років Незалежності України» [3; 7].



Красномовним і таким, що певною мірою підсумовує його 50-річну педагогічну працю й окреслює стратегічні напрямки роботи, став виступ на Загальних зборах Національної академії педагогічних наук України 17 березня 2011 р., провідною ідеєю якого стала теза «Врятуємо сільську школу – врятуємо село». Головне питання, що «болить» педагога сьогодні, – «не розгубити б ментальність верховинців, їхній світогляд, характер та мудру народну педагогіку» [6]. З широчі, глибочію, не пафосною, любов'ю говорить В.Лосюк про гуцулів: «Мешканці гір живаються з дитинства з прекрасною, але диною природою – з нестримністю шалених рік і повеней, вітрів-буревіїв, страшних блискавиць і громів. А це відгукується в їхніх душах. Верховинці вибухають також блискавицями і громами. Вони люди не прості, хоча безтями люблять свій край, облагороджують його. Чудова гуцульська природа разом з тим і грізна – з нею треба боротися. З тієї боротьби виходить людина, чиста серцем, міцна духом, шляхетна вчинками». І далі: «Естетичний смак у гуцула – тонкий, любов до краси – велика, відразу до погані – ще більша. Діти в сім'ях тут ростуть, як молоді буки і смерічки – вільно і весело. Вони не знають примусу і страху, але навчені що годиться робити, а чого не можна. Тут не карають дітей, не б'ють. Не збиткуються. «Дедя казав: не можна любити того, кого боїшся. Не шанується той, перед ким у дитини страх». Баба і неня учили молитов і казали: «Жити треба по-Божому і шанувати Божі заповіді»... [11, с. 25-26].

Коли у В.Лосюка запитали, чи є в гуцулів інтернати, дитячі будинки (сиротинці), відповів: «Та де таке бачено? Якби якась породілля лишила немовля в пологовому будинку, чи дорослі діти віддали в будинок старих своїх немічних батьків, то зойкнули б Карпати» [11, с. 26].

І справді гуцульська родина – це світилиця моральних чеснот, плекальниця пошани до сім'ї, рідної матері, релігії, фольклору, розмаїтого мистецтва. А гуцульська школа П.Лосюка – це продовження родинних традицій, спрямована на формування любові до своєї малої батьківщини, любові до своєї нації, яку ніякі злі вітри не зламають. Найбільш влучно про авторську «Школу здібностей» П.Лосюка сказав його однокласник і соратник І.Пелипейко: «Гуцульська школи – це, власне, українська школа Гуцульського регіону; як карпатська смерека, закорінена в твердому ґрунті, пнеться до сонця, так і гуцульська школа, ґрунтуючись на народних педагогічних традиціях рідної верховини, прагне досягнути високого рівня освіти високо розвинутих націй» [12, с. 2].

Упродовж 50 років педагогічної діяльності Петро Васильович Лосюк не лише дбав про функціонування школи, але й боровся за перетворення її на альтернативний навчальний заклад нового типу. Тому сьогодні з гордістю її творець констатує: «Яворів – це не Гарвард, але вже не провінція» [11, с. 26].

Нині, попри поважний вік, педагог і вчений сповнений життєвого досвіду і нових задумів. Його знають і шанують в Україні і за її межами. Проте найголовнішим, мабуть, є той незаперечний факт, що багатолітній науково-педагогічний доробок Петра Лосюка уже сьогодні творить вагому сторінку української національної освіти ХХІ століття.

Українська наука в особах її яскравих учених дала належну оцінку творчим педагогічним пошукам П.Лосюка. Зокрема, Микола Жулинський, відвідавши Яворівську школу, назвав її унікальною, бо вона «відкриває нові творчі світи для дітей, спраглих на самовираження в мистецтві...». А на питання, адресоване Ользі Сухомлинській журналістом, чи бачить вона когось серед сучасних педагогів, яких можна поставити на один щабель з її видатним батьком, академік відповіла: «Дуже багато сьогодні таких директорів і вчителів, які добре працюють. Наприклад, є такий дуже талановитий директор школи Петро Лосюк на Прикарпатті. У нього діти вивчають народні ремесла, поєднують навчання, працю і мистецтво». Стосовно появи на Україні видатних теоретиків рівня Песталоцці й Коменського Ольга Василівна з усмішкою відповіла, що українська земля багата такими особистостями, та все ж вона їх народжує не так часто: «Думаю, от-от і з'явиться хтось такого рівня. Ще почекаємо» [5].

Цілком можливо що цей «хтось» сьогодні ще вчиться у школі, можливо, у сільській «Школі здібностей» високо в горах, яку «вимріяв» колись маленький хлопчик з гуцульської родини, який виріс і став академіком...

1. Басова А. Виховання під смереками [електронний ресурс] / А.Басова // <http://journal.osnova.com.ua/article/2171>
2. Безпалова Л. Гуцульська школа майбутнього [електронний ресурс] / Л.Безпалова // <http://gk.if.ua/2012/10/12/6952/> (Газета «Гуцульський край»: часопис Косівського району).
3. Вітаємо з престижною нагородою [електронний ресурс] // <http://gig.if.ua/549/>
4. Григорук А. Завжди у пошуку [електронний ресурс] / А.Григорук // <http://gig.if.ua/348/> (Гуцули і Гуцульщина: Літературно-мистецький і громадсько-суспільний часопис. – 2011. – Вип. № 3).
5. Дробович А. Ольга Сухомлинская: Школа сейчас не занимает весомое место в жизни ребенка [електронний ресурс] // <http://www.nagolos.com.ua/ru/interview/6751-olga-suhomlinskaya-shkola-seychas-ne-zanimaet-vesomoe-mesto-v-geizni-rebenka>
6. Лосюк П. Врятуємо сільську школу – врятуємо село [електронний ресурс] / П.Лосюк // <http://gig.if.ua/350/> (Гуцули і Гуцульщина: Літературно-мистецький і громадсько-суспільний часопис. – 2011. – Вип. № 3).
7. Лосюк Петр Васильевич – Золотая Фортуна бизнес бук [електронний ресурс] // http://businessbookgf.org/business_partners/personas/losyuk_petro_vasylovych
8. Лосюк П. Поєднання профільного навчання з допрофесійною та професійною підготовкою як нова дидактична система / П.Лосюк, Л.Яким'юк, Г.Кішук // Сільська школа: реалії та перспективи. – 2011. – № 7. – С. 40-47.
9. Лосюк П. Регіональний етнографічний компонент у сучасній школі (на прикладі Гуцульського регіону) / П.Лосюк. – Снятин: Прут-Принт, 2007. – 160 с.
10. Люблю тебе, Гуцульщино: Навч.-метод. посіб. / За ред. В.П.Лосюка, А.Г.Григорук. – Косів: Писаний Камінь, 2012. – 396 с.
11. Народний учитель України Петро Лосюк: Статті, дослідження, документи / Упоряд., заг. ред. А.Григорук. – Снятин: Прут-Принт, 2011. – 152 с.
12. Освітнянський вісник: Інформаційно-методичний бюлетень РМК та відділу освіти Косівської РДА і Гуцульської освітянської ради (специвипуск до 20-ліття Гуцульської школи). – 2011. – Ч. 9. – 12 с.
13. Франко І. Збірник творів у 50 томах. – К.: Наукова думка, 1976-1986.
14. Школа здібностей: З досвіду розвитку здібностей школярів у Яворівській загальноосвітній школі І-ІІІ ступенів / За ред. П.Лосюка. – Снятин: Прут-Принт, 2004. – 200 с.

**Роксоляна Зозуляк-Случик,**

кандидат педагогічних наук; доцент,
ДВНЗ «Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника»
(м. Івано-Франківськ)

Roksolyana Zozulyak-Sluchyk,

Ph.D. in pedagogic, Associated Professor,
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
(Ivano-Frankivsk)

УДК 37.013:316.61
ББК 74.39

ЕВОЛЮЦІЯ ПОГЛЯДІВ НА ВИНИКНЕННЯ ЖЕРТВ ПРОЦЕСУ СОЦІАЛІЗАЦІЇ**AN EVOLUTION OF LOOKS TO THE ORIGIN
OF VICTIMS OF A SOCIALIZATION PROCESS**

У статті розкрито сутність проблем соціалізації та девіантності у напрацюваннях зарубіжних мислителів і науковців. Виокремлено підходи до ключових чинників, що зумовлюють відхилення від суспільних норм особистості, розроблені вченими кінця XIX–XX століть. Простежено їх еволюцію.

Ключові слова: соціалізація, жертва процесу соціалізації, відхилення в поведінці, девіантна поведінка.

In the article essence of problems of socialization and rejection in behavior in works of foreign thinkers and scientists was exposed. Going is distinguished to key factors, which predetermine the deviations from the public norms of personality worked out by the scientists of end of XIX - XX century. Their evolution was traced.

Keywords: socialization, victim of process of socialization, rejection in behavior, deviant behavior.

В статье раскрыта сущность проблем социализации и девиантности в наработках зарубежных мыслителей и ученых. Выделены подходы к ключевым факторам, которые определяют отклонения от общественных норм личности, разработанные учеными конца XIX–XX веков. Прослежена их эволюция.

Ключевые слова: социализация, жертва процесса социализации, отклонения в поведении, девиантное поведение.

Процес соціалізації – явище неминуче, об'єктивно існуюче в суспільстві. Тому так необхідно, щоб кожна особистість успішно соціалізувалася як для себе самої, так і суспільства загалом. У такому випадку вона зможе існувати й активно реалізовуватися в житті. Для суспільства процес соціалізації виступає як своєрідний спосіб відтворення системи правил, норм, традицій, способу організації соціального життя з покоління в покоління, отже, вважається одним із факторів розвитку держави.

Відомо, що соціалізація є досить складним, багатостороннім, більшою мірою суперечливим процесом. Природно, що, соціалізуючись, кожен зіштовхується з проблемами різного роду і ступеня складності. Багато науковців наголошує на тому, що сам процес соціалізації є ніщо інше, як успішне вирішення непробних життєвих ситуацій.

Хочемо також наголосити, що особливості розвитку суспільства впродовж XX століття, особливо перших 12 років XXI століття, характеризуються двома важливими особливостями. По-перше, ідеться про високий темп розвитку науки, техніки, технологізацію всіх сфер суспільного буття; по-друге – зростаюча роль самої людини як рушійної сили суспільного прогресу. Дані умови життєвих обставин змушували і змушують її швидко адаптовуватися та зберігати високу продуктивність у різних нестабільних ситуаціях. Таким чином, на даному етапі висуваються високі вимоги до фізичних, моральних, психологічних якостей людини.

Такий хід справ спричинив появу великої кількості жертв процесу соціалізації. Маємо на увазі людей, які опинилися в силу об'єктивних і суб'єктивних причин за межами суспільного життя, котрі не змогли знайти певний баланс між інтеграцією в соціум і збереженням певної автономії.

Відомо, що є різні типи жертв процесу соціалізації. У своєму аналізі ми детальніше зупинимося на тих, які суб'єктивно стали жертвами негативних умов соціалізації і формують цілі групи людей, які не адаптовані до суспільного життя, не дотримуються відповідних норм і правил, тобто девіанти.

До питань соціалізації та причини виникнення її жертв звертались у різні часи Ф. Гіддінгс, Е. Дюркгейм, Е. Еріксон, Ж. Піаже, К. Роджерс, З. Фрейд, котрі в рамках різних соціально-психологічних концепцій розглядали сутність і зміст соціалізуючого процесу, його особливості. Питання взаємодії вивчались у працях Р. Мертовна,



Т. Парсонса, Г. Тарда. З-поміж сучасних дослідників проблеми девіантності можна назвати розробки П. Блонського, В. Кашенко, Н. Левчука, Г. Фортунова та інших.

У процесі соціалізації суспільство повинно підтримувати й допомагати кожному окремому члену, оскільки зацікавлене, щоб він успішно соціалізувався. Для того створюються спеціальні інститути та структури. На жаль, деякі групи людей під впливом певних життєвих ситуацій або особистісних характеристик стають девіантами. Аби допомогти їм успішно соціалізуватися (відновити навички суспільного життя), ми повинні знати, що саме відрізняє означену категорію осіб, з якими саме труднощами вони зіштовхуються в процесі соціалізації, а також які причини зумовили і зумовлюють появу даного типу жертв процесу соціалізації.

Метою статті є охарактеризувати сутність поняття «соціалізація» та «девіантність», проаналізувати погляди мислителів і науковців на причини виникнення девіантної поведінки.

Із точки зору сучасної психологічної перспективи девіантна поведінка часто розглядається в тісному зв'язку з процесом соціалізації, під яким американський учений Т. Шибутані розуміє безперервний процес комунікації, у ході якої особа залучає до своєї системи поведінки ті шаблони, які санкціоновані групою [10, с. 311]. Девіантна поведінка виникає як нездатність особи адаптуватися до існуючого соціального середовища, тобто коріння асоціальних явищ криється в шляхах та методах, за допомогою яких наявний соціальний досвід інтерпретується особою і виливається у її поведінку. Відомо, що до девіантної відносять суїцидальну поведінку, делінквенцію (злочинну поведінку), адикцію (залежність від хімічних речовин), проституцію.

Проблема соціалізації людини вперше досліджена наприкінці ХХ століття американським соціологом Ф. Гіддінгсом у «Теорії соціалізації». У праці він означив соціалізацію як процес розвитку соціальної природи людини [12, с. 167].

Пізніше це поняття було вдосконалене, і тепер соціалізацію пояснюють як сукупність усіх соціальних процесів упродовж усього життя індивіда, які направлені на засвоєння та відтворення системи норм, цінностей, соціальних ролей, задля повноцінного функціонування особистості в суспільстві [12, с. 453].

Теорія асоціальних явищ дуже різноманітна й охоплює велику кількість специфічних підходів, виведених з історичних умов та суспільних уявлень відповідної доби. Зокрема, вона пройшла довгий шлях від природничих біологічних факторів вивчення асоціальних явищ до соціокультурного пояснення їхньої сутності. Вивчення асоціальних явищ бере початок у працях вчених ХІХ століття, що займалися теоретизуванням щодо відхилень у поведінці, однак філософське осмислення людської природи та моральності розпочалося значно раніше [11].

У різні часи різні культури давали свої уявлення про життя і смерть у їх загальнолюдській та світоглядній сутності, доводячи скінченність або, навпаки, вічність нашого буття. На їх основі, зокрема, формувалось сприйняття та бачення феномена самогубства. Так, останнє, за християнською релігією, є великим гріхом і злочином проти себе самого, проти своїх близьких і проти Бога. Цей погляд наклав відбиток на позицію багатьох мислителів щодо самогубства, особливо в період похмурого Середньовіччя, після соціальної та моральної кризи, яка охопила Західну Європу на переході від Середньовіччя.

У Новий час ставлення суспільства до самогубства стало менш упередженим і стриманішим. Одним із перших, хто наважився заговорити про свободу вибору щодо самогубства та не гріховність цього вчинку, став Д. Юм зі своїм есе «Про самогубство», опублікованим 1777 р. [13]. Він, зокрема, стверджував, що людина не повинна робити невеличке добро суспільству й велику шкоду для себе, продовжуючи жити, коли життя стає нестерпним. Філософська спадщина ХІХ століття визнала право на життя, однак залишила відкритим питання про право людини на смерть. До цієї проблеми звертались Ф. Достоєвський, Л. Толстой, М. Бердяєв, А. Камю, Ж.-П. Сартр, В. Франкл та багато інших відомих мислителів.

В історії дослідження різних явищ асоціальності можна виділити кілька напрямів наукової думки: антропологічний, психологічний, соціологічний. Проведений нами аналіз свідчить, що найдавніші та найбагатші традиції вивчення мають самогубства та злочинність. Згідно з антропологічною концепцією, засновником якої вважається італійський лікар Чезаре Ломброзо (1836–1909), існує спадкова, тобто фізіологічно зумовлена схильність до злочину та суїциду. Кримінальна антропологічна школа Ломброзо базувалась на антропометричному дослідженні злочинця й була насичена ідеєю вродженого злочинця. Останній, на думку вченого, – це особливий антропологічний тип, якому властиві певні відмінні органічні та психічні властивості патологічного дегенеративного характеру. Ломброзо створив образ злочинної людини та дав зовнішній опис вродженого злочинця [3].

Ломброзо та Ферреро вважали, що жінка-злочинець та повія відрізняються від звичайних жінок за низкою зовнішніх ознак, для прикладу, за формою черепа, що більш схожа на чоловічу. Для таких жінок характерні чоловічий тип зовнішності, а також рання статева зрілість. На думку згаданих вище вчених, число вроджених злочинців серед жінок набагато менше, ніж серед чоловіків, однак їхня моральна розбещеність є набагато сильнішою. Дослідники не погоджуються з тим, що бідність та злидні можуть привести жінку на шлях проституції, а наголошують на важливості моральних факторів. Унаслідок вродженої нестачі моралі за сприятливих умов такі жінки є схильними до проституції [4, с. 28].

На початку ХХ століття розвинулась і поширилась психіатрична концепція, зокрема, щодо самогубств. Її прихильники доводили, що самогубство є ознакою або клінічним проявом психічного захворювання [8].



Хоча дослідники девіантної поведінки ще не раз поверталися до біологічної природи девіацій. Вочевидь, спроби пояснити існування соціальних патологій спадковими, виключно біологічними чинниками виявились безуспішними.

Психологічний напрям дослідження девіантних явищ включає в себе, по-перше, теорії психології особистості, що пов'язують відхилення поведінки з наявністю внутрішньо-особистісних конфліктів та проблем, які особа не може вирішити; по-друге, психосоціальні теорії. Особливе місце серед психопатологічних підходів посідають теорія психоаналізу Зигмунда Фрейда та вчення про специфічні кримінальні емоційні комплекси Карла-Густава Юнга. Згідно з теорією Фрейда (1856–1939) основним джерелом поведінки, що відхиляється, є постійна боротьба між несвідомим та свідомим. Так, у своєму есе «Скорбота і меланхолія», опублікованому 1917 р., автор уперше висловив думку, що самогубство – це переадресація агресії із зовнішнього світу на себе.

Швейцарський психолог К.-Г. Юнг (1875–1961) досліджував соціальні відхилення з позиції вчення про архетипи. Частина комплексів, які він називає кримінальними, можуть виникнути внаслідок індивідуальних психотравмуючих ситуацій, однак їхня повторюваність і типовість свідчать про те, що такі комплекси виходять за межі індивідуальних патологічних особливостей окремої особи і створюють передумови для соціально-психологічної типології злочинності [9]. Це передбачало вивчення психологічних характеристик особи, поведінка якої відхиляється від норми. Так, у неофрейдизмі Е. Фромма увага акцентувалась на зв'язку відхилень поведінки особи з особливостями її психіки, певними рисами характеру (заниженої самооцінки тощо) [9].

Одним із провідних теоретичних аналізів причин девіантної поведінки, на нашу думку, є напрям, що формувався в тісному зв'язку філософського світобачення з морально-етичними й правовими нормами. Одним із його засновників був італієць Енріко Феррі (1856–1928). Заслуга Феррі насамперед у тому, що він одним із перших спробував об'єднати протилежні точки зору щодо причин злочинності, яка розглядалася ним як результат рівнодіючих факторів: антропологічних (спадкової схильності), фізичних (умов навколишнього природного середовища) та соціальних (умов життя) [7, с. 191]. По-друге, учений заперечує фатальну неминучість злочину й доходить висновку, що, змінюючи середовище, ми можемо вплинути на злочинність. По-третє, він одним із перших заявив про необхідність перетворення кримінального правосуддя в соціальну клініку для лікування злочинців із метою оновлення існуючої системи правосуддя та надання їй духу гуманності. Фактично Феррі запропонував новий підхід у правосудді: систему еквівалентів покарання з метою попередження злочинів.

У подальшому всю різноманітність теорій девіантності, що розвинулися, можна розділити на кілька великих груп: теорії соціальної інтеграції, які фокусуються головним чином на тому, якою мірою поведінка особи регулюється групою; теорії культурної трансмісії та підтримки; теорії соціального конфлікту, які підкреслюють культурологічні та соціальні конфлікти; теорії стигматизації (наклеювання ярликів). Засновником теорії соціальної інтеграції справедливо вважається видатний французький соціолог Еміль Дюркгейм (1858–1917). Він увів у соціологічну науку поняття «нормального» та «патологічного», стверджуючи, що девіації є складовою й необхідною частиною сучасного соціального життя, що підтримує організацію та важливі функції суспільства. Цінним здобутком Дюркгейма вважається обґрунтування та введення в науковий обіг поняття аномії, тобто стану суспільства, у якому поширені нестача віри в цінності та цілі, слабкий консенсус, втрата ефективних нормативних і моральних важелів, що регулюють життя суспільства та особи. Аномічна ситуація виникає в перехідні кризові періоди, коли одні норми перестають існувати, а інші ще не встановились. Аномія, на думку вченого, призводить до суспільного безладу й справляє руйнівний вплив на всю суспільну організацію [1].

На базі теорії аномії виникли теорії соціальної дезорганізації. Зокрема, В. Томас та Ф. Знанецький трактують останню як універсальний процес, суть якого полягає в зменшенні впливу соціальних правил на соціальну поведінку членів групи [6].

Концепція аномії отримала значний подальший розвиток у роботах знамого американського соціолога Роберта Мертона (1910–2003). Він зазначав: «Девіантна поведінка набуває значного поширення тільки тоді, коли у системі культурних цінностей понад усе цінуються певні символи успіху, схвалювані суспільством, але соціальна структура суспільства жорстко обмежує або повністю усуває доступ до апробованих засобів досягнення цих символів успіху більшості населення» [5].

Згідно з теоріями соціальної інтеграції вбивства є наслідком неналежної соціалізації та недоліків структурної диференціації суспільства, що спонукає людей скоювати злочин для того, аби досягнути своїх цілей.

1930-х років Едвін Сазерленд (1883–1950) запропонував теорію диференційної асоціації. У її основі – ідея наявності референтної групи та передачі субкультури. Як відомо, на початку XX століття злочин та більшість інших форм девіантної поведінки розглядалися ученими виключно як форма індивідуальної поведінки. Сазерленд пропонує нову інтерпретацію цього феномена: по-перше, він висуває гіпотезу про те, що кримінальна поведінка заучується й набувається, а не успадковується і в цьому сенсі не є індивідуальною формою поведінки. По-друге, такий процес «научування» та засвоєння відбувається через спілкування з іншими, зокрема, у процесі неформального спілкування, оскільки, засоби масової інформації менш важливі. Чи стане особа злочинцем, залежатиме від того, наскільки сильним є вплив уявлень та цінностей, що сприяють порушенню закону, порівняно з тими уявленнями та поглядами, які забороняють це робити [2, с. 235].



Також чільне місце серед множини соціологічних теоретизувань щодо явища соціальності посідають теорії конфлікту, пов'язані з іменами К. Маркса, Г. Зіммеля, Р. Дарендорфа, Л. Козера.

Теоретики зробили відчутний поступ в аналізі девіантної поведінки та асоціальних явищ, запропонувавши нову теорію – наклеювання ярликів як соціального підкріплення девіацій. 1960-х та ранніх 1970-х цей підхід набув значної популярності серед теоретиків феномена девіантності, найяскравішими представниками яких є Е. Лемерт, Г. Бекер та І. Гофман [6]. Лемерт запропонував розрізняти девіацію початкову або пробну та девіацію повторну, які мають різне коріння. Так, початкова девіація є наслідком научування чи наслідування доступної субкультури. Натомість повторна девіація – є результатом того, що громадська думка помітила й засудила такий учинок і поставила відповідне «клеймо» на того, хто його вчинив (для прикладу, алкоголіка чи наркомана). Це відбувається тому, що процес стигматизації накладання клейма ізолює індивіда від «нормальних» контактів із громадськістю та змінює його ідентичність на девіантну.

За Бекером, саме соціальна група «створює» девіацію, визначаючи, що таке «нормальне» і що таке «девіантне». Вона спочатку формулює певні правила поведінки, а потім публічно ставить «клеймо» девіанта на аутсайдерів [6]. Як приклад, у сучасному суспільстві можна навести зміну поведінки та ставлення оточення до ВІЛ-інфікованих або хворих на СНІД. Якщо хворий не приховує свого статусу, він найчастіше зазнає стигматизації й дискредитації з боку оточення, більшість людей уникають спілкування з ним. Водночас хворий може й не розповідати про свою хворобу і продовжувати жити й працювати, як і раніше. Це ж стосується і ставлення до тих, хто був засуджений та відбув покарання.

Соціальна ізоляція та клеймо девіанта сприяють початку девіантної «кар'єри», тобто входженню та засвоєнню індивідом певної деліквентної субкультури та ролі постійного порушника норм.

Отже, можна зробити **висновок**, що еволюція поглядів на девіантність пройшла шлях від суто біологічних пояснень її причин і релігійного засудження до об'єднання рівнодіючих факторів спадкової схильності, умов навколишнього природного середовища та соціальних чинників життя, від пояснень причин девіантності в «патології» самої особистості, так і через «патології» суспільні, які провокують появу жертв процесу соціалізації.

Водночас розглянуті вище теоретичні підходи представляють, головним чином, здобутки західного суспільствознавства, які впродовж тривалого часу ігнорувалися вітчизняною наукою. Тому в подальшому плануємо дослідити проблему причин виникнення жертв процесу соціалізації на теренах України 1917–1980-х років, яка входила до складу Радянського Союзу.

1. Дюркгейм Э. О разделении общественного труда / Э. Дюркгейм; [пер. с фр. А. Б. Гофмана]. – М. : Канон, 1996. – 432 с.
2. Левчук Н. М. Асоціальні явища в Україні у демографічному вимірі : монографія / Н. М. Левчук ; [відпов. ред. д. е. н., проф. В. С. Стешенко]. – К. : Ін-т демографії та соціальних досліджень ім. М. В. Птухи НАН України, 2011. – 460 с.
3. Ломброзо Ч. Гениальность и помешательство / Ч. Ломброзо; [пер. К. Тетюшиновой]. – К., 1892. – 128 с.
4. Лоброзо Ч. Женщина преступница и проститутка / Ч. Лоброзо, Г. Ферреро; [пер. д-ра Гордона]. – 2-е изд. – К., 1899. – 110 с.
5. Мертон Р. Социальная теория и социальная структура / Р. Мертон; [под ред. В. Танчера]. – К. : Ин-т социологии НАНУ, 1996. – 109 с.
6. Thomas W. I. The Polish Peasant in Europe and America / W. I. Thomas, F. Znaniecki. – Boston : Richard Badger, 1920. – Vol. 3. – 180 p.
7. Ферри Э. Криминальная социология : в 2 ч. / Э. Ферри; [пер. под ред. Дриля]. – С. Петербург : Изд-во Просвещение, 1910. – Ч. 1. – 448 с.; Ч. 2. – 478 с.
8. Фрейд З. Психология бессознательного / З. Фрейд; [пер. с нем.; под ред. М. Г. Ярошевского]. – М. : Просвещение, 1989. – 447 с.
9. Фромм Э. Ситуация человека – ключ к гуманистическому психоанализу / Э. Фромм // Проблема человека в западной философии. – М. : Прогресс, 1988. – С. 443–482.
10. Шибутани Т. Социальная психология / Т. Шибутани; [пер с англ.; под ред. В. Б. Ольшанского]. – М. : АСТ; Ростов на Дону : Феникс, 1999. – 544 с.
11. Шишкин А. Ф. Человеческая природа и нравственность / А. Ф. Шишкин – М. : Мысль, 1979. – 267 с.
12. Энциклопедический социологический словарь. – М., 1995. – 788 с.
13. Юм Д. О самоубийстве / Д. Юм // Собрание починений : в 2 т. – М. : Мысль, 1996. – Т. 2. – С. 697–706.
14. Юнг К. Г. Аналитическая психология: Прошлое и настоящее / К. Г. Юнг; [под ред. В. Зелинского, А. Руткевича]. – М. : Мартис, 1995. – 309 с.



Алла Капська,

доктор педагогічних наук, професор,
Національний педагогічний університет
ім. М.П.Драгоманова
(м. Київ)

О.В.Ковальчук ,

викладач, Національний педагогічний
університет ім. М.П.Драгоманова
(м. Київ)

Alla Kapska,

Doctor of Pedagogics, professor,
National Pedagogical Dragomanov University
(Kyiv)

O.V.Kovalchuk,

lecturer,
National Pedagogical Dragomanov University
(Kyiv)

УДК 37.015.31:316.46

ДЕЯКІ ПІДХОДИ ДО ЗМІСТУ ДЕФІНІЦІЇ «ГУМАНІСТИЧНІ ЦІННОСТІ»

SOME APPROACHES TO THE CONTENT DEFINITION «HUMANISTIC VALUES»

У статті розглядається формування гуманістичних цінностей в ретроспективі. Була зроблена спроба аналізу багатомірних думок вчених про поняття «гуманістичні цінності» і запропонованого на цій основі універсального визначення.

Ключові слова: основні гуманістичні цінності особистості.

The paper considers the formation of humanistic values in retrospect. An attempt was made to analyze multidimensional views of scholars on the concept of "humanistic values" and on this basis the proposed universal definition.

Keywords: The basic humanistic values of the individual.

В статье рассматривается формирование гуманистических ценностей в ретроспективе. Была сделана попытка анализа многомерных мнений ученых о понятии «гуманистические ценности» и предлагаемого на этой основе универсального определения.

Ключевые слова: основные гуманистические ценности личности.

Категорія «цінності» свого часу найбільш ґрунтовно була розроблена класичною німецькою філософією, зокрема І. Кантом. У контексті історії розуміння цінностей його позиція є важливою: він принципово розрізняв сфери пізнання, оцінки та цінностей, відповідно до гносеології, естетики та етики.

Цікавим у плані досліджуваної проблеми є визначення сутності цінностей у філософській концепції Г. Гегеля, побудованій на основі змістовного взаємозв'язку пізнання, оцінки і цінності (для їх синтезу він використав принцип доцільності, що дало змогу дійти висновку: внутрішньою підставою думки є цінність, що стала нормою і критерієм оцінки, але ще не виявляється безпосередньо); у праці Е. Дюркгейма, який пов'язав цінності з «колективними уявленнями», що становлять у сукупності «колективну свідомість»; екзистенційне тлумачення Ж.-П. Сартра - людини як основної цінності та мети буття; «Логічні дослідження» Е. Гуссерля, де він створює модель свідомості, яка зорієнтована на культурні цінності; а також праці «розуміючої психології» В. Дільтея; «Сутінки Європи» О. Шпенглера; «Філософія здивування» Т. Парсонса та погляди інших дослідників).

У вітчизняних наукових дослідженнях проблема цінностей стала предметом ґрунтовного вивчення в другій половині ХХ ст., починаючи з 60-х років філософи розпочали аналіз ціннісних дефініцій у руслі марксистсько-ленінської теорії. Акіологічну тематику інтенсивно розглядали в рамках соціальної філософії, культурології, етики та естетики - специфіки духовного світу особистості, її ціннісних орієнтацій та регуляції поведінки й діяльності (у працях С. Анісімова, Л. Архангельського, Л.Буєвої, Г. Головних Д. Дубровського, А. Здравомислова, Л. Когана, А. Москаленко, Л. Мухіної, І. Нарського, В.Сержантова, Л. Столовича, А. Яценко та інших).

Згідно з діяльнісним підходом 70-80-х років ХХ століття у радянській дослідницькій літературі утвердилась теза про перетворення об'єкта на цінність у процесі практичної діяльності людини: цінність не виводиться зі



сфери існування об'єкта як такого, а виражає «суб'єктивізованість об'єкта», тобто річ цінна настільки, наскільки вона залучена до процесу освоєння і перетворення дійсності (Ю. Вишневський, О. Дробницький, Е. Ільєнков, М. Каган, В. Тугаринов та ін.). Було визначено категоріальний апарат теорії цінностей, який включає поняття «цінність», «ціннісне», «ціннісне ставлення», «ціннісна орієнтація», зокрема у дослідженнях і працях С. Анісімова, Л. Буювої, І. Зязюна, М. Кагана та ін.

Так, В. Тугарінов вказує, що цінності - це ті явища природи і суспільства, які є благами життя і культури людей певного суспільства чи класу: дійсність, мета або ідеал. Н. Ліфарьова визначає цінності «як загальні норми та принципи, що визначають спрямованість людських вчинків і здатні задовольняти людські потреби».

До того ж цінність, на думку російських психологів (В. Барцалкіна, М. Каневської, Е. Музе, Н. Непомнящої, О. Пахомова, С. Рубцова), є «процесом суб'єктивізації» елементів зовнішнього середовища, що надає їй певний сенс; «ціннісне для однієї людини, необов'язково є цінне для іншої, причому у той чи інший момент часу. Цінності, що викликають позитивні емоції, закріплюються і формують самосвідомість та уявлення про своє «Я» [8, с. 78].

Розглядаючи позицію вчених щодо поняття «цінності», ми виявили, що особистість засвоює цінності свого оточення, перетворює їх на ціннісні орієнтації, мотивації власної діяльності. Ціннісні орієнтації, сформовані на рівні переконань, адекватно проявляються в реальній поведінці й діяльності людини. Наявність усталених ціннісних орієнтацій свідчить про зрілість людини як особистості. Отже, цінності - це «ядро» особистості, найважливіший структурний компонент, що характеризує не тільки саму мету її діяльності, але й її життєву позицію, основний зміст її діяльності, суспільний ідеал, до якого вона прагне.

Зокрема, вітчизняний науковець О. Киричук розглядає цінності як загальнолюдські і основним складником системи загальнолюдських цінностей визначає морально-етичний компонент, що включає: а) цінність людського життя, його недоторканість, повагу до людини; б) ідеали свободи, справедливості, честі, совісті і правдивості; в) милосердя та доброту [5].

Становлення системи загальнолюдських цінностей пов'язано ще з іменами французьких матеріалістів XVIII століття: Гельвеція, Гольбаха, Дідро, Ламетрі. Термін «загальнолюдські цінності» вони не використовували, але своїми працями започаткували гуманістичний світогляд з найвищою цінністю – людиною та її цінностям (зокрема, у творах: Ламетрі «Людина-машина», Дідро «Розмова Д'Аламбера й Дідро», «Філософські думки», Гольбаха «Сили природи», Гельвеція «Про розум», «Про людину»). Біля витоків філософської культури епохи Відродження стоїть ім'я Данте Аліґ'єрі.

Без сумніву, загальнолюдські цінності орієнтуються на ідеали моралі: справедливості, гуманізму, рівності, тобто на ставлення до людини як до вищої цінності, при цьому особлива увага звертається на оцінку її вчинків, поведінки з позиції добра і справедливості, на протистояння злу, за певне самообмеження заради блага інших, причому свідомо, добровільно. Усі ці характеристики задають і формують критерії оцінки, духовність, культуру, а сама мораль стає цінносно-смісловим ядром формування особистості, надає цьому процесу гуманістичного змісту.

Моральність і духовність є важливими, базисними характеристиками особистості. Моральність – це сукупність загальних принципів поведінки людей у стосунках один до одного і суспільства. Разом вони становлять основу особистості, де духовність – вектор її руху (самовиховання, самоосвіта, саморозвиток), вона є основою моральності. Отже, прагнення особистості до вибраних цілей, ціннісна характеристика її свідомості – це духовність [1].

Моральне виховання зростаючого покоління в Україні здійснюється на національному ґрунті шляхом засвоєння національних норм і традицій, багатой духовної культури народу, тих моральних норм і якостей, які є регуляторами взаємин у суспільстві, узгодження дій і вчинків людей. Такими моральними нормами є, насамперед, гуманізм і демократія, що виявляються в ідеалі вільної людини, здатної до чесною співпраці, з високорозвиненим почуттям власної гідності і такої ж поваги до гідності іншої людини; любов до батьків, до Вітчизни, до рідної мови; правдивість і справедливість, працьовитість і скромність; готовність захищати слабших, турбуватися про молодших, зокрема дітей, шляхетне ставлення до дівчини, жінки, матері, бабусі; вміння скрізь і всюди діяти благородно, шляхетно, виявляти інші чесноти. Норми і принципи моралі, моральні ідеали, почуття становлять систему моралі, яка визначає життєву позицію індивіда (чи певної соціальної спільності), орієнтує у світі цінностей.

І. Бех справедливо зауважує: «Особливе місце в ієрархії цінностей людини займають гуманістичні цінності, що характеризують індивідуальну культуру особистості та рівень її вихованості: добро, любов, патріотизм, справедливість, милосердя, відповідальність, совість тощо... ці категорії взаємопов'язані між собою, взаємодоповнюють та взаємопроникають одна в одну. І хоча у кожній людини існує своя система цінностей та ціннісних орієнтацій, саме за допомогою гуманістичних цінностей забезпечується оволодіння нормами і правилами взаємодії з оточуючими людьми» [2, с. 92 - 94].

У сучасній вітчизняній науці проблемою вивчення загальнолюдських, моральних, гуманістичних цінностей займалися І. Бех, М. Боришевський, О. Вишневський, Г. Жирська, І. Зязюн, В. Киричук, О. Лавроненко, О. Матвієнко, О. Сухомлинська та інші науковці.

Аналіз їхніх праць дозволяє виявити різні, інколи суперечливі, підходи до поняття «гуманістичні цінності». Зокрема, А. Лейчук вважає, що не слід ототожнювати поняття «гуманістичні цінності» і «загальнолюдські цінності», оскільки гуманістичні цінності - це цінності, спрямовані на іншу людину, вони реалізуються заради іншого. А моральні – спрямовані більше на саму людину, на її внутрішній духовний світ [6].



У цьому плані близькою є позиція О. Матвієнко: «Цінності, об'єктом і суб'єктом яких є представники людського суспільства, відносяться до моральних. Вони виступають гуманістичними цінностями, якщо їхній зміст наповнений цінностями етики добра і справедливості, гуманізму, усвідомлюється індивідом суб'єктивно, а інша людина стає об'єктом його ціннісного ставлення» [7, с. 31].

Гуманістичні цінності як «позитивне діяльнісно-активне ставлення до людини, яке засноване на визнанні людського життя, усвідомленні його недоторканості, визнання життя головною цінністю», розглядає дослідник В.Киричок. Далі він акцентує: «...відповідно таке ставлення проявляється в постійному дотриманні гуманістичних норм та принципів, в альтруїстичному характері почуттів та переживань. Воно закріплюється у відповідних вчинках, діях, поведінці людей, у протидії жорстокості, злу, несправедливості, критичному ставленні до своїх чеснот та недоліків і на цій основі – самовдосконаленні».

Не можна обминути позицію О. Лавроненко, яка визначає гуманістичні цінності як психологічні особливості, систему світоглядних орієнтацій, що відображають ставлення до іншої людини, до самого себе, суспільства та природного довкілля як до найвищої цінності, здатність здійснювати вибір добра на протигагу злу та систематично здійснювати гуманістичну діяльність.

Проте, як зазначає О. Норов, гуманістичними можна назвати тільки ті цінності та ціннісні орієнтації, що позбавлені прагматизму: «Вони складають цілісну систему, мають різні об'єкти спрямування: спрямування на конкретну людину; на конкретну групу; на тип людей; на людину як таку тощо. Перші два діють у сфері реального, тобто спрямовані на конкретну людину, групу людей (певні групи людей об'єднані певною професійною, соціальною, світоглядною та іншими ознаками), інші – у сфері абстрактного».

Педагог-дослідник О. Вишневський вважає надійною основою побудови сучасної системи виховання - виховання та прищеплення вічних, абсолютних ідеалів: доброти, чесності, милосердя, щирості тощо. Особливістю виховної системи О. Вишневського є набуття людиною гуманістичних цінностей через єднання з Богом.

Не можна не звернути увагу на той факт, що формування гуманістичних цінностей здійснюється за допомогою різних засобів впливу. Так, наприклад, Г.Тарасенко, вважає, що головним чинником формування гуманістичних цінностей є бережливе ставлення до природи. «Гуманістичне виховання нових поколінь можливе лише за умови глибокого і різнобічного осягнення ними суті природи» [9, с. 4].

Загалом у сучасному трактуванні гуманізму акцент робиться на цілісне, універсальне становлення людської особистості. Ця універсальність усвідомлюється як всебічний і гармонійний розвиток її інтелектуальних, морально-духовних, естетичних потенцій.

Проте зрозуміло, що поняття «гармонійний, всебічний розвиток особистості» нині наповнюється зовсім іншим змістом, аніж у минулі часи. З розвитком людського суспільства спектр складових напрямів виховного впливу значно розширився і механічне перенесення «просвітницького» ідеалу в сучасні умови розвитку інформаційного суспільства спрямовує проблему всебічного розвитку особи до сфери суто теоретичних прогнозів майбутнього, не розкриваючи при цьому, як досягти розв'язання цієї проблеми тепер.

Здійснивши аналіз низки наукових праць з досліджуваної проблеми, ми дійшли висновку, що особливостями гуманістичних цінностей є визнання іншої людини як найвищої цінності та здатність «творити добро» не заради себе, а заради іншої людини, яка цього потребує. Тому, виходячи із завдань нашого дослідження, до основних гуманістичних цінностей відносимо такі вічні цінності, як добро, любов, справедливість, совість, відповідальність, честь і гідність, співчуття, милосердя тощо. Розкриємо суть основних із них.

Важливою гуманістичною цінністю є справедливість. Справедливість як категорія етики і поняття моральної свідомості втілюється в почуттях і уявленнях (поняттях) обов'язку, відповідальності тощо. Справедливість як один із принципів, що регулює взаємини між людьми, розглядається крізь призму обміну та взаємообміну соціальними цінностями, де соціальні цінності розуміються в найширшому сенсі - як свобода, рівність, повага інтересів інших тощо. Проте поняття справедливості відображає не тільки взаємини людей. Справедливість як системна якість сприяє загальному благу, що передбачає збереження та захист інтересів усього суспільства [3].

Принцип справедливості конкретизується в моральних заповідях: «не вбий, не вкради, не порушуй чужих прав». Ці принципи актуалізуються в етичних нормах і правилах етикету.

Науковці М. Панов, О. Стасевська виокремлюють такі критерії, відповідно до яких виробляються уявлення про справедливість: 1) рівність, спрямована на збереження цілого (однаковий обмін моральними якостями); 2) оцінка індивідуального внеску кожного в збільшення суспільного багатства (у зміцненні могутності цілого); 3) захист індивідуальності - гарантії основних прав людини; 4) умови для затвердження індивідуальності – можливості для самореалізації, що надаються суспільством [9].

Добро — це найвища, абсолютна вселюдська цінність, причетність до якої наповнює життя людини сенсом, воно стає самоцінним, а не слугує засобом для досягнення інших цілей; уявлення про добро перебуває в органічному взаємозв'язку з ідеалом суспільства й особистості.

Справжнє добро як гуманістична цінність - це те, що є добром для всіх: як для цілого людства, так і для кожного індивіда. Зрозуміло, таке добро дуже абстрактне у світі, де зіштовхуються потреби, бажання і думки. Моральна людина приборкує свої егоїстичні бажання, вона у певному розумінні жертвує задоволенням власних примх, амбіцій і бажань, наслідуючи благу соціокультурного цілого. Для загального добра нерідко треба відступитися від свого маленького добра, від своєї корисливої цілі, добровільно принести їх у жертву інтересам інших і цим допомогти людству гармонізувати соціальні та моральні відносини.

Зміст поняття «добра» включає:



- а) людську якість добро, тобто доброту, що проявляється милосердям, чуйністю, співпереживанням;
б) добро, що сприяє подоланню відособленості, роз'єднаності, відчуження між людьми і встановленню взаєморозуміння, злагоди, людяності у взаєминах між ними;
в) добро, що передбачає пожертву власних потреб заради потреб інших, у цьому, власне кажучи, і проявляється гуманістичне підґрунтя добра як ціннісної категорії.

Таким чином, у категорії добра втілюються уявлення людей про найбільш позитивне у сфері моралі, про те, що сприяє моральному ідеалу.

Розглядаючи гуманістичні цінності, не можна не зупинитися на такій вічній цінності, як любов. На думку багатьох просвітителів різних епох, любов якнайкраще відображає зміст гуманності і гуманістичних цінностей.

Любов – це морально-етичне почуття, що виражається у безкорисному прагненні, потребі і готовності до самовіддачі.

Американський дослідник Д. Елкінз стверджує, що «любов – це наймогутніший зцілювач пораненої душі; у терапевтичному відношенні любов знаходить вияв у таких чинниках, як емпатія, турбота, теплота, повага, чесність, нарешті – безумовне прийняття іншої людини. Ці чинники... уможливають контакт між душами і забезпечують зцілення, бо заспокоюють і живлять душу» [3, с. 116]. Емпатія, турбота, теплота як складники любові є не чим іншим, як провідними гуманістичними цінностями.

Е. Фромм розкриває любов як одну з найважливіших потреб у спілкуванні та міжіндивідуальних зв'язках. Звідси – сутність людини виражається в її «справжніх потребах», потребі любити ближнього. Саме тому природа людини гуманна і передбачає прояв гуманістичних цінностей у любові.

Таким чином, «любов» характеризується як позитивне ставлення до об'єкта, стає центром життєвих потреб та інтересів суб'єкта. І тому любов якщо не визначає, то принаймні зумовлює систему ціннісних орієнтацій людини, забезпечує процес усвідомлення іншої людини як найвищої цінності.

Совість є відображенням нашого «я». Вона уособлює суть власного морального досвіду. Гуманістична совість протестує проти утилізму, приниження, проти тих, хто прагне свідомо чи несвідомо занизити самоцінність і обмежити самостійність. Совість – це здатність до активної самосвідомості, самооцінки особистого ставлення до оточуючого, чинним у суспільстві моральним нормам. Це усвідомлення і почуття моральної відповідальності за свою поведінку, яке слугує керівництвом у виборі вчинків і джерелом такої лінії життєвої поведінки, яка характеризується цілісністю і стійкістю.

Гуманістична етика розглядає совість у широкому контексті людських стосунків, установлюючи її органічний зв'язок з поняттям обов'язку і відповідальності. Взаємозв'язок совісті і обов'язку досить складний. З одного боку, вони утворюють єдиний морально-психологічний механізм регуляції поведінки особистості, у якому совість виступає як основа для виконання обов'язку. З іншого, – між совістю і обов'язком можуть виникати конфлікти, породжені зазвичай неспівпаданням цілей і інтересів особистості і суспільства. Питання про правоту совісті і обов'язку залежить від обставин, від правильного чи неправильного розуміння обов'язку.

У гуманістичній етиці розвинуте почуття совісті виражається в здатності до самокритичної оцінки фактів і особистої ролі в тій чи іншій дії, у здатності співвідносити цю дію із загальнолюдським та індивідуальним розумінням добра і зла і в переживанні з цього приводу. Е.Фромм відзначив: «є голос, який наказує нам виконати наш обов'язок; і є голос, який говорить нас любити і прощати інших людей і самих себе».

Таким чином, у більшості визначень однією з головних ознак гуманістичних цінностей є ставлення до іншої людини та природи, в основі якого лежить безкорислива допомога, любов, здатність здійснювати вибір добра на протипагу злу.

Виходячи із багатоаспектних визначень поняття «гуманістичні цінності», ми запропонували власне визначення. Отже, гуманістичні цінності – це система світоглядних орієнтацій особистості, що характеризується системою уявлень, переконань, норм та принципів суспільно схваленої поведінки, головними категоріями яких є любов, справедливість, совість, відповідальність, честь і гідність, співчуття, милосердя, турбота, теплота, повага, терпимість і толерантність до поглядів інших людей, співчуття, співпереживання, своєчасна допомога, доброзичливість тощо.

1. Анисимов С. Ф. Мораль и поведение /С.Ф.Анисимов. – М. : Мысль, 1999. – 142 с.
2. Бех І. Д. Духовні цінності в розвитку особистості / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С. 124 – 129.
3. Елкінз Д. Психотерапія і духовність: на шляху до теорії душі // Гуманістична психологія: Антологія в 3-х т. Т. 3 / За ред. П. Трача і Г. Балла. – К., 2005. – 459 с.
4. Етика: Навч. Посіб. / В. О. Лозовой, М. І. Панов, О. А. Стасевська та ін.; За ред. проф. В.О. Лозового. — К.: Юрінком Інтер, 2002. – 224 с.
5. Киричук О. В. Ментальність: сутність, функції, генеза /О.В.Киричук // Тези доповідей. Конференція: Духовність. Ментальність. Саморозвиток особистості. - Київ-Луцьк, 1994. - Ч. 1. - С. 11.
6. Лейчук А.О. Формування ціннісних основ гуманістичної позиції майбутніх педагогів /А.О.Лейчук // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. – 36. наук. пр. – Київ-Житомир: Вид-во Волинь, 2003. – Кн. 2. – 368 с.
7. Матвієнко О. В. Моральне виховання молодших школярів у позааурочній та позашкільній діяльності: Дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. — К., 1999. — 232 с.
8. Непомнящая Н. И., Каневская М. Е., Пахомова О. Н., Барцалкина В. В., Рубцова С. Н., Музе Э. Н. Ценностность как центральный компонент психологической структуры личности // Вопросы психологии. - 1980.
9. Тарасенко Г. Учительське слово як екологізм дитячого світовідчуття /Г.Тарасенко// Почат. шк. – 1997. – № 6. – С. 1–6.
10. Тофтул М. Г. Етика. Навчальний посібник /М.Г.Тофтул. – К.: Видавничий центр «Академія», 2005.



Галина Карелова,

аспірант, Інститут проблем виховання
НАПН України
(м. Київ)

Halyna Karelova,

Postgraduate of the Laboratory of Moral and Ethical
Education of the Institute of Education
National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine
(Kyiv)

УДК: 37.015.31 : 17.022.1 – 053.6
ББК 74.201: 34

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ОПТИМІСТИЧНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ЖИТТЯ ОСОБИСТОСТІ

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF PERSON'S OPTIMISTIC ATTITUDE TOWARDS LIFE

У статті розглядаються теоретико-методологічні засади оптимістичного ставлення до життя особистості. Аналіз наукових праць з філософії, педагогіки і психології дозволяє виявити основні тенденції і підходи у розумінні сутності поняття «оптимістичне ставлення до життя» у різні епохи та історичні періоди, знайомить з науковими підходами та пошуками у цій царині.

Ключові слова: оптимістичне ставлення до життя; теоретико-методологічні засади; старший підліток; позитивне начало; духовний розвиток; методи і прийоми виховання оптимістичного ставлення до життя.

The article deals with theoretical and methodological principles of person's optimistic attitude towards life. Analysis of scientific papers on philosophy, pedagogy and psychology reveals the main trends and approaches in understanding the essence of "optimistic attitude towards life" in different eras and periods of history, introduces scientific approach and researches in this field.

Key words: optimistic attitude towards life; theoretical and methodological principles; older adolescent; positive principle; spiritual development; methods and ways of upbringing optimistic attitude towards life.

В статье рассматриваются теоретико-методологические основы оптимистического отношения личности к жизни. Анализ научных трудов по философии, педагогике и психологии позволяет обнаружить основные тенденции и подходы в понимании сущности понятия «оптимистическое отношение к жизни» в разные эпохи и исторические периоды, знакомит с научными подходами и поисками в этой области.

Ключевые слова: оптимистическое отношение к жизни; теоретико-методологические принципы; старший подросток; позитивное начало; духовное развитие; методы и приемы воспитания оптимистического отношения к жизни.

Постановка проблеми. Проблема оптимістичного ставлення людини до життя є однією з найбільш складних і дискусійних як у філософії, так і в педагогіці та психології.

Сучасне розуміння оптимізму ґрунтується на бадьорому і життєрадісному світовідчутті, вірі людини у власні можливості, в успіх, у краще майбутнє. Зазначений підхід передбачає впевненість індивіда у тому, що у світі панує справедливість, позитивне начало, добро, та усвідомлення людиною власної спроможності до духовного розвитку, морального удосконалення, творчої самореалізації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретико-методологічні засади оптимістичного ставлення до життя особистості не були предметом спеціальних наукових досліджень, однак деякі аспекти висвітлювалися у працях І.Д. Беґа, О.М. Докукіної, К.О. Журби, В.О. Киричука, А.С. Макаренка, В.О. Сухомлинського та ін.

Метою статті є розгляд теоретико-методологічних засад оптимістичного ставлення до життя особистості.

Виклад основного матеріалу. Перші спроби визначити оптимістичне розуміння світу, природи, суспільства були зроблені ще в античні часи. Ці ідеї викладено у творах Сократа, Платона, Епікура, які вчили мистецтву самопізнання та насолоджуватись життям.

Мотиви оптимістичного ставлення до життя знаходимо у працях Платона „Діалоги“, „Держава“, „Закони“. Позитивне сприймання людиною її успіхів у судженнях філософа тісно пов'язано з його уявленнями про життєвий ідеал, сенс і мету життя, спонукальні мотиви людської діяльності.



Епікур вважав, що найбільшим досягненням людини в житті є звільнення від страхів та неприємних відчуттів, отримання від життя задоволення, серед яких найбільше – уміння запобігати стражданням і зберігати душевну рівновагу. Згідно з філософією Епікура людина у своєму житті прагне до щастя, яке приносить їй задоволення, що дарує саме життя. Однак філософ вважав, що не всі задоволення є благом, а лише ті, які є джерелом нашого щастя як душевного спокою та радості.

В епоху Середньовіччя розуміння оптимізму органічно пов'язується з життєвою активністю та духовною спрямованістю людини, пошуком шляхів сходження до Абсолюту, визначеного християнським ідеалом, що знайшло відображення у роботах Л.Бруні, Е.Роттердамського, Ф.Рабле, які пов'язували радість життя з громадською активністю. На думку філософів тієї епохи, принцип активності є одним з найактуальніших при намаганні досягти позитивних результатів у житті, оскільки саме він забезпечує досягнення успіху. „Успіх може „випасти“ твоєму сину, але краще навчити сина досягти його“ [2].

Огляд провідних філософських ідей доби Відродження дає можливість побачити перехідний характер цієї суперечливої і неоднозначної епохи, де нововведення перепліталися із середньовічною містикою, оптимізм і високе призначення людини – з трагізмом і визнанням несумісності певних людських якостей (рішучості, упевненості з безвір'ям у власні сили, фаталізмом). Однак філософія пізнього Відродження дещо відмінна від гуманістичного оптимізму; в ній вже проявляються настрої скепсису, зневіри у позитивні творчі можливості людини.

В епоху Просвітництва латинське слово „оптимізм“ (optimus – найкращий) вживалося для характеристики нашого світу як найкращого з усіх можливих. У ті часи вважалося, що людина, спираючись на свій розум, не лише може, а й повинна перетворити середовище своєї життєдіяльності, зробити його сприятливим для подолання життєвих проблем, допомогти нужденним, чим підкреслювалася активність особистості, її добродійна спрямованість.

Дискусійним є твердження Р. Декарта у „Роздумах про метод“, „Початках філософії“ про те, що воля (яку він ототожнював з бажанням) ширша від розуму, спричинює відхилення людини від правильних основ життя. Вчений радив краще пізнати причини і дії; через сумніви шукати відповідь на питання, яке ставить перед нами життя та працювати над собою.

Природа оптимістичного ставлення до життя стала предметом роздумів Ж.-Ж. Руссо у творах „Трактати“, „Еміль, або про виховання“. Вищою метою існування людини філософ називав її щастя, але наголошував на необхідності оптимістичного бачення, прояву мужності та наполегливості для його досягнення.

Філософія Нового часу розкрила широкі перспективи людського пізнання і віри у власні можливості, стверджуючи оптимістичне бачення життя.

В основі оптимістичного ставлення до життя німецької класичної філософії лежить обґрунтований І.Кантом принцип людської активності. Люди, які живуть за цим принципом, навіть за несприятливих умов завжди знайдуть розумні основи життя, адже воно як феноменальне явище має абсолютну цінність, яка виникла у результаті випробування людської особистості перешкодами і стражданнями.

На думку Л. Фейєрбаха, людина має відчувати повноту свого життя, підноситися, звеличуватися. Досконала людина повинна мати силу волі, силу почуттів, обов'язково вірити в себе – тільки тоді вона може чогось досягти, коли вірить у своє майбутнє. Л.Фейєрбах проаналізував ідеї своїх попередників щодо створення досконалої людини у контексті людського самовизначення та самоствердження, тобто оптимістично налаштованої.

Просвітитель-гуманіст Г.С. Сковорода вважав, що кожна людина досягає успіху лише в тій діяльності, що відповідає її внутрішній природі: необхідно навчально-виховний процес будувати відповідно до природних задатків дітей, залучати їх до тієї чи іншої діяльності залежно від можливостей, інтересів та здібностей. Внутрішню природу людини можна виявити шляхом уважних спостережень за особливостями її поведінки.

Г.Сковорода переконаний, що любов та віра дають людині можливість вийти за межі свого тлінного, звичайного „я“, живлять її душу, наповнюють творчою енергією, спрямовують на шлях творчого буття. Антиподами оптимізму, якому властиві любов та віра, є протилежні за своїм впливом на людину відчуття суму, туги, страху, тоді як запорукою здоров'я душі є радість. Оптимістичне бачення життя втілюється не тільки у духовних шуканнях, у сердечній радості, а й у праці, яка приносить внутрішнє задоволення і душевний спокій та є обов'язковою умовою самореалізації людини. Шляхами до щастя вчений вважав „обмеження бажань, відкидання зайвого, загнущання примхливої волі, працелюбність, виконання обов'язків, до яких промисел Божий кого приставив, не за страх, а на совість“ [6, с. 20], а джерелом нещастя для нас є наша безпорадність. „Шукаємо щастя по краях, по віках, по становищах, а воно скрізь і завжди з нами“ [6, с. 231]. На думку філософа, кожна людина може досягти успіху та навчитися радіти життю лише в тій діяльності, яка відповідає її внутрішній природі, шляхом самопізнання, неймовірної роботи над собою, пошуку істини.

У своїх працях В. Франкл стверджує, що оптимістичному ставленню до життя сприяє знайдений людиною його сенс. В.Франкл висунув і підтвердив гіпотезу, що сенс життя потрібно не просто шукати, а досягати; його відсутність породжує у людини так званий стан екзистенціального вакууму. Реалізуючи сенс свого життя, людина реалізовує саму себе [8, с. 15].

Філософ розкривав оптимізм через поняття „щастя“. На його переконання, відчуття щастя не може бути метою, до якої прагне людина, а являє собою явище, яке супроводжує досягнення мети. Людина, яка робить



щастя предметом своїх устремлінь, втрачає причини для нього, і воно зникає. Отже, як вважав В. Франкл, прагнути щастя не можна. Успіх і щастя мають прийти самі, а нестача успіху не означає втрату сенсу життя. Подібно до щастя результатом усвідомленого людиною сенсу життя є її самоактуалізація.

Життя може зробити змістовним радість, але лише тоді, коли людина визначає сенс свого життя. Людина повинна любити життя, визначити мету власного існування, усвідомивши свою неповторність і унікальність.

Проблема сенсу життя є особливо гострою в підлітковому віці, коли молоді люди у своїх духовних пошуках раптом починають розуміти всю неоднозначність людського існування.

Правомірним, на наш погляд, є твердження В. Франкла про те, що втілення і виявлення в роботі людини тих неповторних рис, які становлять індивідуальність особистості і наповнюють смыслом і радістю її життя, залежать не від соціального статусу, професії, якою займається людина, а від неї самої.

У контексті нашого дослідження цінними є погляди К.Г. Юнга, який вважав, що при фрустрації людини в процесі онтогенетичного розвитку, коли не відбувається задоволення потреб, з'являються різні негативні переживання: роздратування, розчарування, зневіра, тривога, відчай. Фрустрація виникає у ситуаціях конфлікту, коли задоволення потреби нашоується на непереборні перепони, які важко здолати. Це є причиною нервових станів особистості і негативно впливає на її оптимістичне ставлення до життя.

Ця думка була розвинута представником української діаспори

О. Марденом у праці „Воля і успіх“ та полягає у тому, що кожна людина повинна себе виховувати і працювати так, щоб вміти переборювати перешкоди, досягати мети, успіху в житті. На думку науковця, слабкі люди очікують сприятливих обставин, а сильні створюють їх самі. Справа, в якій людина хоче бути успішною, має відповідати її здібностям і бажанню, її слід починати з „найнижчого щабля“ [5, с. 66]. Таємниця успіху великих людей полягає в їх витривалості й непохитній волі. Коли людина має силу волі, постійно вдосконалюється і обов'язково досягне щастя. О. Марден, зокрема, звертає увагу на велику роль сили волі у досягненні життєвої мети. [5, с. 39].

Згідно з дослідженнями Р. Стівенсона, Дж. Кіна і Ф. Найта під впливом ставлень, виявлених іншими людьми стосовно учня, відбувається формування поглядів та установок особистості, її оптимістичного ставлення до життя. Позитивні висловлювання батьків, вчителів, друзів на адресу учнів зміцнюють установки на позитивне сприйняття життя; у майбутньому їм вдається успішніше і легше діяти у потрібному напрямі.

Поразки, невдачі у минулому негативно впливають на віру в успіх, а, отже, й на ставлення до життя. Після серії невдач людина втрачає впевненість у собі, очікує поразки і в наступних спробах. Ось чому важливим є досягнення навіть невеликих позитивних результатів у діяльності. Досягнення певної проміжної мети, як вважає О.М. Леонтьєв, створює ситуацію успіху, посилює мотивацію людини.

На думку К.Тернер, мета нашого життя полягає в тому, щоб любити життя і реалізувати закладений в нас потенціал. Більшість не використовує власних можливостей.

Відповідно до позицій А. Колодного оптимістичне ставлення до життя базується на єдності певного емоційно-психічного стану людини і певної сукупності її поглядів. В узагальненій формі оптимістичне ставлення до життя охоплює такі найбільш складні і значущі для життєдіяльності людини почуття, як бадьорість, впевненість, життєрадісний настрій. Саме через них розкривається особливість активного ставлення людини до життя, до навколишнього світу [3]. Вважаємо правомірною і обґрунтованою думку вченого, що життєвий оптимізм людини вимірюється не кількістю прожитих років, а характером її життєвої позиції.

За висновками М. Зелігмана поділ людей на категорії оптимістів і песимістів є цілком виправданим. Оптимістичність людини значно впливає на її життя: людей з оптимістичним ставленням до життя частіше приймають на конкурсні посади, ніж тих, хто має песимістичний настрій; вони мають краще здоров'я, довшу тривалість життя, рідше впадають у депресії, частіше досягають успіхів. На думку науковця, песимістів можна навчити, як стати оптимістами. М. Зелігман зазначає, що в основі формування нашого оптимістичного ставлення до життя лежать реальні кризи, через які ми проходили у дитинстві. Щодо успіхів, то песимісти не використовують повністю свій потенціал, а оптимісти, зазвичай, перевершують його. Однак слід наголосити на важливій позитивній властивості песимістів: вони краще відчують реальність. Навчитись оптимістично міркувати під час невдач означає зуміти позбавитися депресії. Оптимістичне ставлення до життя допомагає особистості досягати поставлених цілей.

Оптимістичне ставлення до життя, яким пройняті всі сфери життєдіяльності людини на Заході, має свої особливості – воно надмірно раціоналістичне і прагматичне. Переконавання у тому, що досягнення цілей і всіх перешкод на шляху людини залежить тільки від її внутрішніх сил, основна ідея праці П. МакГро „Стратегії життя“.

Чим позитивніше уявлення людини про себе, як стверджує А. Калашин, тим оптимістичніше у неї ставлення до життя. Більшість людей вважає себе невдахами, які незадоволені життям та собою. Плануючи справу, такі люди часто зосереджуються на поразці, забуваючи, що жодна важлива справа не виконувалася людьми без віри в успіх. Тому вчений рекомендує сформувати позитивне уявлення про себе. Максвел Мольц пропонує для цього використовувати позитивне мислення. Суть його полягає в тому, щоб, з одного боку, змінювати позитивний образ власного „я“ під впливом успішних вчинків, а з іншого – допомогти вистояти під час невдачі. Людина з оптимістичним ставленням до життя за жодних несприятливих обставин не зневіриться в собі,



обов'язково передбачить свої прорахунки наступного разу. Успіхи підкріплюють „Я-концепцію“ такої людини, невдачі виконують коригуючу функцію.

Люди з оптимістичним ставленням до життя – позитивно налаштовані і завжди досягають поставленої мети. Вони вірять в успіх, а підсвідомість лише виконує закладену в неї програму. Такі люди щасливі: легко переживають невдачі, всією душею радіють успіхам і надійно захищені від невротичних захворювань.

Однією з умов успішного переведення виховних цілей у перспективу життєдіяльності, за переконанням І.Д. Беха, є орієнтація педагога на виховання успіхом. Адже неможливо формувати позитивну особистість у діяльності, яка приносить людині постійні невдачі. Лише успіх формує в ній достатню віру в себе [1].

На думку Я. Корчака, діти, як і дорослі, повинні переживати радість подолання труднощів, досягнутих успіхів, працею здобутих перемог, постійно прагнути нових успіхів і досягнень: „Якщо ви вмієте визначати радість дитини і її силу, то повинні помітити, що найвищою є радість подоланих труднощів, досягнутої мети, відкритої таємниці, радість триумфу і щастя самотійності...“ [4, с. 39].

Цілком обґрунтовано зауважував К.Д. Ушинський, що не одна талановита, нервова і вразлива дитина стала тупою і ледачою саме тому, що в ній передчасними спробами підірвано впевненість у своїх силах, необхідну людині в будь-якій справі [9]. Все залежить від успіху перших спроб і поступовості наступних, від оптимістичної налаштованості.

На важливій ролі волі і характеру у вихованні оптимістичного ставлення до життя наголошував і Г. Ващенко. На його переконання, воля включає свідоме встановлення мети. Тоді всі сили людини діють в одному напрямі, і це забезпечує їй успіх у житті й діяльності. Таку людину не зупиняють перешкоди: вона переборює їх і не впадає у відчай, оскільки оптимістично вірить у свої сили й свою перемогу.

Даючи відповідь на запитання про те, що збуджує інтерес дитини до радості, Т. Шацький логічно обґрунтовує залежність інтересів від чітко усвідомлених власних успіхів [10, с. 223].

Оптимістичне ставлення до життя, віра в позитивні можливості дитини було основою діяльності А. Макаренка, який розробив актуальну до наших часів програму ставлення до особистості вихованця.

У навчально-виховному процесі потрібно використовувати такі методи, які зробили б життєдіяльність радісною, цілеспрямованою, щасливою. А. Макаренко у своїй педагогічній теорії і практиці активно використовував передусім радість і обґрунтовану ним систему перспективних ліній, яка передбачала існування постійного цілепокладання. Сутність і значення дитячої радості полягає в тому, що вона є найважливішим засобом перетворення важких обов'язків дитини на джерело та стимул творчої життєдіяльності та оптимізму. Організована педагогами дитяча радість вносить у життя дітей необхідний елемент задоволення; саме цей метод необхідний для виховання оптимістично налаштованих, бадьорих і життєрадісних людей.

В.О. Сухомлинський створив у 1960-х роках „школу радості“, де на той період було найповніше розкрито бачення людини в „оптимістичній перспективі“, з оптимістичним ставленням до життя. Саме внутрішній світ людини, її світобачення і світовідчуття стають основою педагогічної взаємодії між вихователем і вихованцем. Найголовніші чинники успіху виховання – оптимістичне ставлення до життя та віра в дитину. У цьому

В.О. Сухомлинський бачив джерело творчої енергії, психічної рівноваги, здоров'я вихователя й вихованця. Педагог підкреслював взаємозалежність і взаємовплив успіху і оптимістичного ставлення до життя.

За спостереженнями В.О. Сухомлинського, відчуття радості успіху справляє на дитину чималий стимулюючий вплив. «Вона переживає хвилююче почуття радості, вона торжествує, переживає незабутні хвилини відкриття... Так, уся справа у вірі в свої сили, в емоційному стимулі» [7, с. 511].

Педагогічна мудрість виховання полягає у тому, щоб дитина ніколи не втрачала віру у свої сили, не відчувала, що в неї нічого не виходить. „Оптимізм, життєрадісне світосприймання, почуття впевненості у своїх силах – це, образно кажучи, світлий вогник, який осяває шлях дитині. Погасне цей вогник – і дитина опиниться в мороку, у самотині, її охопить безвихідна туга і безнадія“ [7, с. 512].

Сучасні підходи до виховання оптимістичного ставлення до життя є неоднозначними. Погляди дослідників розходяться стосовно поняття оптимістичного ставлення до життя, його структури, функцій та властивостей.

У процесі виховання оптимістичного ставлення до життя

Ш.О. Амонашвілі створює ситуації успіху за допомогою методів контактних заохочувальних і конфіденційних дій.

На думку Н. Самоукіної, потрібно не завищувати самооцінку під час успіху і не занижувати під час невдачі. Вона впевнена: навіть у найскрутніший період життя можна не існувати, а радіти кожному дню, бути оптимістами, сильним і впевненим у власному майбутньому. Життєва позиція має бути обов'язково активною: потрібно не тільки допомагати людям, а й втілювати власні бажання, досягати поставлених цілей, прагнути до реалізації інтересів.

Як стверджує Н. Гітун, оптимістичне ставлення особистості до життя може існувати у двох формах: у когнітивній формі світорозуміння, вираженого мовою понять, та у формі світопереживання, вираженого в емоціях. Переживання характеризує великий спектр емоційно-психічного стану суб'єкта, який відображає та виявляє цілісний акт його ставлення до світу. Вчений визначає оптимістичне ставлення до життя як спосіб життя, як життєтворчість.



За переконаннями О. Киричука, оптимістичному ставленню до життя сприяє самореалізація, яка конкретизується через самовираження, самоствердження, самоактуалізацію. Одним із компонентів „Я-концепції“ – системи уявлень про себе, на основі яких вона будує свої відносини зі світом і собою, є аксіологічний (оціночний) – прагнення підвищити самооцінку, завоювати повагу, самовизначитися – як результат пошуку й знаходження сенсу життя.

У своїх дослідженнях С. Грабовська та О. Киричук виділяють два важливих типи мотивації поведінки, які впливають на оптимістичне ставлення до життя, – мотивацію успіху та мотивацію страху невдачі. Мотивація на успіх – позитивна. В основі активності людини, яка розпочинає справу, лежать надія на успіх і потреба в його досягненні. Мотивація на невдачу є негативною і визначає активність людини, спрямовану на уникнення осуду, покарання. Ще не розпочавши справу, людина вже боїться можливої невдачі, зовсім не сподіваючись на досягнення успіху. Як стверджують вчені, особи, спрямовані на успіх, активні, ініціативні, є оптимістами. Якщо їм трапляються перешкоди, вони шукають шляхи їх подолання. Продуктивність діяльності, активність може не залежати від зовнішнього контролю. Такі люди відрізняються наполегливістю в досягненні мети, схильні планувати своє майбутнє на далеку перспективу.

Висновки. Таким чином, дослідження генези виховання оптимістичного ставлення до життя у філософії, психології, педагогіці засвідчує, що у сучасній науці ще не має загального розуміння сутності оптимістичного ставлення до життя, хоча процес визначення основних складових, а також пошук найбільш адекватних методів і прийомів його виховання тривають. Подальшого дослідження потребують інноваційні форми і методи виховання оптимістичного ставлення до життя у старших підлітків.

1. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: [науково-методичний посібник] / Іван Дмитрович Бех. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
2. Эразм Роттердамский. Философские произведения / отв. ред. [и предисл.] В.В. Соколов; пер. и коммент. Ю. М. Каган; [Акад. наук СССР, Ин-т философии]; Акад. наук СССР, Ин-т философии. – М.: Наука, 1987. – 703 с.
3. Колодний А.М. Оптимізм радянської людини / Анатолій Миколайович Колодний. – К.: Видавництво політичної літератури України, 1984. – 88 с.
4. Корчак Я. Як любити дітей / Януш Корчак. – К.: Рад. Школа, 1976. – 159 с.
5. Марден О. Воля і успіх / Орисон Марден; пер. В. Приходько. – [б. м.] : На чужині, 1947. – 108 с.
6. Сковорода Г. Пізнай в собі людину / Григорій Сковорода. – Львів : Світ, 1995. – 528 с.
7. Сухомлинський В. Вибрані твори: в 5 т. / Василь Сухомлинський – К.: Радянська школа, 1976. – Т. 4. – 654 с.
8. Франкл В. Человек в поисках смысла / Виктор Франкл / Общ. ред. Л.Я. Гозмана. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
9. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: В 6 т. / Константин Дмитриевич Ушинский / Ред. М.И. Кондаков и др. – М.: Педагогика, 1988. – Т. 1. – 1988. – 414 с.
10. Шацкий С.Т. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. / Станислав Теофилович Шацкий / Под ред. Н.П. Кузина и др. – М.: Педагогика, 1980. – Т. 1. – 304 с.



**Богдан Ковбас,**

кандидат педагогічних наук, професор,
ДВНЗ “Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника”
(м. Івано-Франківськ)

Bogdan Kovbas,

candidate of pedagogical sciences, professor,
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
(Ivano-Frankivsk)

Роман Петришин,

кандидат педагогічних наук, доцент,
ДВНЗ “Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника”
(м. Івано-Франківськ)

Roman Petryshyn,

candidate of pedagogical sciences, associate professor,
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
(Ivano-Frankivsk)



УДК 37.013.42:379.835

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ В УМОВАХ ДИТЯЧОГО ОЗДОРОВЧОГО ЗАКЛАДУ (НА ПРИКЛАДІ СОК “СМЕРІЧКА” С. МИКУЛИЧИН)**PECULIARITIES OF SOCIALIZATION OF CHILDREN IN CHILD HEALTH CLINICS (FOR EXAMPLE SRC “SMERICHKA” P. MIKULICHIN)**

У статті проаналізовано зміст діяльності дитячого оздоровчого закладу, шляхи соціалізації дитини в ньому під час відпочинку та дозвілля, а також задоволення інтересів та запитів відповідно до індивідуальних потреб в літній період на прикладі СОК “Смерічка”.

Ключові слова: соціалізація, дитячий оздоровчий заклад, дитина, технології роботи з дітьми.

The article analyzes the content of children's health institutions, ways of socialization of the child in it during rest and leisure, as well as the interests and requests according to individual needs in the summer for example SRC “Smerichka”.

Keywords: socialization, recreational establishment, a child of technology working with children.

В статті проаналізовано содержание деятельности детского оздоровительного учреждения, пути социализации ребенка в нем во время отдыха и досуга, а также удовлетворение интересов и запросов в соответствии с индивидуальными потребностями в летний период на примере СОК “Смеричка”.

Ключевые слова: социализация, детский оздоровительный лагерь, ребенок, технологии работы с детьми.

Постановка проблеми та аналіз наукових праць. Проблема впливу соціального середовища на особистість дитини завжди була у полі наукових досліджень педагогів та психологів. Сучасні вчені намагаються враховувати увесь спектр соціальних інститутів, які беруть участь у процесі соціального виховання підростаючого покоління.

Врахування усіх факторів впливу на процес соціалізації особистості є запорукою успішного соціального виховання. Особливо це важливо стосовно дітей, які отримують свій перший соціальний досвід. Серед основних інститутів соціалізації сучасні науковці визначають: сім'ю, навчальні заклади, групи однолітків, державні,



релігійні та приватні організації. Але лише деякі вітчизняні науковці звертають увагу на такий виховний інститут як дитячий оздоровчий заклад (далі – ДОЗ), соціально-виховну роль якого влітку складно переоцінити [2].

Проблемою дослідження діяльності дитячих оздоровчих закладів займалися О. В. Биковська, В. М. Горобинко, О. С. Газман, Ж. В. Петрочко, М. М. Соя, Є. І. Коваленко та інші, а на проблему соціалізації дітей в дитячих закладах звертають увагу сучасні науковці В. В. Рютін, А. Й. Капська, М. Б. Євтух, В. М. Солова та інші.

Мета статті. На основі аналізу особистого педагогічного досвіду роботи у дитячих оздоровчих таборах та особливостей поведінки дітей визначити соціально-педагогічні умови соціалізації дітей під час літнього відпочинку.

Виклад основного матеріалу. Соціалізація дитини у дитячому оздоровчому таборі це продовження набуття дитиною досвіду соціальних відносин та засвоєння нових соціальних ролей, що відбуваються в умовах діяльності, спілкування та самопізнання. Все це відбувається за умов соціальної взаємодії дітей та дорослих. У дитини формується готовність до самостійних соціальних дій. Соціальна важливість перебування дитини у таборі під час канікул не лише у тому, що вона уникає негативного та стихійного впливу вулиці. Спілкування з однолітками у нових формах взаємодії (ігри, змагання, походи та інше) значно розширюють світогляд дитини. Формується колективна та особистісна відповідальність за доручені справи. Не дивлячись на певні труднощі пов'язані з економічною кризою, сьогодні можна говорити про певний набутий педагогічний досвід роботи з дітьми у літніх оздоровчих таборах.

Досвід організації відпочинку у спортивно-оздоровчому комплексі «Смерічка» (с. Микуличин), свідчить про те, що тут використовуються всі аспекти соціалізації дітей під час літнього відпочинку. Зокрема, варто зазначити, що зміст діяльності дитячих закладів оздоровлення та відпочинку базується на їх напрямках, серед них можна виокремити соціально-педагогічний, який представлений в двох аспектах – “широкому” і “вузькому”. Загалом соціально-педагогічний напрям діяльності дитячого оздоровчого закладу є новим, і дає можливість батькам та їх дітям по іншому підійти до надання послуг ДОЗ.

У широкому аспекті діяльність спрямована на соціалізацію особистості дитини, засвоєння нею особистого соціального досвіду. У вузькому аспекті соціально-педагогічна діяльність закладу – це спеціальні напрям роботи закладу, який пов'язаний з наданням дітям кваліфікованої психолого-педагогічної допомоги і підтримки в соціальній адаптації й інтеграції, створенням умов для їх творчого розвитку і саморозвитку.

Даний напрям діяльності закладу є підставою для того, щоб будь-яку оздоровчу і виховну роботу вважати соціально-педагогічною. Але тільки підставою. Для того щоб оздоровчо-виховний процес став соціально-педагогічною діяльністю, роботу закладу потрібно будувати на основі гуманістичного підходу.

Самоцінністю є лише дитина. Вона стає в центрі уваги всієї діяльності. Відповідно, не дитина – для педагогів, закладу, а педагоги, заклад – для дитини. Дитина вибирає вид діяльності, а педагог-організатор (вихователь) допомагає їй, починаючи взаємодію зі спільного вироблення мети майбутньої діяльності.

Специфіка роботи закладу і тимчасового дитячого колективу впливає на використання дітьми нових умов для їх самоствердження. Розвивається здібність дітей до вибору позиції, ціннісно-орієнтаційної діяльності. Отже, основна концептуальна ідея діяльності дитячих закладів оздоровлення та відпочинку – самовизначення дитини в ситуації вибору.

Варто відмовитися від поглядів на заклад тільки як на систему оздоровлення дітей. Необхідно бачити у ньому унікальну систему духовного і фізичного саморозвитку дитини, поле для прояву її активності, взаємозв'язок з іншими соціальними інституціями (сім'єю, школою, організаціями тощо) [3, с. 199-200].

Внаслідок перебудови оздоровчо-виховного процесу, формування нових напрямів діяльності ДОЗ, важливого значення набуває технологічний підхід. Як зазначають автори навчально-методичного посібника “Організація відпочинку та оздоровлення дітей: концепції технології, досвід”, технологічний підхід передбачає врахування психофізіологічних особливостей дітей, які диференціюються за різними віковими групами [1, с. 39].

Погоджуємося із думкою Сої М. М. (директора СОК “Смерічка”), що робота ДОЗ, включає в себе розумне поєднання відпочинку, праці, спорту з пізнавальною, естетичною, технічною діяльністю; педагогічно продуману організацію тимчасово дитячого колективу; оздоровчий режим дня; включення кожної дитини в різні види діяльності; оволодіння новими вміннями і навичками. Крім того, під час літніх канікул діти можуть використати для улюбленої справи, ігор, спорту, відпочинку 939 годин, а за весь навчальний рік на це відведено 975 годин, також за інтенсивністю спілкування вихователя з дітьми одна табірна зміна дорівнює навчальному року. Все це впливає на технологічний підхід в організації освітньо-розвивачої, оздоровчої, соціально-педагогічної роботи ДОЗ [5, с. 5].

Технології роботи з дітьми різних вікових категорій потребують врахування низки важливих факторів, без яких неможливо організувати цілеспрямований оздоровчо-виховний процес. Зокрема, врахування індивідуальних особливостей дітей у тимчасовому дитячому колективі закладу не є продовженням індивідуального чи диференційованого підходів до особистості. Перевантаження дітей “заорганізованими” заходами обмежує організацію індивідуальної роботи з орієнтацією на “категорію” вихованців, реалізацію ідеї модернізації традиційної системи виховання. Відсутність врахування особливостей індивідуальної роботи з дітьми і домінуючих методів виховання порушує певну цілісність впливу комплексних технологій на зміст і характер становлення соціальної особистості.



Технології роботи з дітьми молодшого шкільного віку спрямовані на усвідомлення дітьми позиції, що добре, а що ні. Відбувається засвоєння ними правил, засобів навчання, самостійності, вміння дружити, видів діяльності.

Технології роботи з дітьми середнього шкільного віку включають навички взаємодії в групі, співпрацю як засіб узгодження своїх інтересів з іншими при досягненні мети, приймати інших та бути прийнятими, відповідальність за свою поведінку.

Технології роботи з дітьми старшого шкільного віку спрямовані на взаємодію з людьми протилежної статі, усвідомлення особливостей та відмінностей статі, догляд за своєю зовнішністю, формування світогляду, навички спілкування і співпраці [1, с. 39-40].

При плануванні роботи з молодшими школярами необхідно враховувати, що в цьому віці діти не можуть довго займатись однією справою, одноманітність їх стомлює. Тому в загонових планах на день має бути чергування різних занять (спортивних, пізнавальних, трудових тощо). Колективні справи у загоні потрібно поєднувати з організованим відпочинком у вільний час (тихі ігри, читання книг, спілкування з друзями тощо). Молодші школярі люблять ігри, різноманітні конкурси, їм подобається малювати, майструвати, подорожувати. З метою загартування дітей рекомендується планувати більше прогулянок до лісу, рухливі ігри на свіжому повітрі. Правильна організація купання і загартовування, прийом сонячних і повітряних ванн, прогулянки до лісу, чергування активного руху з відпочинком, поєднання праці й відпочинку – найважливіші умови зміцнення здоров'я молодших школярів. Чільне місце у змісті виховної роботи дітей посідає знайомство з природою, природоохоронна діяльність. При плануванні роботи з учнями початкових класів вихователь враховують місцеві умови, дати календаря, побажання дітей, а також ті завдання, що вони отримали на літо від учителів.

Організація роботи з соціалізації особистості неможлива без психолого-педагогічного супроводу відповідно до рівня соціалізації дитини який вона мала до прибуття в ДОЗ, його інтересів та здібностей [4, с. 45]. Тому складаючи план роботи загону, в якому перебувають діти, вихователь мають передбачити всі можливості для самоствердження своїх вихованців, розвитку їхньої самодіяльності, ініціативи і творчості. Це досягається з допомогою добору доцільних справ і їх розумного чергування. Необхідно також координувати справи загонного колективу з календарним планом табору на зміну, що є основним документом у визначенні основних форм роботи для кожного загону.

Висновки. Аналіз практичної діяльності у дитячому оздоровчому таборі дозволяє сформулювати основні умови від яких залежить ефективна соціалізація дитини влітку: зважаючи на тимчасовий характер дитячого оздоровчого табору, через характерні особливості, цей інститут соціалізації дає можливість дитині вибрати нову стратегію поведінки, апробувати нові відносини. Крім того, залучення до виховної діяльності старших підлітків у якості помічників сприяє формуванню особистісної відповідальності та формуванню первинного педагогічного досвіду.

Розгляд дитячого оздоровчого літнього табору як важливого інституту соціалізації дитини, застосування сучасних форм та методів педагогічного впливу робить процес соціалізації особистості дійсно безперервним та з соціально-педагогічної точки зору повноцінним.

Перспективними дослідженнями у подальшому може бути соціально-педагогічна проблематика створення спортивних та інших профільних дитячих таборів.

1. Організація відпочинку та оздоровлення дітей: концепції технології, досвід / О. В. Биковська, В. М. Горобинко, Ж. В. Петрович та інші. – К.: Державний інститут проблем сім'ї та молоді, 2004. – 208 с.
2. Рютін В. В. Педагогічні умови соціалізації підлітків у дитячому оздоровчому літньому таборі / В. В. Рютін // Десята Міжнародна науково-практична інтернет-конференція "Сучасний соціокультурний простір 2013" // Режим доступу <http://intkonf.org/category/arhiv/konf1/>
3. Соціальна педагогіка. Підручник. / За редакцією професора Капської А. Й. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 468 с.
4. Солова В. М. Соціалізація школяра у змісті діяльності дитячого закладу оздоровлення і відпочинку з денним перебуванням / В. М. Солова // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – 2012. – № 2. – С. 43-48
5. Соя М. Педагогіка дитячого оздоровчого табору: методичні рекомендації. – Івано-Франківськ, 1997. – 60 с.



Ірина Комар,

кандидат педагогічних наук, доцент,
ДВНЗ "Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника"
(м. Івано-Франківськ)

Iryna Komar,

candidate of pedagogical sciences, associate professor,
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
(Ivano-Frankivsk)

УДК 37.014
ББК 74.03 (4 УКР)

РОЛЬ УКРАЇНСЬКОЇ ГРЕКО-КАТОЛИЦЬКОЇ ЦЕРКВИ В ОРГАНІЗАЦІЇ ОХОРОНИ ЗДОРОВ'Я ДІТЕЙ У ГАЛИЧИНІ НА ПОЧАТКУ ХХ СТ.

ROLE OF UKRAINIAN GRECO-CATHOLIC CHURCH IN ORGANIZATION OF HEALTH PROTECTION CHILDREN IN GALYCHINA IN BEGINNING OF THE XXTH CENTURY

У статті проаналізовано особливості соціально-медичної діяльності представників Української греко-католицької церкви у Галичині на початку ХХ ст. Доведено, що така робота сприяла збереженню здоров'я українських дітей та молоді, а також представників інших вікових категорій у складний період воєн та епідемій.

Ключові слова: діти, молодь, оздоровчі табори, Українська греко-католицька церква, Митрополит А.Шептицький.

In the article the features of socialmedical activity of representatives of the Ukrainian greco-catholic church are analysed in Galychyna at the beginning of XX item, that such work was instrumental in the maintainance of health of the Ukrainian children and young people, and also representatives of other age-old categories in a difficult period of wars and epidemics.

Keywords: to put, young people, health camps, Ukrainian greco-catholic church, Metropolitan A. Sheptitskiy.

В статті проаналізовані особливості соціально-медичної діяльності представників Української греко-католицької церкви в Галичині в початку ХХ в. Доказано, що така робота способувала збереженню здоров'я українських дітей та молоді, а також представників інших вікових категорій в складний період воєн та епідемій.

Ключевые слова: дети, молодежь, оздоровительные лагеря, Украинская греко-католическая церковь, Митрополит А.Шептицкий.

Актуальність проблеми. Низький рівень медичної допомоги, широкомасштабні епідемії та високий показник смертності серед населення – все це було характерним для Галичини в другій половині ХІХ – на початку ХХ ст. З огляду на байдужість державної влади до проблем медичної опіки галичан особливо доречною в цей час стала допомога представників Української греко-католицької церкви (УГКЦ).

Велику цінність для розуміння суті і значення медичної опіки в досліджуваній період становлять Матеріали першого європейського конгресу українських лікарських товариств, де вміщено історико-краєзнавчі повідомлення з історії української медицини. У роботі використано праці з історії української медицини та медичної опіки. Серед них слід назвати дисертаційне дослідження та наукові публікації Л. Клос [5], які розкривають функціонування шпиталів на західноукраїнських землях у ХVІ – ХІХ ст., аналіз діяльності медичних товариств та їхня роль в житті галичан початку ХХ ст.. Вклад галицьких лікарів в організацію медичної справи охарактеризував у своїх працях П. Арсенич. У праці В. Плюща „Нариси з історії української медичної науки та освіти” [8] проаналізовано історичні, соціально-політичні умови життя галичан на початку ХХ ст., які вимагали активної діяльності з боку представників Церкви і громадськості, та у яких відбувалося становлення української медицини.

Мета статті – розкрити особливості соціально-медичної діяльності представників Української греко-католицької церкви у Галичині на початку ХХ ст. Проаналізувати значення такої роботи, оскільки вона сприяла збереженню здоров'я українських дітей та молоді, а також представників інших вікових категорій у складний період воєн та епідемій.

Соціально-медична опіка – один з важливих напрямів діяльності чернечих чинів УГКЦ. У своїй діяльності монахині керувалися спеціально створеним статутом, який передбачав безкоштовне надання медичних послуг, виконання призначень лікаря, заготівлю лікарських рослин для хворих. У період Першої світової війни черниці працювали у прифронтових санітарних пунктах, воєнних лазаретах. До їх обов'язків входили підготовка хворих до операцій, перев'язки, ін'єкції, транспортування важкохворих до міських шпиталів, а також виконання різноманітних лікарських доручень.

При сприянні митрополита А. Шептицького на початку ХХ ст. з метою надання медичної допомоги, медичних консультацій для незаможних українців та представників інших національностей були створені амбулаторія „Народної лічниці”, шпиталь ім. Митрополита А. Шептицького, санаторії для українських студентів.



Всі ці установи безкоштовно обслуговувалися монахинями Згромадження сестер милосердя Святого Вікентія, які виконували обов'язки медичних сестер і надавали допомогу нужденним. Важливим моментом у лікуванні були сповідь, причастя, елеопомазання хворих, оскільки вважалося, що вони допомагають одужати, несуть психологічний комфорт і позитивну енергетику.

Медичну опіку здійснювали і представниці Згромадження сестер Службниць. Вона мала адресний характер, а також проводилася і в спеціально створених УГКЦ сирітських закладах та школах.

Дослідник Б. Головин відмічав, що для здійснення медичного догляду монахині при монастирях опановували методику лікування та вивчали основні напрями профілактики різних захворювань. Від початку заснування згромадженя кваліфіковані консультації у вивченні медичної справи монахині отримували від настоятельки Й.Гордашевської, яка закінчила Львівську державну медичну школу для виховання медсестер і у 1899 р. отримала диплом з відзнакою.

Такі знання були цінними і при роботі монахинь з дітьми-сиротами. Серед матеріалів Івано-Франківського державного архіву знаходимо звіти інспекторських та лікарських перевірок діяльності таких [1, арк 1-75]. Інспектування проводилися систематично та ретельно. Велику вагу перевіряючи приділяли санітарно-гігієнічному стану будівель сиротинців. Тут відмічалися стан опалення, освітлення приміщень, наявність кімнат для вмивання, прання білизни.

Усі сиротинці УГКЦ обслуговувалися повітовими лікарями, які здійснювали щотижневі огляди дітей та вели картки обліку стану здоров'я підопічних. При потребі лікарі відвідували сиріт частіше, а у випадку захворювання переводили їх до місцевих закладів охорони здоров'я.

Лікарем вивчалися умови перебування дітей: дотримання санітарно-гігієнічних норм, зокрема наявність особистих предметів догляду, стану постільної білизни та дитячого одягу. З цього приводу в акті перевірки сиротинця сестер Службниць у Станиславові за 1932 р. зазначалося: "...всі діти мають рушники, зубні щітки; є аптечка; постіль міняється два рази в місяць, а одяг дітей - щотижня" [7, арк.140].

Важливою умовою збереження та зміцнення здоров'я, досягнення хороших результатів у навчанні дітей було дотримання режиму дня. Варто наголосити, що при його складанні вихователі завжди враховували вікові психологічні особливості дітей, дотримувалися дидактичних принципів, що вказувало на ґрунтовні знання з психології та педагогіки.

У деяких звітах перевіряючими відмічається належний підбір одягу для сиріт, який шили чи купували монахині, звертається також увага на позитивний емоційний стан дітей, чому сприяла хороша атмосфера та різноманітна ігрова діяльність, вміло організована сестрами [1, арк.34].

Збереження та зміцнення здоров'я учнів було і першочерговим завданням навчальних закладів УГКЦ. Школи, гімназії, семінарії створювалися сестрами Василянками [3, арк.1-28]. Огляди відбувалися двічі на рік – в листопаді та червні. Це давало змогу визначити стан здоров'я учнів на початку навчального року, вжити заходів для його покращення протягом навчання. Для вирішення завдань фізичного виховання в школах та гімназіях обов'язковим предметом була гімнастика, в позаурочний час проводилися екскурсії на природу, організовувалися туристичні походи.

Ще одним важливим напрямом діяльності УГКЦ була організація безкоштовного харчування учням з бідних сімей та дітям-сиротам. Під опікою товариства "Українська захоронка" та з фінансування Митрополита А.Шептицького у м.Львові на початку ХХ ст. діяли дві безкоштовні їдальні для дітей безробітних галичан. Вони були розраховані на 135 дітей (по вул. Жовківській) та на 152 особи (вул. Городоцька). Митрополит виділив для таких цілей із своїх фондів 5 тис. злотих [4, арк.43-44].

Важливу роль в оздоровленні дітей з малозабезпечених родин відігравало Товариство вакаційних осель, створене А. Шептицьким після Першої світової війни. Діти відпочивали та оздоровлювалися у гірських місцевостях краю – с. Милованю, с. Коршеві, с. Остодорі. Лише за рік там мали змогу побувати понад 312 українських дітей.

Вакаційні оселі мали вагоме значення не лише в медичному догляді маленьких галичан. Тут монахинями згромадженя сестер Службниць, сестер Студиток проводилася і навчально-виховна робота з дітьми, яка реалізовувала завдання розумового, фізичного, естетичного, патріотичного виховання. Найважливішим було те, що систематично у таких літніх таборах мали змогу покращувати здоров'я та навчатися діти-сироти.

З метою створення відповідних умов бідній міській дитворі та сиротам для відпочинку з ініціативи Митрополита А.Шептицького у 1905 р. було засноване товариство "Руска Оселя Вакаційна", для якого він подарував свій будинок у Милованю і перерахував кошти для відкриття основного фонду.

Згодом було організовано, так зване, велике Літнисьце – табір у митрополичих лісах в Карпатах. Табір був розрахований на кілька сотень дітей віком від 4 до 14 років. Господарство вели сестри Службниць [6, с. 8]. Згодом для дітей було засновано вакаційну оселю на Остодорі і так звану кліматичну станцію на г.Сокіл.

У 1905 році у м.Львові силами громадської організації "Товариство Пань" було засноване Українське Товариство Вакаційних Осель. Опіку над товариством взяв Митрополит А. Шептицький. Завдяки йому вже у липні 1905 р. оздоровлено 24 дітей. На час канікул митрополит відступив частину маєтку в с. Милуванні.

Устрій оселі був наступний: діти прокидалися о восьмій годині ранку і після спільної молитви снідали. Харчування було 5-разовим. День вихованців оселі був наповнений походами, іграми, співами, різними видами образотворчого мистецтва, читанням та розвагами. На відпочинок брали дітей віком 7-14 років. Особливої уваги і опіки надавалося дітям-сироті і дітям з малозабезпечених сімей.

Вакаційні оселі набували великого значення і створювалися по всій Галичині. Вакаційна оселя у Милуванні приймала дітей щорічно. Навіть коли Митрополит продав маєток товариству "Просвіта" для фахової школи, він поставив умову збереження оселі.

Велика кількість учнів навчально-виховних закладів УГКЦ віком 14-18 років були залучені до молодіжної організації "Пласт", якою в найбільшій мірі опікувався Митрополит А. Шептицький, надаючи вагому матеріальну допомогу. Багато греко-католицьких священиків ставали пластовими опікунами. Девіз пластунів "Бути вірним Богові та Україні" виховував кращі християнські риси, сприяв усесторонньому патріотичному самовихованню



молоді. Окрім цього, учасники „Пласту” виконували і громадянські завдання. Зокрема, учениці Львівської гімназії сестер Василянок, які були залучені до цієї молодіжної організації, упорядковували стрілецькі могили на Янівському та Личаківському кладовищах.

При сприянні та безпосередній участі релігійних організацій, зокрема, Товариства імені Христової дитини, а також керівництва Греко-католицької церкви відкривалися навчальні заклади з підготовки середнього медичного персоналу, серед випускників яких значну частину складали монахині.

„Szkola dozorczyń chorych” була заснована у м. Львові з ініціативи та за фінансової підтримки Крайового відділу здоров'я спільно з Товариством Червоного Хреста в 1895 р. Важливим для нас є той факт, що з 1898 р. основну частину учениць складали монахині. За даними Л.Клос, серед випускниць школи за майже 30-річний період існування закладу монахинь було близько 4 сотень, тоді як представниць цивільного населення трохи більше 50 осіб. З 1895 по 1924 рр. відповідно – 393 і 54 випускниці [5, с.97]. Школа діяла на базі загального шпиталю у Львові. Це було важливим для формування практичних вмінь та навичок учениць.

Дещо згодом, а саме у 1929 р. розпочало свою діяльність Українське Гігієнічне Товариство. Серед багатьох напрямів діяльності цього товариства особливо актуальними у той час були, на нашу думку, такі: поширення гігієнічних знань серед населення, створення мережі лікувально-профілактичних закладів для надання безкоштовної допомоги населенню та підготовка фахівців середнього рівня для здійснення медичної допомоги.

У 1937 р. силами Товариства імені Христової Дитини у м. Львові була відкрита приватна школа з догляду за хворими, яка забезпечувало підготовку середнього медичного персоналу спеціально для дитячих закладів. Вцілому, за дослідженнями Л.Клос, школа готувала високоосвічених медсестер, що могли доглядати за немовлятами і дітьми раннього віку, а також хворими дітьми. Випускниці школи працювали у дитячих клініках, порадах матерів і дітей, а також доглядали за хворими та здоровими дітьми у приватних будинках багатих людей.

Останній напрям реалізовувався через організацію курсів з підготовки, так званих, суспільних гігієністок, які ставали одночасно і громадськими пропагандистами здоров'я. Спектр обов'язків суспільних гігієністок був досить широким. Зокрема, вони працювали у медичних закладах, відвідували хворих удома, розповсюджували безкоштовно медикаменти, консультували людей з питань гігієни, скеровували хворих на обстеження.

Важливим для нас є той факт, що учасниками таких курсів були і монахині [2, с.16-19]. Власне вони, отримавши посвідчення, здобували право працювати медсестрами у лікарнях та інших медичних установах. У сиротинцях та притулках, які функціонували при монастирях, монахині мали підстави виконувати обов'язки гігієністок. Таким чином, це засвідчує професійний підхід духовенства до організації усіх сфер діяльності власних опікунсько-виховних закладів.

Медична опіка, здійснювана під керівництвом греко-католицького чернецтва, продовжувала розвиватися у роки Другої Світової війни. Звичайно, події 1939 р., коли радянською владою було знищено та вивезено до тюрем більшість представників духовенства УГКЦ, перешкодила діяльності монахинь в царині медичної допомоги та охорони здоров'я. Проте, перебуваючи у підпіллі, вони брали активну участь в лікуванні воїнів Української Повстанської Армії (УПА) на фронтах. Виконуючи роботу медсестер, вони разом з лікарями, студентами-медиками, фармацевтами утворювали санітарну службу УПА.

Сьогодні серед основних напрямків соціальної роботи УГКЦ діяльності виділимо: навчання волонтерів для праці у сфері охорони здоров'я, численну літературу з питань збереження і плекання здоров'я, виховання здорового способу життя. Також УГКЦ користується сучасними можливостями інтернету: ведеться кілька сайтів відповідного спрямування, зокрема й з природного планування родини, для майбутніх батьків, для родин, де виховують дітей з особливостями здоров'я та ін. Церква співпрацює як з низкою закордонних католицьких інституцій, так і з вітчизняними – Асоціацією Лікарів-Католиків, Українським лікарським товариством, кафедрою біоетики Львівського Медичного Університету.

Висновки. Таким чином, створення лікувально-профілактичних установ для обслуговування малозабезпеченої частини населення Галичини на початку ХХ ст. було найважливішим завданням української громадськості та духовенства. При сприянні Митрополита А. Шептицького для лікування, медичних консультацій незможних українців та представників інших національностей працювали амбулаторія Народної Лічниці, шпиталь ім.Митрополита Андрія Шептицького, санаторії для українських студентів. Всі ці установи обслуговувалися безкоштовно черницями УГКЦ, які, виконуючи обов'язки медичних сестер, допомагали хворим не лише у лікуванні, вони надавали психологічну та духовну опіку, сприяли збереженню та зміцненню здоров'я українських дітей і молоді.

1. Акти інспекторських перевірок роботи дитячих притулків за 1925 р. / ДАІФО, ф.2, оп.4, спр.79, арк 1-75.
2. Воробець Т. Українське Гігієнічне Товариство у Львові та його перший Відділ у Теревовлі // Воробець Т. / Лікарський Вісник. - 1961.- Ч.20.- С.16-19.
3. Відомості про стан охорони здоров'я в жіночій гімназії сестер Василянок у Львові за 1928-1932 рр. // ЦДІАУ, ф.684, оп.2, спр.228, арк.1-28.
4. Звіт про діяльність „Народної Лічниці” у Львові // ЦДІАУ у м.Львові, ф.358, оп.2, спр.282, арк.1-3.
5. Клос Л. Роль професійних організацій лікарів у поширенні медичних знань і розвитку медичної освіти на західноукраїнських землях (20-30-ті рр. ХХ ст.) //Клос Л./ Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. Вип.14.- Львів, 1999.- С.97-103.
6. Кордуба М. Звіт з діяльності Виділу «Товариства Вакаційних Осель» у Львові від основаня т.е. від року 1905 до 1909 включно.- Жовква, 1910.- 32 с.
7. Річні звіти завідуючих про роботу притулків у повітах Станиславівського воєводства за 1931-1932 рр. // ДАІФО, ф.2, оп.4, спр.164, арк.1-140.
8. Плющ В. Нариси з історії української медичної науки та освіти / Українська Вільна академія наук.- Мюнхен, 1970.- 342 с.

**Світлана Кондратюк,**

кандидат педагогічних наук, доцент,
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
(м. Суми)

Svitlana Kondratyuk,

candidate of pedagogical sciences, associate professor,
Sumy State Pedagogical University name Makarenko
(Sumy)

**Наталія Павлущенко,**

кандидат педагогічних наук, доцент,
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
(м. Суми)

Natalia Pavluschenko,

candidate of pedagogical sciences, associate professor,
Sumy State Pedagogical University name Makarenko
(Sumy)

УДК 316.346.2:316.61-057.874
ББК 74-200.56

ГЕНДЕРНА СОЦІАЛІЗАЦІЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЯК УМОВА ЗБЕРЕЖЕННЯ ЇХНЬОГО ЗДОРОВ'Я

GENDER SOCIALIZATION OF PRIMARI SCHOOL CHILDREN AS A CONDITION OF MAINTAINING THEIR HEALTH

У даній статті висвітлено питання особливостей гендерної соціалізації дітей молодшого шкільного віку як важливої умови збереження їхнього здоров'я. Особливої уваги приділено статево-рольовим стереотипам як обтяжливим факторам гендерної соціалізації дітей.

Ключові слова: гендерна соціалізація, соціальне здоров'я, молодший шкільний вік, статево-рольові стереотипи.

This paper focuses on issues of gender socialization features of primary school children as an important condition for maintaining their health. Particular attention is paid to gender-role stereotypes as aggravating factors of gender socialization of children.

Keywords: gender socialization, social care, primary school age, sex-role stereotypes.

В данній статті розглядаються питання особливостей гендерної соціалізації дітей молодшого шкільного віку як важливої умови збереження їхнього здоров'я. Особливої уваги приділено статево-рольовим стереотипам як обтяжливим факторам гендерної соціалізації дітей.

Ключевые слова: гендерная социализация, социальное здоровье, младший школьный возраст, поло-ролевые стереотипы.

Постановка проблеми. Нині гендерна проблематика стала невід'ємною частиною психолого-педагогічного напрямку досліджень, зокрема вона відкривається і педагогіці початкової школи. Виникнення цього напрямку наукової роботи пов'язано з реальними трансформаціями в сучасній українській системі освіти та пильним розглядом і критикою патріархальних усталених традицій у навчально-виховному процесі, які сьогодні



збереглися у вигляді статево-рольових стереотипів. У сучасному суспільстві статево-рольові стереотипи великою мірою впливають на процес гендерної соціалізації дітей, багато в чому визначаючи його спрямованість.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій з даної теми формує уявлення про сучасний стан розробленості питання гендерної соціалізації дітей молодшого шкільного віку. Так, методологічні проблеми гендерної педагогіки висвітлені в працях В. Гайдено, В. Кравця, Л. Штильової та ін. Питання введення гендерної складової в освіту досліджували Т. Говорун, О. Кікінежді, О. Ярська-Смирнова та ін. Проблематика гендерної соціалізації дітей різних вікових категорій висвітлена в наукових доробках І. Кльоціної, І. Кона, Л. Попової та ін. [5]. Формування ціннісних орієнтацій на здоровий спосіб життя досліджувалось В. Оржеховською, Г. Власюк, С. Лапаєнко та ін. [4].

Мета статті полягає в науковій характеристиці гендерної соціалізації дітей молодшого шкільного віку як важливої умови збереження їхнього здоров'я.

Виклад основного матеріалу. Як відомо освіта і виховання мають неабиякий вплив на формування особистості учня початкової школи. Гендерна соціалізація має важливе значення для молодшого шкільного віку. У процесі гендерної соціалізації не тільки закладаються навички взаємин дитини з дорослими, однолітками своєї й протилежної статі, а також формуються елементарні уявлення про збереження і зміцнення власного здоров'я.

Гендерна соціалізація молодших школярів характеризується специфікою стосунків на різних типах взаємин, наприклад, дитина-дорослий, дитина-одностатеві ровесники, дитина-однолітки іншої статі. Тип стосунків – дитина-дорослий (педагог) має найважливіше значення для формування гендерної соціалізації молодшого школяра. Вчитель для учня початкової школи не тільки приклад, взірць поведінки, а й ідеал. Тому, позитивній гендерній соціалізації сприятиме розвиток взаємостосунків педагогів з дітьми не тільки на рівні функціонально-рольового типу (ділового, офіційного), але й особистісно-інтимного (довірливого, поважливого), коли підкреслюються якості, особливості і гідність кожної дівчинки і кожного хлопчика.

Через взаємостосунки з педагогами, не обтяженими статево-рольовими стереотипами, процес гендерної соціалізації хлопчиків і дівчаток має відбуватися осмислено, без навіювання про те, що «так не вчиняють хлопчики» або «дівчатка цим не відзначаються»; вчитель, що активізує життя дітей обох статей, організовує цікаве дружнє спілкування дітей різних статей, сприяє більшому повноцінному розвитку індивідуальності кожного, стає беззаперечним прикладом збереження і зміцнення їхнього здоров'я [1].

Так, фемінізованих дітей необхідно залучати до відповідальних ролей у виховній діяльності, заходах, іграх-подорожах, залучати їх до позицій лідера, щоб формувати впевненість, відтворення власної соціальної позиції, творчого підходу; маскулінізованих – до більших контактів і взаємодій у танцях, спілкуванні, іграх, щоб зменшити надактивність, авторитарність, агресію під час виховної роботи, заходів, інсценування тощо.

Гендерна соціалізація (як вона є) сприяє ускладненню особистісної самореалізації, тобто формує внутрішні стани: боязнь невдачі, боязнь суспільного засудження та нехтування тощо, тому вчителям початкової ланки освіти необхідно використовувати правила роботи в напрямку виховання наполегливої особистості [5].

Період шкільного навчання супроводжується активним упровадженням традиційно сформованого різного типу поведінки хлопчиків і дівчаток. Особливості гендерної соціалізації дітей сприяють формуванню в них певних внутрішніх станів-перепонів, що ускладнюють їхню особистісну самореалізацію і професійне визначення в подальшому.

Оскільки школа є провідним агентом гендерної соціалізації школярів, то нагальною постає потреба в зміні змісту навчального матеріалу, дидактичних і виховних настанов у процесі спілкування вчителя й учнів з традиційної на гендерно-чутливу систему організації світосприйняття хлопчиками й дівчатками, розвитку їхньої гендерної свідомості.

Основні положення теорії особистості полягають в тому, що дитина засвоює культурні зразки свого оточення, його норми і цінності, уявлення й стереотипи в процесі соціалізації, який продовжується протягом всього життя. Спочатку засвоєння відбувається пасивно (несвідомо), а пізніше – обізнано і творчо [2].

Важливим етапом соціалізації є вік між 7 та 10 роками, коли формується світобачення особистості дитини та її уявлення про власне призначення й смисл життя [3]. Це період дійсності, коли засвоюється досвід поколінь, тому дитину необхідно формувати так, мов би заповнювати чистий аркуш.

Відомо, що найпершими соціалізуючими фігурами в житті дитини є її батьки та члени родини. Однак, необхідно пам'ятати, що батьки, навіть якщо вони намагаються виростити своє дитя без обтяження готовими соціокультурними нормами, не є єдиними серед тих, хто сприяє засвоєнню рольових моделей (навіть гендерно-нейтральних). Не можна забувати, що статево-рольова соціалізація – це процес, що триває протягом людського життя, він відображає змінювані обставини й новий досвід. Отже, протягом життя матеріалом для засвоєння гендеру слугує вся система того, що в даній культурі пов'язується з проявами жіночності і мужності. А в нашому суспільстві часто доноситься інформація дітям, що чоловіки і жінки, хлопчики і дівчатка – це абсолютно різні створіння і повинні залишатися такими.

Таким чином, вчені дійшли висновку, що існують позасімейні джерела гендерної соціалізації, з яких діти дізнаються про поведінку, що розцінюється суспільством як така, що відповідає тій чи іншій статі. До них відносять вчителів, більшість з них працює за усталеними культурними стереотипами з приводу того, які



характеристики є притаманними дівчаткам, серед них такі як «посидючість», «увага», в свою чергу впевнені в тому, що хлопчикам притаманні такі характеристики як «недбалість», «кмітливість». Відповідно методична організація навчальної діяльності, манера звертання до учнів / учениць, реакція на навчальні прогалини, дисципліну, а також форма взаємодії вчителя з учнями різних статей різняться [1]. Так, від дівчаток очікується більша акуратність, старанність, від хлопчиків менша вимогливість до дисципліни як під час уроків, так і на перервах.

Дитяча література як джерело гендерної соціалізації (книги, підручники, казки) несуть інформацію, в якій часто переважають персонажі чоловічої статі, яким надано всі можливості для самореалізації і діяльності, а жіночі – зображуються виключно в ролі домогосподарок, берегинь домашнього затишку; тобто зміст таких книг може впевнити дітей в тому, що життя побудовано на усталеному правилі: чоловікам належить світ, жінки мають в ньому підлеглу роль.

Телебачення – це унікальне джерело, що здатне генерувати уявлення дітей про «природу соціальної дійсності». Воно є не тільки важливим засобом подачі стереотипної інформації, а, головне, постійно демонструє традиційні образи «особливого» призначення жінок і чоловіків, впливаючи на засвоєння зразків саме гендерної соціалізації (жінок і дівчаток демонструють в контексті інтересів домівки: прання, прибирання, догляд за дітьми і хворими; чоловіків і хлопчиків – поза домівкою: політика, корпоративні зустрічі, рибалка).

Ігри та іграшки допомагають дівчаткам практикуватися в тих видах діяльності, що стосуються підготовки до материнства та ведення домашнього господарства, а також формують уміння і навички спілкування й співробітництва. Натомість ігри та іграшки хлопчиків пробуджують в них бажання творити, переробити оточуючий світ, допомагають розвивати навички, що ляжуть в основу просторових і математичних здібностей, заохочують незалежну, змагальну й лідерську поведінку. Згадаймо, для прикладу, відвідування магазину іграшок. Перше питання, яке Вам зададуть обов'язково буде такого змісту: «Вам іграшка потрібна для хлопчика, чи для дівчинки?». Відомо, що іграшки «призначені» для дівчаток (ляльки, посуд, м'які іграшки) вирізняються яскравістю, рожевими тонами, іграшки ж для хлопчиків – це спортивний інвентар, кубики, конструктори, зброя, що знаходяться у великих розмальованих коробках, що традиційно орієнтує дівчаток на домівку, хлопчиків – на візуально-просторову діяльність.

У даному контексті проблема навіть не в тому, що в процесі життя поза домівкою на дітей впливають агенти гендерної соціалізації: вчителі, література, засоби масової інформації, іграшки та ігри, важливо, що статево-відповідні настанови, які засвоюють діти, впливають на формування їхніх традиційних поглядів на призначення статей, практикують узвичаєні для суспільства поняття: хлопчикам потрібно займатися одними речами, дівчаткам – зовсім іншими, які вважаються природними, тому сприймати гендерно-нейтральні норми життя людей непотрібно.

Висновки. Отже, гендерна соціалізація дітей молодшого шкільного віку відтворюється через їхню поведінку, яку хлопчики і дівчатка будують, спираючись на статево-рольові стереотипи, – це сформовані в культурі узагальнені уявлення та переконання про те, як «дійсно» повинні поводитися чоловіки і жінки. Це розповсюджений і достатньо вивчений різновид соціальних стереотипів, заснований на прийнятих у суспільстві уявленнях про маскуліність-фемінінність статей та їхню ієрархію. Синонімічними до стереотипу є поняття упередження, забобон, кліше. Традиційно маскулініними характеристиками є готовність до самореалізації, лідерства, творчості, перевага авторитету, сили, розуму і здорового глузду; для фемінінних характеристик переважними є здатність реалізувати себе в заміжжі, дітях, її переважні риси – комунікабельність, ніжність, «потреба» турбуватися про людей, материнська ласка і т. д.

1. Говорун Т. В. Соціалізація статі та сексуальності: монографія [Текст] / Т. В. Говорун. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2001. – 240 с.
2. Клецина И. С. Гендерная социализация: [Текст] учебное пособие / И. С. Клецина. – СПб. : Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 1998. – 92 с.
3. Кон И. С. Ребенок и общество: [Текст] учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И. С. Кон. – М. – Издательский центр «Академия», 2003. – 336 с.
4. Кондратюк С. М. Інтегративний підхід до виховання у молодших школярів здорового способу життя : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.07 / С. М. Кондратюк. – Київ, 2003. – 180 с.
5. Павлушенко Н. М. Гендерне виховання дітей молодшого шкільного віку : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.07 / Н. М. Павлушенко. – Тернопіль, 2011. – 251 с.



PhDr. Ľudmila Krajčíriková, PhD.

Pedagogická fakulta Katolíckej univerzity v Ružomberku
Inštitút Juraja Páleša v Levoči
(Slovenská republika)

ÚLOHA RODINY A ŠKOLY PRI VÝCHOVA VZDELÁVANÍ RÓMSKÝCH ŽIAKOV A ŽIAKOV ZO SOCIÁLNE ZNEVÝHODŇUJÚCEHO PROSTREDIA

Nie všetky deti majú možnosť vyrastať v rodinnom prostredí, ktoré by im poskytovalo žiaduce podmienky pre ich osobný a sociálny rozvoj. Medzi deti zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia patria prevažne deti z rómskych rodín. Zlyhanie socializácie rómskych detí má veľa príčin. Proces socializácie rómskych detí sa nepriaznivo prejavuje v ich adaptácii pri vstupe do školy. Chýba im spoločenská rutina, prichádzajú z prostredia, v ktorom používajú materinský jazyk a vyučovací jazyk neovládajú. Takto sa rómsky žiak zreteľne dostáva do roviny zaostávania za nerómskymi žiakmi, v novom prostredí sa zhoršuje jeho socializácia i motivácia k školskej práci vôbec.

Na území Slovenska žije etnická menšina Rómov už niekoľko storočí. Majorita a minorita sa vyznačujú tým, že sa navzájom odlišujú svojimi etnickými, kultúrnymi a ekonomickými charakteristikami. „Svoju rolu zohrali tradičné predsudky voči Rómom siahajúce až do stredoveku, ktoré ovplyvňovali postoj spoločnosti k tomuto etniku“ (Machalová, 2001, s. 243).

Na výchove a vzdelávaní rómskych detí, ktoré možno tiež vo väčšine prípadov považovať za deti zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, sa podieľa v prvom rade rodina. Dospelí členovia rómskych rodín mnohokrát nepracujú, ich deti záškolačia a celé rodiny nemajú osvojené základné návyky hygieny, správnej výživy, odievania, kultúrneho bývania a ich právne vedomie je na nízkej úrovni. K hlavným príčinám tohto javu môžeme zaradiť zanedbávanie rodinnej výchovy a vplyvu sociálneho prostredia, v ktorom rómske deti vyrastajú.

Ak má rodina správne plniť svoju funkciu je nevyhnutné, aby spolunažívanie osôb žijúcich v jednej domácnosti bolo harmonické a nedochádzalo k jeho deštrukcii. Manželstvo je sociálnou inštitúciou, ktorá zabezpečuje plnenie týchto hlavných funkcií:

- Reguluje sexuálne správanie ľudí. Existujú určité hranice sexuálneho správania. Určujú, kto s kým môže vstupovať do sexuálnych vzťahov. Každá spoločnosť zakazuje sexuálne vzťahy medzi pokrvnými príbuznými. Väčšina spoločností zakazuje alebo aspoň odmieta mimomanželské a predmanželské sexuálne vzťahy.

- Zabezpečuje reprodukciu (rozmožňovanie) spoločnosti. Existujú sexuálne vzťahy mimo rodiny a mimo nej sa môžu rodiť aj deti. Dlhšie pretrvávanie vzťahov mimo rodiny deťom i spoločnosti zvyčajne prináša problémy. Preto skoro všetky spoločnosti motivujú svojich členov k zakladaniu si rodiny, aby v nich vychovávali svoje deti.

- Vytvára podmienky pre socializáciu svojich členov, najmä v detstve a v mladosti. Rodina je prvotným a základným socializačným činiteľom. Sprostredkúva prenos kultúry spoločnosti z generácie na generáciu. Ide o spojenie jednotlivca so spoločnosťou. To či dieťa v živote uspeje, závisí od kvality jeho socializácie v rodine. Rodina pôsobí ako socializačný činiteľ vo všetkých fázach socializácie, teda na všetkých svojich členov.

- Poskytuje svojim členom starostlivosť, ochranu a citovú oporu, zázemie. Poskytuje ju tak deťom, ako aj dospelým členom rodiny, a to hlavne pri riešení ich životných problémov, v chorobe či starobe.

- Sprostredkúva sociálne zaradenie svojich členov do spoločnosti. Člen rodiny už narodením získava množstvo sociálnych pozícií a postupne si v rodine osvojuje rôzne sociálne roly. Rodina svojich členov motivuje k sociálnej mobilite, vytvára im na ňu podmienky, môže jej však aj zabraňovať.

- Je prvotnou ekonomickou jednotkou spoločnosti. Uskutočňuje sa v nej hospodárska spolupráca, deľba práce, vzájomná pomoc, opora a pod.

Tieto základné funkcie rodiny fungujú v usporiadanej rodine. Pokiaľ je rodina narušená a neplní niektorú z týchto funkcií, je ovplyvnená negatívnymi vzťahmi, ktoré sa v skrytej alebo otvorenej forme prejavujú v rodinných vzťahoch (Spóci, Búzik, 2006).

Rodinné prostredie zohráva v živote dieťaťa dôležitú úlohu. Dieťa sa emocionálne viaže na dané prostredie, ktoré mu určuje prvé vzory správania – je akýmsi kultúrnym vzorom, odkiaľ dieťa čerpá vzory správania, preberá názory na život, dieťa tu získava základné mravné normy správania sa. Od útleho detstva je dieťa nútené osvojiť si určité mravné normy, ktoré spoločnosť odsudzuje. Pokiaľ rodičia dieťaťa nepôsobia svojím osobným príkladom kladne na vytváranie mravných vlastností, neusmerňujú správanie dieťaťa ku kladným morálnym vlastnostiam, dochádza u dieťaťa k rozličným deformáciám v správaní. Škola mnohokrát koriguje negatívny vplyv rodiny, ale konečný výsledok závisí od celkových súvislostí všetkých faktorov, od ich sily a kvality týchto vplyvov. Preto je pre učiteľa dôležité vedieť, aký výchovný spôsob prevláda v rodine. Negatívom je, že prostredie v ktorom rómska rodina žije, je sociálne zaostané a bez znalosti výchovného jazyka. Tieto rodiny sú spravidla viacpočetné a ich spôsob života je viac menej konzumný.

Plnenie funkcie rodinnej výchovy Rómov je teda odlišné od bežnej populácie, vzťah rómskych detí a rodičov na základe inej hodnotovej orientácie je v podstate trochu odlišný od inej populácie. Rómski rodičia deťom často nedokážu vytvoriť ľudsky dôstojné a harmonické prostredie.

Na druhej strane, rómska rodina má pre Rómov obrovský význam a traduje sa, že by mohla byť pre všetky národy príkladom svojou súdržnosťou a pevnými interpersonálnymi väzbami. Z pohľadu majority plní rómska rodina svoju funkciu v neúplnom rozsahu. Tým, že rómska rodina má veľa detí, pozornosť je vždy venovaná najmladšiemu dieťaťu a ostatné sú na okraji záujmu (Kaleja, 2010).

Pre každé dieťa, teda aj rómske, je rodina prvou spoločenskou skupinou v rámci mikrosociálnej adaptácie, do ktorej sa dostáva. Typickým znakom rómskej rodiny je vysoký počet členov. Niektoré rodiny majú aj viac ako desať detí, pričom sú zarážajúce podmienky bývania. Rodiny poväčšine bývajú v chatrčiach bez vody a sociálneho zariadenia, v špíne, vlhku. Hlavou rómskej rodiny býva otec, ak bývajú s deťmi starí rodičia, tak jeden z nich. Dieťa je vychovávané spoločne.



Nezriedka je rodina poznačená problémom alkoholizmu. Manželstvo postihnuté alkoholizmom jedného alebo oboch rodičov poskytuje nesprávne príklady správania, životných hodnôt a postojov, často v nej bývajú zanedbané potreby dieťaťa a narušené emocionálne väzby. Ak sa niekto nevie zabaviť so svojimi priateľmi bez alkoholu, je to signál, aby sa nad sebou zamyslel. Všetci vidia, aké problémy prináša pravidelné pitie alkoholu. Málokto je schopný si priznať, že im sa to nemôže stať. Sú rodiny, kde deti obraz otca – alkoholika alebo matky – alkoholicky odmietali, a predsa sa im táto úloha stala takou blízkou, že sa cez ňu samé stali závislými. Tam, kde sa alkohol stal každodennou potrebou rodiča, deti veľmi trpia. Sú zanedbané, nemajú dobrý prospech v škole, v niektorých prípadoch sa deti uzavrú do seba, alebo sa môžu stať agresívnymi. Skutočne je pravda, že ak sa v rodine vyskytne jeden závislý od akejkoľvek drogy, je chorá celá rodina. Každý člen je tým postihnutý, a preto je potrebné, aby všetci prešli terapiou (Hroncová, Emmerová, 2004).

V rómskej sociálnej zanedbanej rodine chýba rozumová výchova (Akimjaková, 2009). Chýbajú bežné informácie a poučenia podávané dieťaťu od útleho detstva, rozhovory s ním, trpezlivé vysvetľovanie a rozumné odpovede na detské otázky. Ďalším negatívom výchovy je aj to, že rodičia neučia svoje deti ovládať spisovný jazyk. Nastáva tak problém dvojazyčnosti, a to hlavne po príchode do školy.

Výchova a vzdelanie detí má v hierarchii hodnôt len malé postavenie, o čom svedčí len elementárne vzdelanie väčšiny Rómov v osadách. Rómskym deťom chýba aj adekvátny vzor. Zväčša nepracujúci, mnohokrát alkoholom omámení a niektorí aj viackrát súdne trestaní rodičia, sú sotva tým správnym vzorom (Akimjaková, 2010).

Vzdelanostná úroveň rodičov rómskych detí je na extrémne nízkej úrovni, dokonca 53,6 % mužov, 64,3 % žien nemá dokončené základné vzdelanie. Z výskumov (Ďuričková, 2000) vyplýva, že: 30 – 40 % rómskych detí navštevuje školu nepravidelne; 58 % rómskych detí navštevuje základnú školu a 42 % špeciálnu školu; asi 50 % dospelých Rómov sú analfabeti; 22 % rómskych detí prepadá už v prvej triede a všeobecne prepadávajú 14-krát častejšie; zhoršenú známku zo správania dostávajú 5-krát častejšie; 30-krát častejšie ukončujú povinnú školskú dochádzku v nižšom ako 8. ročníku; takmer 90 % Rómov neprekročilo hranicu základného vzdelania.

Vyššie uvedené negatívne charakteristiky rómskeho etnika sa vzťahujú výlučne k Rómom, ktorí žijú v sociálne vylúčených lokalitách alebo lokalitách ohrozených sociálnym vylúčením (Kaleja, 2009).

Z uvedeného vyplýva, že nevzdelanosť Rómov je stále ich veľkým problémom, hoci spoločnosť venuje riešeniu tohto problému pozornosť. Dochádzka rómskych detí do školy je nesmierne dôležitá, no podstatné je motivovať ich, aby sami cítili potrebu chodiť do nej, aby zažili pocit vlastnej sebarealizácie. Rómske deti však spravidla nenachádzajú v rodine motiváciu pre pravidelnú školskú dochádzku, pretože sú zvyknuté na pohodlie podľa vzoru rodiča (Ďuričková, 2000).

Tu môže dôležitú úlohu zohrať učiteľ (Krupová, 2007), keď sa na istý čas stáva vzorom on. V opačnom prípade sa vzorom stávajú jedinici z prostredia, v ktorom dieťa trávi voľný čas. Mnohé deti sa tak dostávajú pod vplyv mladistvých Rómov a ich napodobňovaním sa dopúšťajú trestných činov (krádeží, výtržníctva, ublíženia na zdraví...) a niektorí sa stávajú drogovo závislí. Už osemročné deti konzumujú alkohol, fajčia a v poslednom čase sa alarmujúco rozšírilo inhalovanie prchavých látok.

Úspešnosť výchovy a vzdelávania dieťaťa je závislá od spôsobu života rómskej rodiny (Mann 1992). V rebríčku hodnôt je vzdelanie u väčšiny Rómov na poslednom mieste. Chýba tu pozitívny vzor rodiča, ktorý vysvetľuje význam, potrebu vzdelávať sa a pobáda svoje dieťa k tomu, aby chodilo do školy, aby cítilo potrebu v nej byť. Nie pre peniaze, sociálne dávky, ale predovšetkým pre vlastnú realizáciu.

Hodnota vzdelania sa u Rómov odvíja od preferovaných hodnôt, akými sú najmä materiálne hodnoty. Vzdelanie je na stupnici hodnôt Rómov veľmi podceňované, čo súvisí s celou kultúrou založenou na ústnom a praktickom podaní skúseností i s mentalitou okamžitého využitia naučeného. Veľký vplyv na formovanie hodnotovej orientácie rómskych detí majú názory rodičov, ktorí sú často presvedčení, že vzdelanie pre dieťa nie je potrebné, že v škole ich len ponižujú a trápia. Dieťa sa dostáva medzi mlynské kamene a s takouto situáciou sa rómske deti neraz vyrovnávajú demonštrovaním neposlušnosti, zvýšenou agresivitou, útekmi zo školy, svoje problémy riešia inhaláciou prchavých látok, požívaním alkoholu a pod. Preto je potrebné vysvetľovať rodičom aké dôležité je vzdelanie pre formovanie osobnosti, pre budúce uplatnenie sa ich detí na trhu práce a akú dôležitú úlohu zohrávajú pri vzdelávaní dieťaťa samotní rodičia. Bez spoluúčasti rodičov neprinesie žiadny vzdelávací systém podstatnú zmenu v ich snahe po vzdelávaní sa (Rómske etnikum v systéme multikultúrnej edukácie, 2000).

Pri príchode rómskeho žiaka do školy sú stanovené normy, tempá, výchovné metódy a autorita uplatňovaná učiteľom, kým v ich vlastnom prostredí je s ním zaobchádzané úplne ináč. Róm považuje školu za klamársku inštitúciu a donucovací prostriedok väčšinového obyvateľstva, v ktorej sa jeho deti majú asimilovať. Školská dochádzka nemôže byť teda pre neho nič viac, ako povinnosť navyše.

Každý kto sa zaoberá otázkami riešenia rómskej problematiky tvrdí, že jedným zo základných a najefektívnejších riešení sociálnych problémov, ale aj všeobecne problémov s Rómami je ich vzdelávanie. Každé dieťa je povinné navštevovať základnú školu. Akonáhle sa dieťa stane jej žiakom, jeho výchova nie je len v rukách rodičov, ale zodpovednosť za ňu preberá i učiteľ. Preto je potrebné poskytnúť rómskym žiakom priestor pre aktívnu adaptáciu v škole.

Dalo by sa povedať, že to čo „škola a spoločnosť do Rómov investuje“, sa neodráža v plnej miere v jej výsledkoch práce, čiže dá sa aj povedať, že najväčším problémom Rómov je ich nevzdelanosť. Aj náš štát, ako aj iné spoločnosti, venuje tomuto problému mimoriadnu pozornosť. Aj napriek tomu problém Rómov neustále narastá.

V pedagogike a psychológii platí, že ak chceme niekoho výchovne usmerňovať, je potrebné ho poznať. Rómovia dokážu všetko - ak sami chcú. Aby rómske deti chodili do školy, je dôležité, aby sami cítili potrebu v nej byť. To možno dosiahnuť, ak sa edukačný proces prispôbi ich mentalite a spôsobu života. Učiteľom nemožno dať návod ako Rómovi vyučovať. Každý z učiteľov musí hľadať a nachádzať vlastný spôsob realizácie vzdelávania a vyučovacie hodiny tvoriť a realizovať tak, aby vychádzali a zároveň naplňali životné potreby, ciele a osobitosti rómskych detí.

Názory na vzťahy rodiny a školy pri výchove detí nie sú jednotné. Rómska rodina sa nezaujíma o školu, pokiaľ sú deti karhané alebo trestané. Akonáhle sú v škole spokojné, chválené, vzbudzuje to u nich záujem o školu. Mnohé výskumy ukazujú, že nielen rómske deti, ale aj deti zo sociálne a kultúrne znevýhodňujúceho prostredia ostávajú mnohokrát na okraji záujmu učiteľov, ktorí s nimi nevedia pracovať. Rómske deti v rámci náročného edukačného programu v školách zlyhávajú, majú problémy v správaní, zlú dochádzku.



Podľa koncepcie integrovaného vzdelávania rómskych detí a mládeže, vrátane rozvoja stredoškolského a vysokoškolského vzdelávania (2004) je zrejme, že zlepšenie kvality života a postavenia Rómov v spoločnosti závisí od ich vzdelanostnej úrovne. Na jej pozdvihnutie je dôležité vytvoriť také podmienky, aby v obsahu, metódach a formách boli akceptované osobitosti rómskej minority, čo je dlhodobý náročný proces realizovateľný len za účasti Rómov, ich rodín a miestnych komunít, v ktorých žijú. V koncepcii... (2004, s. 4) sú prezentované strategické ciele v oblasti výchovy a vzdelávania rómskych detí a žiakov:

- „reformovať riadenie edukačného procesu v podmienkach Slovenskej republiky tak, aby sa mohli rešpektovať lokálne sociálne a kultúrne podmienky pri tvorbe a realizácii školského kurikula;
- pripraviť učiteľa ako rozhodujúceho činiteľa realizácie stratégie v zmysle nadobúdania odborných spôsobilostí, realizovať stanovené zábery v kontexte vzdelávacích potrieb konkrétnych jednotlivcov cieľovej skupiny;
- vytvoriť atraktívne edukačné prostredie pre cieľovú skupinu, rešpektujúce jej sociálne, kultúrne a jazykové špecifiká, a tým prispieť k zlepšeniu ich dochádzky do školy;
- uskutočniť kurikulárnu transformáciu tak, aby školy dostali možnosť vytvárať školské kurikula s ohľadom na vzdelávacie potreby danej skupiny žiakov;
- modernizovať stratégie vzdelávania tak, aby tieto rešpektovali osobnostné, kultúrne a sociálne špecifiká a vzdelávacie potreby jednotlivcov ponímaných ako subjekty a nie objekty vzdelávacieho procesu;
- zlepšiť materiálnu, technickú a metodickú pomoc škole v úsilí o realizáciu hore uvedených cieľov;
- intenzívnym školským i mimoškolským vzdelávaním meniť postoje majority k minoritám a naopak;
- podporiť prebiehajúci proces decentralizácie;
- zabezpečiť adekvátne podmienky pre výskum ako predpoklad budovania efektívneho systému vzdelávania;
- účinnejšie pôsobiť na rómsku minoritu cestou propagácie kladných príkladov rómskych žiakov a študentov v oblasti vzdelávania.“

Jednou z ciest, ako zlepšiť vzťah rómskych detí k edukácii, je zapojiť do vzdelávania príslušníkov vlastného etnika. Riešením môžu byť rómski asistenti učiteľa. Rómsky asistent je pomocný pedagogický pracovník, ktorý pod vedením triedneho učiteľa individuálne pracuje s deťmi, pomáha im pri prekonávaní jazykových a iných vzdelávacích ťažkostiach. Profesia asistent učiteľa môže byť ustanovená v triedach základných škôl, špeciálnych základných škôl alebo materských škôl, ktoré navštevuje viac ako päť žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia. Metodický pokyn k zavedeniu profesie asistent učiteľa (2002) vymedzoval nasledovné činnosti. Typické činnosti vykonávané na pozícii asistenta učiteľa vo výchovno-vzdelávacom procese sú:

- bezprostredná spolupráca s učiteľom v triede a s pedagogickými zamestnancami školy,
- uľahčovanie adaptácie dieťaťa zo sociálne znevýhodneného prostredia na nové učebné prostredie a pomáhanie pri prekonávaní počiatkových jazykových, kultúrnych a sociálnych bariér,
- organizovanie otvorených vyučovacích hodín pre rodičov,
- vykonávanie dozoru počas prestávok,
- sprevádzanie žiakov mimo triedy,
- pomáhanie pri príprave učebných pomôcok.

Typické činnosti vykonávané na pozícii asistenta učiteľa v práci so žiakmi v rámci voľnočasových aktivít sú:

- priame vedenie alebo napomáhanie pri činnostiach voľnočasových aktivít, (spevackých, hudobných, tanečných, výtvarných, dramatických a iných) s využitím individuálnych, skupinových alebo hromadných foriem výchovy,
 - návšteva historických a kultúrnych pamiatok,
 - zabezpečovanie účasti na spoločenských aktivitách na úrovni obce a regiónu,
 - organizovanie spoločenských podujatí s rodičmi,
 - spolupráca so školskými zariadeniami zabezpečujúcimi výchovu a vzdelávanie v čase mimo vyučovania a v čase školských prázdnin.
- Typické činnosti vykonávané na pozícii asistenta učiteľa v práci so žiakmi v spolupráci s rodinou sú:
- návšteva rodiny a komunity v obciach s vysokou koncentráciou obyvateľstva zo sociálne znevýhodneného prostredia,
 - organizovanie stretnutí a spolupráca s rodičmi tak, aby sa cítili súčasťou procesu vzdelávania,
 - spoznávanie rodinného prostredia, sociálnych pomerov, záujmov rodičov a zdravotného stavu dieťaťa.

V oblasti vzdelávacích aktivít je to účasť na vzdelávacích podujatiach určených pre asistentov učiteľa organizovaných školami alebo inými inštitúciami akreditovanými na túto činnosť.

Inštitút Juraja Páleša v Levoči, pracovisko Katolíckej univerzity v Ružomberku, realizuje od akademického roku 2011/2012 bakalársky študijný program „Predškolská a elementárna pedagogika sociálne znevýhodnených skupín“. Obsah študijného programu vyplýva zo študijného odboru 1.1.5 Predškolská a elementárna pedagogika.

Absolvent študijného programu Predškolská a elementárna pedagogika sociálne znevýhodnených skupín (Bc.) je spôsobilý vykonávať povolanie pedagogického asistenta, učiteľa materskej školy, vychovávateľa v školských zariadeniach (najmä školských kluboch detí a v centrách voľného času) pre deti v predškolskom a žiakov v mladšom školskom veku pochádzajúcich zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia s dominantným zameraním na špecifické skupiny rómskych detí a žiakov v súlade s aktuálnym školským zákonom NR SR č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní a zákonom NR SR č. 317/2009 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch.

Absolvent odboru Predškolská a elementárna pedagogika (Bc.) dokáže projektovať výchovné a vzdelávacie aktivity v prostredí školských inštitúcií v oblasti predškolskej výchovy, na základných školách (predovšetkým na 1. stupni) a v školských zariadeniach zameraných na mimotriedne a mimoškolské aktivity pre deti v predškolskom a žiakov v mladšom školskom veku pochádzajúcich zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia s dominantným zameraním na špecifické skupiny rómskych detí a žiakov. Absolvent je spôsobilý realizovať výchovné a vzdelávacie programy v konkrétnych skupinách detí a žiakov, viesť detské a žiacke skupiny vo vzťahu k pedagogickým zámerom príslušných inštitúcií a organizácií.



Absolvent má vedomosti o kultúrnych a sociálnych súvislostiach edukácie, pozná základné psychologické podmienky edukácie, pozná a vie aplikovať pedagogické a didaktické programy príslušných výchovných a vzdelávacích inštitúcií, pozná organizačné zázemie príslušných škôl a školských zariadení. Absolvent štúdia dokáže samostatne projektovať edukačné postupy v školskom prostredí stimulujúce efektívnu socializáciu, kultivovanosť osobnosti a školskú úspešnosť detí predškolského a žiakov mladšieho školského veku s akcentom na populáciu pochádzajúcu zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia (rómske deti a žiaci). V priebehu štúdia absolvent získava najdôležitejšie vedomosti, schopnosti a zručnosti potrebné ako prípravu na získanie magisterského vzdelania.

Ťažisko edukačného procesu v teoretickej rovine spočíva v prednáškach, seminároch, cvičeniach a pedagogickej praxi. Absolvent pozná a rozumie konceptom socializačného a edukačného procesu v širších sociálnovedných súvislostiach, ovláda špecifiká psychického vývinu detí predškolského a žiakov mladšieho školského veku s akcentom na populáciu pochádzajúcu zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia (rómske deti a žiaci), pozná princípy tvorby a projektovania edukačných procesov pre deti príslušných vekových kategórií.

V priebehu štúdia získava študent prehľad o súčasných trendoch v predškolskej a elementárnej pedagogike a poznáva najvýznamnejšie aktuálne pedagogické koncepcie domácich i zahraničných pedagógov. V priebehu realizácie bakalárskej práce sa má študent stať špecialistom na skúmanú problematiku a pripraviť sa na povolanie pedagóga. Uvedené vedomosti absolvent dokáže aplikovať do svojej pedagogickej praxe.

Absolvent vie organizovať a riadiť pedagogický proces na základných školách (predovšetkým na 1. stupni) a v školských zariadeniach zameraných na mimotriedne a mimoškolské aktivity pre deti v predškolskom a žiakov v mladšom školskom veku pochádzajúcich zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia s dominantným zameraním na špecifické skupiny rómskych detí a žiakov. Absolvent je spôsobilý metodicky spracovávať pedagogické programy, navrhovať a realizovať špecifické edukačné programy, je schopný spolupracovať a komunikovať na úrovni príslušnej komunity v oblasti výchovy a vzdelávania detí a žiakov.

Absolvent je vedený k analytickému a syntetickému mysleniu, k osvojovaniu si nových poznatkov a k ich kritickému hodnoteniu, dokáže kriticky argumentovať, zaujať a obhájiť vlastný názor na pedagogický problém. Je vedený publikovaniu výsledkov vlastnej vedecko-výskumnej činnosti v podobe vedeckých a odborných prác.

Absolvent bakalárskeho štúdia je pripravený tak, aby mohol viesť edukačný proces na základných školách (predovšetkým na 1. stupni) a v školských zariadeniach zameraných na mimotriedne a mimoškolské aktivity pre deti v predškolskom a žiakov v mladšom školskom veku pochádzajúcich zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia s dominantným zameraním na špecifické skupiny rómskych detí a žiakov. Absolvent má návyk permanentného vzdelávania sa, je schopný interpretácie vedeckých textov z oblasti pedagogiky, dokáže efektívne spolupracovať na tvorbe celoškolských a komunitných projektov týkajúcich sa práce s deťmi a žiakmi. Absolvent získava najdôležitejšie vedomosti, schopnosti a zručnosti potrebné na prípravu pre získanie magisterského vzdelania v súlade s aktuálnym školským zákonom NR SR č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní a zákonom NR SR č. 317/2009 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch. Absolvent sa uplatní ako pedagogický asistent, učiteľ materskej školy, vychovávateľ v školských zariadeniach (najmä školských kluboch detí a v centrách voľného času) pre deti v predškolskom a žiakov v mladšom školskom veku pochádzajúce zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia s dominantným zameraním na špecifické skupiny rómskych detí a žiakov. Absolvent má možnosť pokračovať magisterskom štúdiu. (Akreditačný spis Predškolská a elementárna pedagogika sociálne znevýhodnených skupín, 2010).

Okrem predmetov pedagogického, psychologického a sociálnovedného základu absolvuje študent aj špecifické predmety zamerané na prácu s rómskou komunitou, napr. Úvod do romológie, Literatúra s rómskou tematikou, Dejiny Rómov, Intervenčné stratégie a vybrané vzdelávacie programy pre prácu s rómskymi deťmi, Filozofia rómskeho myslenia, Psychológia rómskeho myslenia, Rómsky folklór a tradície, Základy Rómskeho jazyka a ďalšie.

Podľa M. Ďuričkovéj (2000) východisko riešenia problémov rómskeho etnika ponúka výchova a vzdelávanie, pretože s múdrejším vzdelanejším človekom sa dá diskutovať a komunikovať. V komunikácii nachádza argumenty, alternatívy, problémy, riešenia, hodnoty. Ak si osvojí hodnoty, je ochotný pre ne niečo urobiť. Kde sú hodnoty je i motivácia, kde je motivácia je i snaha niečo meniť i sám seba. Ak ich chceme meniť, musíme poznať ich kultúru a históriu. Zaoberať sa rôznymi aspektmi ich života znamená lepšie ich poznať, čo môže byť predpokladom zmenšenia ich problémov, ale i zlepšenia kvality ich života.

1. AKIMJAKOVÁ B., 2009: L'éducation a l'enseignement des enfants et des élèves du milieu socialement désavantageux avec l'orientation spécifique à la population tzigane. W: L'éducation chrétienne et l'enseignement dans des pays européens après le IIe Concile de Vatican. Fribourg.
2. AKIMJAKOVÁ B., 2010: Edukácia a duchovná edukácia rómskych detí. W: Tradície a inovácie vo výchove a vzdelávaní modernej generácie učiteľov III. I. Krupová, B. Akimjaková (Red.) Ružomberok.
3. Akreditačný spis Predškolská a elementárna pedagogika sociálne znevýhodnených skupín. Ružomberok, 2010.
4. ĎURIČKOVÁ M., 2000.: Edukácia rómskych žiakov. Prešov.
5. HRONCOVÁ J., EMMEROVÁ I., 2004: Sociálna pedagogika. Banská.
6. KALEJA M., 2009: Kontext sociálního vyloučení a znevýhodnění se zřetelem k edukaci romských žáků v základních školách. W: Transformace speciálních vzdělávacích potřeb v kontextu kurikulárních dokumentů. P. Franiok, M. Kaleja, E. Zezulková (Red.). Ostrava.
7. Koncepcia integrovaného vzdelávania rómskych detí a mládeže, vrátane rozvoja stredoškolského a vysokoškolského vzdelávania. 2004. [online]. Dostupné na internete: www.mensiny.vlada.gov.sk/data/files/3664.pps
8. KRUPOVÁ I., 2007: Využívanie prírodovedných experimentov na 1. stupni základných škôl v triedach s prevažným počtom rómskych žiakov. „Naša škola“, roč. XI, 2007/2008, č. 3-4, s. 44-47.
9. MACHALOVÁ T., 2001: Lidská práva proti rasizmu. Brno.
10. MANN A. B., 1992: Neznámi Rómovia. Bratislava.
11. Metodický pokyn v predškolských zariadeniach, v základnej škole a v špeciálnej základnej škole c. 1631/2002-sekr. vydaný Ministerstvom školstva SR dňa 26.8.2002.
12. SOPÓCI J., BÚŽIK B., 2006: Základy sociológie. Bratislava.



Галина Лемко,

кандидат педагогічних наук, доцент,
ДВНЗ «Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника»
(м. Івано-Франківськ)

Galyna Lemko,

candidate of pedagogical science
(Ph.D. in Pedagogy); associate professor;
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
(Ivano-Frankivsk)

УДК 37.013.42:316.61-058.862
ББК 74.66

СОЦІАЛІЗАЦІЯ ДІТЕЙ-СИРІТ І ДІТЕЙ, ПОЗБАВЛЕНИХ БАТЬКІВСЬКОГО ПІКЛУВАННЯ В ПРИЙОМНІЙ СІМ'Ї

SOCIALIZATION OF ORPHANS AND CHILDREN DEPRIVED OF PARENTAL CARE IN A FOSTER FAMILY

У статті охарактеризовано прийомну сім'ю як одну із альтернативних форм опіки та визначено особливості соціалізації дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування в умовах прийомної сім'ї.

Ключові слова: діти-сироти, діти, позбавлені батьківського піклування, соціалізація, прийомна сім'я.

This paper describes the foster family as one of the alternative forms of care and peculiarities of socialization of orphans and children deprived of parental care in a foster family.

Keywords: orphans, children deprived of parental care, socialization, foster family.

В статье охарактеризованы приемную семью как одну из альтернативных форм опеки и определены особенности социализации детей-сирот и детей, лишенных родительской опеки в условиях приемной семьи.

Ключевые слова: дети-сироты, дети, лишенные родительской опеки, социализация, семья.

Постановка проблеми. На сучасному етапі в Україні створюються сімейні форми опіки дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, що диктується соціальними потребами гуманістичного виховання, максимальним врахуванням інтересів дитини, необхідністю забезпечення оптимальних умов для її життєдіяльності, у випадку позбавлення родинного оточення. Однією із таких форм є прийомна сім'я.

Прийомна сім'я – це сім'я, яка добровільно взяла з закладів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, від одного до чотирьох дітей для виховання і спільного проживання [2, с.295].

Загальна кількість рідних та прийомних дітей у родині не повинна перевищувати п'яти чоловік.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Сучасне сирітство є певним наслідком недостатньої уваги суспільства до соціальних проблем сім'ї з дітьми. Поглиблює негативну ситуацію з дітьми-сиротами і прогресуюча тенденція порушення структури сім'ї, погіршення виховної роботи з дітьми та батьками.

На необхідність сімейного виховання для гармонійного розвитку дитини вказували видатні педагоги-гуманісти Г. Гмейнер, П. Лесгафт, О. Макаренко, І. Песталоцці, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.

Проблеми сирітства, причини зростання соціального сирітства та соціальні наслідки позбавлення дітей батьківської опіки досліджували такі вітчизняні та зарубіжні науковці: С. Воскобойнікова, Б. Кобзар, А. Ліханов, Н. Міщенко, А. Нечаєва, В. Яковенко та ін.

Зміст, завдання та основні напрями соціального супроводження прийомних сімей та дитячих будинків сімейного типу вивчали О. Яременко, А. Капська, Н. Комарова, Г. Бевз, Л. Волинець, Г. Лактіонова, Ж. Петренко, І. Трубавіна та ін.

Мета статті – обґрунтувати значення прийомної сім'ї в системі соціалізації дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування.

Виклад основного матеріалу. Сучасні процеси модернізації українського суспільства відбуваються на тлі руйнування ідеалів, переоцінки цінностей і, найчастіше, супроводжуються падінням моралі, підривом основ суспільного буття людей. Криза моральності є одним з факторів, які послаблюють соціалізуючі функції сім'ї, що спровокували небувалий рецидив сирітства й дитячої бездоглядності в Україні.

Сімейним кодексом України, Законами України «Про охорону дитинства», «Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування» визначено пріоритетом влаштування дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, саме сімейне виховання.



Законом України „Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування” пріоритетними формами влаштування дитини, яка залишилася без батьківського піклування і потребує термінового влаштування, визначено усиновлення, оформлення опіки (піклування), влаштування у прийомну сім'ю, до дитячого будинку сімейного типу.

Створення прийомних сімей як сімейної форми опіки розпочалося у 1998 році. Активний розвиток прийомної сім'ї як соціального інституту відбувся після прийняття Закону України „Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування” (№ 2342-IV від 13 січня 2005 року). Законом основними засадами державної політики щодо соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування визначена пріоритетність сімейного влаштування дитини, яка залишилася без піклування батьків (стаття 3).

Визначення на державному рівні пріоритетності розвитку сімейних форм влаштування дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, сприяє розвитку інституту прийомної сім'ї в Україні.

Функціонування прийомних сімей регулюється Положенням про прийомну сім'ю, затвердженим у 2002 році Постановою Кабінету Міністрів України.

Метою створення прийомних сімей є забезпечення належних умов для виховання в сімейному оточенні дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. Прийомні діти влаштовуються в сім'ю до досягнення вісімнадцятирічного віку або до закінчення навчання у професійно-технічних чи вищих навчальних закладах, але не пізніше досягнення ними 23-річного віку.

До прийомної сім'ї, крім дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, можуть бути влаштовані діти, у яких є батьки, але вони з певних причин не в змозі їх виховувати. У такій сім'ї також можуть виховуватися діти, батьки яких не позбавлені батьківських прав, але протягом деякого часу не спроможні виховувати своїх дітей у зв'язку з хворобою, перебуванням у місцях позбавлення волі тощо. У такому випадку дитина влаштовується у прийомну сім'ю на той проміжок часу, поки родичі не вирішать своїх проблем, які не дозволяють біологічним батькам забезпечувати необхідний рівень життя та розвитку дитини.

Діти, уражені ВІЛ-інфекцією, можуть влаштовуватися на виховання і спільне проживання у прийомні сім'ї за наявності відповідних висновків органів опіки та піклування і закладів охорони здоров'я, їх загальна кількість не повинна перевищувати трьох осіб. Влаштування у родини дітей з таким діагнозом потребує проходження прийомними батьками та спеціалістами, які здійснюють соціальний супровід, відповідної підготовки.

Під час перебування дитини у прийомній сім'ї держава виконує функції піклувальника через соціальних працівників і працівників органів опіки. Держава не тільки фінансує, а й контролює утримання й виховання дитини у прийомній сім'ї, надає допомогу, спрямовану на її розвиток і соціалізацію, організує соціальний супровід прийомної сім'ї й дитини. За дитиною-сиротою й дитиною, позбавленою батьківського піклування, що потрапила у прийомну сім'ю, зберігається статус дитини-сироти і всі пільги, якими вона має право користуватися.

Виховання дітей у прийомних сім'ях дає можливість зберегти для них найголовніший соціалізований чинник – сімейний. Це дозволить дітям-сиротам і дітям, позбавленим батьківського піклування, пройти процес соціалізації у нормальних сімейних умовах, сформувати навички життя на прикладі членів родини, не почувати себе “вигнанцями” у суспільстві.

Однією з умов формування доброзичливого клімату в родині з приходом дитини-сироти, встановлення сімейних контактів з усіма її членами є надання письмової згоди усіх повнолітніх членів сім'ї на влаштування прийомної дитини. Така умова гарантує прийняття виваженого рішення про створення прийомної сім'ї усіма її членами, готовність усіх членів родини, а не тільки батьків, допомогти дитині, позбавленої батьківської опіки, знайти сімейний захист, розуміння і підтримку.

До осіб, які є потенційними прийомними батьками, висуваються певні медико-педагогічні вимоги, які певною мірою можна розглядати як гарантію створення у родині необхідних умов повноцінного виховання та розвитку прийомної дитини.

Кандидати у прийомні батьки обов'язково проходять курс підготовки, який розрахований на осмислення ними проблем, що виникнуть у зв'язку з приходом нового члена сім'ї – прийомної дитини.

Кандидатура батьків розглядається експертними комісіями при органах опіки та піклування, до складу яких входять психологи, педагоги, працівники освіти, органів опіки та піклування.

Проте, інститут прийомних сімей має на шляху свого розвитку безліч проблем. Основні з них можна згрупувати так:

1. Організаційні: виникають через невизначеність розмежування відповідальності місцевих виконавчих органів та прийомних сімей у цьому питанні, відсутність чітких обов'язків кожного. Необхідно розробити єдину державну політику щодо створення нових форм сімейної опіки та їх запровадження; не можна допускати, щоб через матеріальні проблеми окремих територій формувалася теза про непопулярність серед населення таких форм опіки.

2. Нормативно-правові: досі у правовому порядку не визначено статус прийомної сім'ї, положення про прийомну сім'ю має враховувати всі досягнення та проблеми існування дитячих будинків сімейного типу, як однієї з форм сімейної опіки.



3. Психолого-педагогічні: пов'язані з труднощами у вихованні розвитку та соціалізації дітей (корекція та компенсація недорозвитку, запущеність здоров'я дитини, подолання психічних душевних травм) [1, с. 24].

Одним із важливих аспектів позитивної діяльності прийомної сім'ї є соціалізація дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківської опіки.

Під соціалізацією розуміють процес становлення людини в системі соціальних відносин як компонента цієї системи, тобто людина стає частиною соціальної спільноти. При цьому відбувається засвоєння нею елементів культури, соціальних норм і цінностей та формування основних якостей особистості.

Соціалізація охоплює всі етапи людського життя, але її фундамент закладається в дитинстві. Від цього фундаменту залежать якості дитини – лідера або жертви суспільної системи. Від того, яким буде це дитинство, де воно відбувається, залежить подальша доля людини, її характер і тип особи. Соціалізацію можна вважати такою, що вдалася, якщо людина органічно включена в соціальні відносини і нормально функціонує в дорослих соціальних структурах, не відчуває себе викинутою за межі суспільних зв'язків, може самостійно долати труднощі, що виникають у неї. Подібне можливе тільки у випадку, якщо соціалізація протікала в повноцінній сім'ї.

Для дитини, яка виховувалася поза сім'єю, мікрочинники соціалізації мають іншу ієрархію, ніж для дитини, що виховується в традиційних умовах сім'ї. Найбільш значущими агентами соціалізації для неї виступають колектив однолітків, персонал соціальної служби. Для нормального входження дитини з групи соціальних сиріт у систему соціальних відносин необхідна спільна робота всіх структур, що забезпечують оволодіння підростаючою людиною комплексом соціальних ролей.

Сприятливі умови для соціалізації дитини в сім'ї:

- ставлення до дитини як до рівної;
- повага дитини, визнання її особистості;
- згода з дитиною, а не примус, підкорення волі батьків;
- оптимістична віра в можливість дитини, в її найкращі риси;
- справедливість та міра в заохоченнях і покараннях;
- створення відповідного поля можливо-стей для розвитку дитини;
- допомога дитині в задоволенні її потреб у пізнанні, самовираженні;
- визнання права дитини на власний вибір;
- створення доброзичливої атмосфери в сім'ї.

Висновки. Отож виховання дітей у прийомних сім'ях дає можливість зберегти для них найголовніший соціалізований чинник – сімейний. Це дозволить дітям-сиротам і дітям, позбавленим батьківського піклування, пройти процес соціалізації у нормальних сімейних умовах, сформувати навички життя на прикладі членів родини, не почувати себе "вигнанцями" у суспільстві.

1. Дитина в прийомній сім'ї: Нотатки психолога / Г.М. Бевз, І.В. Пеша. – К.: Український інститут соціальних досліджень, 2001. – 101 с.

2. Соціальна педагогіка. Підручник / За ред. Капської А.Й. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 468 с.

**Piotr Mazur,**

Wyższa Szkoła Ekonomii, Turystyki
i Nauk Społecznych w Kielcach,
(Kielce, Poland)

Andrzej Stępnik,

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej
w Lublinie,
(Lublin, Poland)

REGIONAL, PATRIOTIC AND MULTICULTURAL EDUCATION IN POLAND

Education in Poland is deeply-rooted in multiculturalism, regionalism and patriotic tradition. In the past, these notions were associated with nobility and great national matters. In the era of democratization, modernization and globalization, these notions acquire a new meaning. They are influencing diverse aspects of everyday life. Therefore, they ought to be updated and based on didactic theory. It is essential in school which realizes regional, cultural and European educational paths. The authors focus on theoretical reflection.

Key word: pedagogics, education, regionalism, patriotism, multiculturalism, tradition

Polish tradition is ingrained firmly in multiculturalism and, connected with it, conception or attitude of openness and tolerance. Thanks to it, specific borderlands have emerged on the outskirts of national culture. For instance, cultural borderlands such as Polish-German, Polish-Czech-German, Polish-Ukrainian, Polish-Lithuanian-Belarusian are mentioned. In Polish reality they have preserved in regional dimension, but they have not been associated with provincialism or parochialism. On the contrary, their unique value has been appreciated. Even Józef Piłsudski said that Poland is like a bagel: "it is only worth what is on the edge, inside is empty". Multiculturalism and regionalism generally are not opposing concepts of Polish patriotism.

Initially, they were read intuitively. In 19th century they were connected by a specific ideology of regionalism. It assumed, briefly speaking, that in all conditions and in every place there is a strict correlation between a human life and his or her surroundings. These structures infiltrate and complement themselves in endlessly many forms. When most of them are in equilibrium, disclosure of human values, which condition harmonious coexistence and creative work, will be possible. Regionalists believed that the basis of achieving such order is to consolidate the best historic traditions established on a territory determined by nature law. Ideologists of regionalism granted the right themselves to select from the future, what is "alive" and to refuse what is "dead".

Thanks to it, regionalism has become one of the many ways leading to "big issues of culture and the state – by the shortest way". It was the basis for development of young citizens' patriotism (from different nations and cultures) who lived in Polish lands. Patriotism, which was usually manifested by a language of symbols, started to express itself mostly by active attitudes and working for "minor" and "major" homeland. Big issues of national and social life moved into the country, contributing to the cultural promotion of borderlands. Flowering of Polish regionalism fell in the period of the Second Polish Republic. Its fruit were not consumed largely due to the outbreak and consequences of World War II.

After WWII, Poland became a country with almost only one nation. The War, Holocaust, displacement, resettlement, changes in boundaries, harassment and ideologisation destroyed achievements of the First and Second Polish Republic. Socialist realism and "panel building culture" completed the rest. Despite the domination of an official ideology, which was Marxism, regionalism remained an important factor of the social life, moving itself slightly in the landscape of the province.

The processes of democratization, modernization, integration and globalization which are taking place in recent times raise the need to re-actualise the meaning of the terms: regionalism, patriotism and multiculturalism. Moreover, they require setting them deeper in the theory of teaching.

Living in conditions of political, economic, social and cultural freedom has confirmed the thesis of the first ideologists of regionalism. This has given them even deeper content, confirming the supranational relationships of human lives and earth. At the end of 20th century in Europe, conscious extraction of the territorial and population units across national boundaries began (e.g. Euro-region "Bug", Euro-region „Sprewa Nysa Bóbr”, Euro-region „Śląsk Cieszyński”). They have become areas of good co-operation. The European Union began to lay the foundations of the so-called regional policy. It takes into account, inter alia, major social migration within united Europe, which will carry significant cultural transformations (the formation of new multicultural environment).



Thinking about the «minor» homeland began to strengthen the scientific approach to the designatum of a term «region». It began to be understood as a derivative of the meaning of «historical region», which is «a defined territory, inhabited by people related to the common, more or less ongoing history - various in one or another way - from the history of other such territorial and population units». In other words, it is a certain system of economic, social, political and administrative, cultural and psychological, of considerable importance in different historical periods of individual components which might be separated from the broader historical tissue.

A new theoretical perspective allows for a modern reference to the idea of regionalism. It has become one of the axes of educational reform of 1999. Most of the programs, especially at reformed primary schools, draw attention to a smooth transition «from proximal to distal», «from the experience to understand», «from the concrete to the theoretical abstraction». It is noticeable in the conceptualization of the programs and the presence of paths regional (education) at every level of education. This contributes to impart higher education resourcefulness. This in turn leads to the discovery of previously unknown problems and putting up new questions. Regional material allows concretization of learning content and thus avoiding shallow verbiage. It can be a reliable surface for zooming, verifying and evaluating cognized reality or theoretical assumptions. In a clear and rational way, it is able to exemplify and explain the general phenomena and processes, thereby contributing to the development of scientific thinking.

Regional subjects strengthen educational impact, mainly because of an emotional connection between the student and inhabited area by him or her and events taking place there. Appealing to the emotional sphere, it stimulates cognitive achievements, as well as educational and upbringing (e.g. understanding relationships between the «minor» homeland and the life of nation and state, to prepare for a social life, learning respect for a cultural diversity, awakening patriotism). This helps to raise the general cultural level of society and overcoming a province complex occurring in some environments. Regionalism undoubtedly deepens students' experience world and feeling in a classroom. Thanks to it, «ordinary» people regain their rightful place in the reality of past and present. This allows to understand that we all (to some extent) create the world which we are responsible for. By showing the changes that are taking place within the beliefs and attitudes of particular people, respect and tolerance for others are learnt. It raises awareness of the diversity and variability of the world of ideas. This promotes to the development of a system of universal values (respect for life, human dignity, rights, freedom, tolerance, goodness, beauty, democratic rules and procedures). Regionalism shapes concepts that tend to operate on the edge of awareness among students, such as: work, creativity, cooperation, shared responsibility. It leads to an improvement of quality of local population's life and overcoming existing here and there, national megalomania or xenophobia. It is a socially integrating factor.

Regional material also allows the usage of more attractive methods and forms of teaching/learning and reorientation of training purposes. This particular aspect is related to a demand of a partial transfer of the learning process beyond school walls (further and closer trips, fieldwork, collecting, documentation of local cultural heritage, etc.). These forms can develop research interests, and give a student a substitute for the joy of research. Therefore, they can create a possibility of being a teacher's partner and the subject of education. This may result in bigger activity and independence and active attitude towards children and young people's problems.

As a source of knowledge about life of «closer» homeland, such things as local public institutions, monuments, museums, libraries, archives (e.g., church, city, municipal), souvenirs that are in private hands, accounts of local events participants, sometimes manual, regional and local newspapers, monographs of individual towns and regions, articles in scientific and popular publications, a book of school, parish or municipality may be mentioned. Throughout multilateral and detailed examination of the specific manifestations of life of an individual, or a group of people in the area, the natural relationship between various aspects of social, economic, cultural, etc. can be easily seen. Human relationships between the environment of geography and other people are becoming more obvious. The so-called life-historical context is more visible.

Regional material can be a starting point for a lesson, its main subject or the way how to mark the course. In some situations, it may be a «testing ground» for specific learning and cognitive skills of students. It is a rewarding field of work for school study groups. The fate of «closer» homeland may occupy a significant place in the work of school sightseeing and scout organizations. There is substantial literature on this subject.

In postmodern reality, category of multiculturalism has started to occupy a more serious position. Typically, the concept is combined with philosophical or political ideas. It must not be forgotten that this is also one of the most interesting educational paradigms favoring the building of «dialogue of cultures». Its importance has been reinforced by the fact that in November 2001, UNESCO adopted the Declaration on Cultural Diversity, which recognizes the cultural diversity as a universal heritage of humanity, as a source of change, innovation, creativity, growth.

Consequently, the semantic range of concepts of multiculturalism should focus mainly on two aspects: the first is associated with the phenomenon of experiencing the cultural diversity of societies and the other «with worked out in today's multi-ethnic countries models of government policies, expressing itself in a different approach to the culture difference. Multiculturalism thus, in a broad sense, by declaring equality of cultures, respecting autonomy and diversity and rejecting forced assimilation, is an ideological position of regulating the participation of minorities in the dominant cultures of societies».

Multiculturalism in contemporary Poland is a category rather historical or theoretical. In Western Europe, the discussion focuses on the respect for the rights of immigrants, mainly from the circle of Islam (e.g. France, Germany).



In countries created by immigrants (e.g. USA, Canada, Australia) discourse is conducted on the concept of multi-ethnic state and a multicultural society and on the base of a common civic identity. Today, Poland is not a multi-ethnic country, so sophisticated policy for racial or national minorities do not have to be carried out. As for now, multiculturalism functions primarily as an ideological element, an important argument in the debate about the antiquity and condition of Polish culture, source of European symbolism. These problems cannot be completely underestimated. They can appear very quickly, as quickly as Polish community in Ireland and Iceland have formed. The announcement of this may be the appearance of Far East markets in Poland, the inflow of migrant workers from the former Soviet Union, the rise of refugee centres etc. The public must be prepared for these changes, mainly by education.

A slightly different context for these issues is determined by the Polish presence in the European structures (since 2004). In theory, this means participation of all member states in solving UE national and social issues. The specificity and autonomy of the EU countries, however, is so large that the problem of multiculturalism is related more to inhabited territory rather than the effects of political alliances. The problem is not bloated nature hence.

Multiculturalism does not need to close in the circle of ethnic affairs. It can concern the diversity found in, e.g., religion, morality, sex, sexual orientation, social, professional and generational situation. These problems affect all communities, particularly in largely conservative Poland.

Multicultural education is therefore a notable demand of teaching, which is understood as a structured process of reaching understanding, acceptance, and constructive relations between people from different, broadly defined, cultures and subcultures. It is a preparation for a life in a multicultural world, coexistence oriented on pluralism, consensus, acceptance, cooperation rather than aggression, contempt and confrontation. Multicultural education is an exercise of cognition, asking questions, kindness and curiosity about the diversity of cultures and their respective benchmarks. It is the science of being in a constant dialogue (inter-cultural communication). It requires the creation of a public space where a meeting between «they» and «us» is possible as well as their mutual enrichment. Each culture can offer its own experiences and values. It leads to the strengthening of the civil society.

The perspective goal of this assumption is the transgression of multiculturalism to inter-culturalism. It is assumed that as a result a multicultural society «passes from a response to a difference to an interaction, intentional learning, understanding, collaboration, cooperation, negotiation, dialogue, therefore, creating inter-culturalism». This is not a tendency to build a unified global culture, according to *Multimedialna Encyklopedia PWN* (2008). On the contrary, multiculturalism should emphasize the values of cultural attractiveness of the national / regional culture by raising awareness of participants' «need to transgress the limitations of their own cultural background in order to be able to read the message as intended by the sender».

So far, the school was not sufficiently prepared for this type of action from the normative, substantive and methodological. The current number of years the core curriculum and the curriculum marginalized these issues. Grazyna Okla proved it by analysing this side of the history curriculum. The real harbinger of a change in the shape of the new core curriculum, where the dominant European context and ways to sync content promise greater efficiency in schools in this area. The idea of approaching culture may be the European idea as well, which will be discussed below.

An interesting proposal is the concept of multicultural education inherent in the mission of YES Elementary School in Katowice. This plan is being implemented since 1991. There are a number of interesting theoretical propositions, of which the specification of Iwona Morawska deserves proposal from the University of Maria Curie-Skłodowska. Size of our elaboration, however, does not allow for a detailed discussion.

Modernization of the modern world forces us to reflect on the new shape of patriotism and patriotic education. Currently, in Polish encyclopedic-dictionary publishing houses, definition of these terms based on a common ideological pillar cannot be found. Evidently patriotism is less and less identified with the pathos of the history. Demand for dead heroes is declining, however, demand for people who care about their families, investing in education and health, resourceful, hard-working, paying taxes, etc. is growing. Truly, the reality is a little bit different than the one described in the Act of the Education System, Teacher Card and school curriculum. These documents assume that training and education is to develop love to country in youth, respect for the Polish cultural heritage (in the regional and European dimension) and a willingness to make sacrifices for others. They employ a formula as general as traditional (derived from Greek antiquity). This leads to stereotype thought on patriotism which directs it to the hypostases track.

Teachers' speeches are in the spirit of tradition, too. It seems they cannot keep up with the mental changes of younger generation. Patriotism is defined as love to country. Krystyna Chałas highlights that the 'first aim of education is to learn the meaning of patriotism, and what is connected with this, learning the components of the concept of homeland. Because it is difficult to love the Homeland without knowledge and understanding of the structural elements. Patriotism is the integration of feeling love for the homeland and the commitment to fulfil its obligations towards it».

Krystyna Ostrowska distinguishes intellectual and active patriotism. In her opinion, «Intellectual patriotism is expressed in the proclamation of the intellectual love of country, tradition, protection of monuments, language, culture, symbols, etc. It does not, however, entails specific actions 'here and now'. Persons characterized by this form of patriotism have the beliefs and according to them, they make valuations of other people's behaviours, events, situations, but they do not actively participate in the realization, arising from these beliefs, tasks. Active patriotism



is one that says that in everyday life you have to be guided by honesty and honour, as determinants of national character, to subordinate your own interests to the common good, to enforce penalties for insulting national symbols, to participate in the celebration of national holidays and anniversaries, cultivate native language, to bear witness of your own identity, integrity, honour. In active patriotism, these beliefs are first directives for your own conduction and evaluating and recognition of people and events» .

Tadeusz Borutka calls for patriotic education to follow two directions: loyalty and love. «Both loyalty and love of country means prohibition of harming its own nation and care, that the others will not do this. At the same time, it means an obligation to contribute to multiply the good of its own people. Love of country is a permanent, committed forever, and is not affected by extraordinary events. Patriotism is not the attitude of urgency is the normal fulfilment of love for the homeland» .

According to Henry Skorowski, the main purpose of patriotic education is to realise that heritage is an important human right. The main objective, however, is decomposed into more specific objectives:

- a) equipping modern men with the knowledge of their own people;
- b) the production of special values;
- c) preparing for identification of these values;
- d) developing so-called pluralistic identity .

So, how can modern patriotic education be described? First of all, it must remain as an integral part of teaching and education. It should be permanent and be a part of the principle of holism, show different (including those ordinary, everyday) human relationships with their homeland. It must, more actively, respond to social and mental transformation. «Patriotic education of young people - as noted by G. Okla - takes place in a specific social environment, a very complex and rapidly changing, and is closely related to the existing every day order of the world: family, school, peer environment, or the media, and so on . «Reported ideas to introduce a separate subject in schools a few years ago in Poland, called Patriotic Education, should be regarded as an absurdity.

Patriotism must be constructive, not blind. Blind patriotism is determined as an attitude characterized by devotion to the nation or the state, combined with uncritical loyalty to his actions. However, constructive patriotism is loyalty to a nation or country, coupled with the ability to resist the policies and actions of their own group in situations of violations of certain established standards . Attitude to the country must serve pupils, not educators.

This does not mean a necessity to reject the traditional patriotic ethos referring to the tradition of Christianity, chivalry, independence, etc. It does not encourage to «sink» national patriotism in «European ocean». In new conditions, patriotism also has a chance to become a sublime experience, characterized by devotion to one's country (place of origin or residence), readiness to action for the welfare and solidarity with the other members of the national or regional community . The point is, however, not to allow it to become a category of archaic and anachronistic due to referring to emergency or mythologized situations. Present claims about the patriotism of everyday life.

Patriotism cannot have only historical connotations but prospective as well. Historical discourse should not be the sole source of symbols, metaphors, and finished formulas representing ideological definition of the value of patriotism. It cannot be «troublesome obligation.» It should be rather an inspiration for a personal career and success in life.

Everything indicates that the times of a single model of patriotism (e.g., based on the concept of national loyalty) have passed. Today, young people want the right to their own patriotic vulnerability. We should treat this with an understanding, because it is, after all, selfless love and unique . Patriotism is «in us» and cannot exist independently in our mentality. It is a social emotion, so it is able to function beyond the real, dynamically a changing world. Reality cannot be ignored.

A major task of teaching and upbringing in modern school is to «respect the students' consciousness of homeland picture and a warm relationship towards it» . This is the basis of affective relation to their own nation and state. It is favoured by family upbringing and regional education, according to Kerschensteiner's principle that: you educate more by who you are, not what you know

Contemporary patriotism should manifest:

- in the service of the country;
- in the active commitment to the common good and its protection;
- in the desire of the true good;
- in the willingness to bear the great sacrifices (and even to sacrifice one's life);
- in such action so it is strong, safe, nutritive and beauty;
- in the ordinary, honest work;
- in an attitude of piety, special respect and honour;
- in the commitment to the homeland;
- in the interest of their mother tongue, its beauty, purity and richness;
- by learning about the history of their home;
- in the study of national culture (poetry, literature, music, architecture, painting);
- in the interest of a good law;
- in the interest of good manners in the country;
- in the interest of the common good in social and political life;



- by contributing to the security of the spiritual;
- by locality to national heritage;
- by promoting national values;
- by The cultivation of national traditions and customs;
- by the adoption of pro-social attitudes;
- by subordinating personal interests .

Patriotism should not be built on the theory of the enemy. Adoption of conspiracy vision of reality releases from a sense of responsibility for making mistakes . Manifestation of superiority and negative feelings towards other nations cannot be tolerated. Repeatedly described phenomenon of ethnocentrism, in which the positive feelings and favouring their own country go hand in hand with a negative attitude towards other nations, which may result in the formation of a number of discriminatory beliefs within society. This phenomenon is known as «negative patriotism ». It leads to the formation of ethnic ghettos, separatism and nationalism.

In this context, worthy of consideration and attention is the concept of «being together», present in the social teaching of the Church. It puts the «homeland» in the same semantic field as «patrimony» (patrios is someone who comes from the same father and pater means «father»). This builds an individualized approach to one's homeland, thus avoiding the national characteristic of hypersensitivity. Its supporter was John Paul II himself. In the book, *Memory and Identity*. Talks at the turn of the millennium, he wrote: «The word homeland is connected with the concept and the reality of a father. Homeland is somewhat the same as the patrimony, that resource wealth which we have received in an inheritance from our fathers. Homeland, hence, is a heritage, and at the same time it is a result of the ownership of this heritage - including land territory, but even more spiritual values and content that make up the culture of the nation. It should be also noted that the development of spiritual culture in the 19th century, prepared the Poles for the great effort that has brought independence for the nation. Poland was removed from the map of Europe and the world, but in 1918, it appeared back, and since that time it has still existed» . According to John Paul II, «Patriotism is the love of what is native: a love of history, traditions, language and the native landscape. It is love that also includes works of its countrymen and the fruits of their genius. Every threat against that good, which is homeland, tests this love. Our history teaches that the Poles were always capable of great sacrifices for the sake of the good or for the recovery of it» .

The European idea corresponds well with the concept of «being together» . It Does not assume building a collective identity, creation of «supernation». In the Polish school, it has been present since 1999 in the form of an interdisciplinary path, european education (European Commission leaves the school at the discretion of national governments). It is defined as the cultivation of certain universal values, characteristic for modern democratic societies, such as respect for human rights, developing a sense of citizenship and national identity, defining one's place in the hierarchy of values and culture of Europe, building on the grounds of love to «minor» (private) and «major» (ideological) homeland. European Education draws attention to the respect for diversity, the importance of negotiating social practices and environmental attitudes. Curriculum, which is entering into force, receives a new location. It is enough to say that in history classes in 3rd and 4th stage of education, more than 60% of the content of education is focused on European education .

We do not discuss specific methodological solutions in regional, multicultural and patriotic education in particular subjects. Extensive literature has been written on this subject. A simple note exceeds the physical limits of this elaboration.

¹ Compare: A. Stępnik, *Tradycja*, [in:] *Współczesna dydaktyka historii. Zarys encyklopedyczny. Dla nauczycieli i studentów*, red. J. Maternicki, Warszawa 2004, pp. 392-393; L. Kudła, *Rola edukacji regionalnej w poznawaniu i umacnianiu tradycji*, [in:] *Toruńskie spotkania dydaktyczne I. Tradycja i mity w edukacji historycznej w dobie reformy*, red. S. Roszak, M. Strzelecka i M. Ziółkowski, Toruń 2004, pp. 289-301.

² <http://www.kresowanie.avx.pl/article.php?id=30> 20.12.2009 r

³ Ch. Brun, *Regionalizm francuski*, [in:] *Ruch regionalistyczny w Europie*, red. A. Patkowski, Warszawa 1934, p. 267.

⁴ Compare: Program regionalizmu polskiego, „Ziemia” R. 11, 1926, nr 13/14, pp. 211-212; toż, „Życie Podlasia” R. 3, 1926, nr 24, pp. 1-2; toż, „Kronika Miasta Poznania” R. 4, 1926, nr 10, pp. 220-223; O recepcji programu regionalistycznego w społeczeństwie polskim pisali m in. W. Kołodziej, Z. Ziżka, *Ruch regionalistyczny w Polsce dawniej i dziś*, „Zeszyty Historyczno-Polityczne Stronnictwa Demokratycznego” 1986, z. 2, p. 62-73.

⁵ Compare: Z. Lorenz, *Regionalizm w szkole jako czynnik wychowawczy*, [in:] *Z zagadnień wychowawczych. Referaty wygłoszone na zjazdów dyrektorów Okręgu Szkolnego Łódzkiego w roku szkolnym 1930/31*, Łódź 1931, p. 282.

⁶ These terms are defined from the sociological point of view by S. Ossowski, *O ojczyźnie i narodzie*, Warszawa 1984, pp. 15-46.

⁷ Compare: B. Gołębiowski, *O kształcie współczesnego regionalizmu*, „Profile” 1970, nr 3, s. 17.

⁸ In Poland, there was an educator from Sandomierskie, Aleksander Patkowski. Compare, e.g. A. Patkowski, *W hołdzie ziemi rodzinnej*, Warszawa 1958; K. Kwaśniewski, *Elementy teorii regionalizmu*, [in:] *Region, regionalizm – pojęcia i rzeczywistość*, red. K. Handtke, Warszawa 1993 p. 76.

⁹ J. Topolski: *O pojęciu i funkcjach historycznych monografii regionalnych*, „Komunikaty Mazursko-Warmińskie” 1979, nr 2, p. 175; E. Nowakowska, *Kształtowanie się świadomości regionalnej na Pomorzu Szczecińskim*, Warszawa-Poznań 1980, s. 10; A. Stępnik, *Historia regionalna i lokalna w Polsce 1918-1939. Badania i popularyzacja*, Warszawa 1990, p. 6.

¹⁰ D. Konieczka-Sliwińska, *Miejsce i rola edukacji regionalnej w szkolnictwie ponadgimnazjalnym*, [w:] *Edukacja historyczna i obywatelska w szkolnictwie ponadgimnazjalnym*, red. G. Pańko, J. Wojdon, Toruń 2003, pp. 378-388. The change of school curriculum proposed this year



- change this state, however, it does not cut off from the idea of regionalization of education. Compare: K. Konarzewski, *Reforma oświaty. Podstawa programowa i warunki kształcenia*, Warszawa 2004; J. Choińska-Mika, G. Okła, *Materiały z ogólnopolskiej konferencji „Nowa podstawa programowa wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego. Historia. WOS. Przedsiębiorczość. Filozofia”* – Cedzyna 14-15.11.2008 r.,
- ¹¹ A. Stępnik, *Odkryć na nowo „małą ojczyznę”. Mikrohistoria w szkole*, [in:] *Uczeń i nowa humanistyka*, red. M. Kujawska, Poznań 2000, pp. 188-189.
 - ¹² The conception of globalisation says about it; Compare: S. Kowalik, *Spółeczność lokalna a kultura regionalna*, [in:] *Edukacja regionalna*, red. A. W. Brzezińska, A. Hulewska, J. Słomska, Warszawa 2006, p. 22.
 - ¹³ Compare: J. Mazur, *Integracja treści przedmiotowych na przykładzie ścieżki edukacyjnej „Dziedzictwo kulturowe w regionie”*, [w:] *Nauczanie blokowe i zintegrowane przedmiotów humanistycznych w zreformowanej szkole*, red. T. Jaworski, B. Burda, M. Szymczak, Zielona Góra 2002, pp. 209-215
 - ¹⁴ I. Morawska, *Dialog kultur jako wyzwanie edukacyjne*, [in:] *Dialog kultur w edukacji*, red. B. Myrdzik, M. Karwatowska, Lublin 2009, p. 93-102.
 - ¹⁵ G. Okła, *Przejawy wielokulturowości w programach nauczania historii doby obecnej*, [in:] *Wielokulturowość w nauczaniu historii*, red. B. Burda, B. Halczak, Zielona Góra 2004, pp. 249-257; UNESCO Universal Declaration on Cultural Diversity, „Copyright Bulletin”, 2002, nr 1, p. 5-6, 9.
 - ¹⁶ G. Okła, *Wielokulturowość w nauczaniu historii w okresie Drugiej Rzeczypospolitej*, Kielce 2008, p. 9.
 - ¹⁷ U progu wielokulturowości. Nowe oblicza społeczeństwa polskiego, red. M. Kempny, A. Kapciak, S. Łodziński, Warszawa 1997, p. 8.
 - ¹⁸ Compare: *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*, red. J. Nikitorowicz, Białystok 1999; J. Nikitorowicz, *Edukacja międzykulturowa. Kreowanie tożsamości dziecka*. Gdańsk 2008.
 - ¹⁹ Same author, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Białystok 2009, p. 58.
 - ²⁰ Compare: P. P. Grzybowski, *Edukacja europejska – Od wielokulturowości do międzykulturowości. Koncepcje edukacji wielokulturowej i międzykulturowej w kontekście europejskim ze szczególnym uwzględnieniem środowiska frankofońskiego*, Kraków 2008.
 - ²¹ J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna...*, p. 58.
 - ²² A. Mazurkiewicz, *Interkulturowość w obiegu popularnym. Rekonesans*, [in:] *Dialog kultur...*, p. 28.
 - ²³ G. Okła, *Przejawy wielokulturowości...*, pp. 245-257.
 - ²⁴ Taż, *Między kontynuacją a zmianą. Spojrzenie na dzieje ojczyste i powszechne z perspektywy planowanej reformy w szkole ponadgimnazjalnej*, [in:] *Polska-Europa-Świat w szkolnych podręcznikach historii*, pod red. S. Roszaka, M. Strzeleckiej, A. Wieczorek, Toruń 2008, pp. 89-95
 - ²⁵ E. Szymańska-Czapla, M. Bitka, *Edukacja wielokulturowa w dydaktyce szkolnej i działaniach na rzecz środowiska (na przykładzie Szkoły Podstawowej TAK w Opolu)*, Katowice 2000.
 - ²⁶ I. Morawska, dz. cyt.
 - ²⁷ Compare: M. Podraza-Kwiatkowska, *Patriotyzm wczoraj i dziś. Seminarium Polskiej Akademii Umiejętności*, Kraków 2006, p. 25.
 - ²⁸ K. Chałas, S. Kowalczyk, *Wychowanie ku wartościom narodowo-patriotycznym. Elementy teorii i praktyki*, t. 2, *Naród, Ojczyzna, patriotyzm, państwo, pokój*, Lublin-Kielce 2006, p. 157.
 - ²⁹ K. Ostrowska, *Patriotyzm – wartość ceniona czy zaniedbana?*, w: *Wychowanie do patriotyzmu*, red. W. Janiga, Przemyśl-Rzeszów 2006, p. 381.
 - ³⁰ T. Borutka, B. Żemła, *Chrześcijańskie wychowanie do pokoju*, Kraków 2000, p. 144. See also: D. Zalewski, *Wychować człowieka...*, dz. cyt., p. 74-79; K. Ryczan, *Nauczanie patriotyzmu, „Wychowawca” 2003 nr 4*, pp. 8-11.
 - ³¹ Compare: H. Skorowski, *O potrzebie edukacji patriotycznej*, w: *Wychowanie do patriotyzmu*, red. W. Janiga, Przemyśl-Rzeszów 2006, pp. 362-363.
 - ³² G. Okła, *Wychowanie patriotyczne w zreformowanej szkole*
 - ³³ K. Skarżyńska, *Różne oblicza i funkcje patriotyzmu*, [w:] *Patriotyzm*, Kraków 1998, p. 35.
 - ³⁴ Compare: P. Mazur, *„Bóg – honor – Ojczyzna”. Wartości historyczne czy aktualne? „Zamojski Informator Diecezjalny” 2006, nr 3*, pp. 357-361.
 - ³⁵ Same author, *O umiłowaniu ojczyzny...*, „Wychowawca” 2006, nr 11, p. 7; tenże, *Moja Ojczyzna, „Wychowawca” 2007, nr 12*, p. 16-17.
 - ³⁶ B. Anderson, *Wspólnoty wyobrażane. Rozważania o źródłach i rozprzestrzenianiu się nacjonalizmu*, Kraków 1997, p. 53.
 - ³⁷ M. Buk-Cegiełka, *Wychowanie patriotyczne w edukacji wczesnoszkolnej*, [in:] *Wybrane zagadnienia wychowania szkolnego – wokół wartości*, red. P. Mazur, Lublin 2007, p. 51.
 - ³⁸ See also: I. J. M. Bocheński, *O patriotyzmie*, Warszawa 1989, pp. 17-22; J. Salij, *Patriotyzm dzisiaj*, dz. cyt., pp. 7-24; M. A. Krapiec, *O patriotyczne wychowanie*, w: *Wychowanie do patriotyzmu*, red. W. Janiga, Przemyśl-Rzeszów 2006, pp. 77-81; M. Mercik, *Wychowanie patriotyczne*, w: *Wychowanie patriotyczne*, red. W. Janiga, M. Grendus, Przemyśl 2005, p. 129-131.
 - ³⁹ J. Tazbir, *Nieśmiertelne fałszyfikaty*, „Przegląd Polityczny” 2002, nr 57/58, p. 44.
 - ⁴⁰ M. Mielniczuk focuses on this in his unpublished works.
 - ⁴¹ Quotation <http://www.edukacja.edux.pl/p-6318-patriotyzm-ojczyzna-wedlug-jana-pawla.php>. Stan z 27.12.2009 r.
 - ⁴² As above
 - ⁴³ W. Górczyński, A. Stępnik, *Nauczanie historii wobec idei integracji europejskiej*, [in:] *Wartości w edukacji historycznej*, red. J. Rulka, Bydgoszcz 1999, p. 241-245; J. Sularz, *Czym jest Ojczyzna według Jana Pawła II?*, <http://histmag.org/?id=799> 22.12.2009 r.
 - ⁴⁴ G. Okła, *Ewolucja koncepcji edukacji historycznej – w kierunku efektywności kształcenia*, „Wiadomości Historyczne” 2009 nr 3, pp. 16-19.

**Ірина Мельничук,**

доктор педагогічних наук, професор,
Тернопільський державний медичний
університет імені І.Я.Горбачевського
(м. Тернопіль)

Iryna Melnychuk,

doctor of pedagogical sciences, professor,
Ternopil state medical university
of the name of I.Ya.Gorbachevskiy
(Ternopil)

**Людмила Романишина,**

доктор педагогічних наук, професор,
Хмельницький національний університет,
(м. Хмельницький)

Lyudmyla Romanishina,

doctor of pedagogical sciences, professor,
Khmel'nitskiy national university
(Khmel'nitskiy)

УДК 37.03+316
ББК 74.62

СОЦІАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ В СІЛЬСЬКИХ УМОВАХ

SOCIALIZATION OF PERSONALITY IS IN RURAL TERMS

У статті обґрунтовано сутність процесу соціалізації. Розкрито специфіку роботи навчально-практичних центрів первинної медико-санітарної допомоги Тернопільського державного медичного університету імені І.Я.Горбачевського як оптимального шляху для покращення надання медичних послуг на селі. Проаналізовано особливості роботи студентів та інтернів у напрямі соціалізації особистості в сільських умовах.

Ключові слова: соціалізація, навчально-практичний центр первинної медико-санітарної допомоги

In the article grounded essence of process of socialization. The specific of work is exposed educational-practical centers of primary medical-sanitary help of the Ternopil state medical university of the name of I.Ya.Gorbachevskiy as optimum way for the improvement of grant of medical services on a village. The features of work of students are analysed in the direction of socialization of personality in rural terms.

Keywords: socialization, educational-practical center of primary medical-sanitary help

В статье обоснована сущность процесса социализации. Раскрыта специфика работы учебно-практических центров первичной медико-санитарной помощи Тернопольского государственного медицинского университета имени И.Я.Горбачевского как оптимального пути для улучшения предоставления медицинских услуг на селе. Проанализированы особенности работы студентов и интернов в направлении социализации личности в сельских условиях.

Ключевые слова: социализация, учебно-практический центр первичной медико-санитарной помощи

Постановка проблеми. Соціалізація як процес повної інтеграції особистості в соціальну систему передбачає входження індивіда в соціум, при якому змінюється структура особистості та структура суспільства. Теорія соціалізації бере початок з робіт французького соціолога та соціального психолога Г. Тарда (1843-1904). На думку дослідника, основне значення має наслідування, яке існує у формі звичаїв, традицій, моди, в результаті якого, виникають суспільні цінності та норми, а індивіди, засвоюючи їх – соціалізуються.

Аналіз наукових джерел свідчить, що поняття «соціалізація» почало активно використовуватися починаючи з 40-х років ХХ ст. у роботах американських дослідників А. Госліна, І. Толмена, Е. Маккобі. З кінця 60-х представники біхевіоризму розглядали соціалізацію як процес соціального навчання, представники гуманістичної психології розглядали соціальне становлення і розвиток як самоактуалізацію Я-концепції.

У структурно-функціональному напрямку американської соціології процес соціалізації розкривався через процес «адаптації». Великий вклад у розробку концепції соціалізації вніс відомий американський соціолог Р. Мертон. Він запропонував типологію соціальної адаптації особистості до існуючих в суспільстві культурних цінностей і норм. В основі його типології – співвідношення визнання людиною цінностей і норм їх досягнення.



Таким чином, соціалізація розглядається через поняття адаптації як процес пристосування до культурних, психологічних і соціальних факторів навколишнього середовища.

В умовах інформатизації та технологізації усіх сфер суспільного життя особливої значущості набувають процеси адаптації сільського населення до активного використання сучасних інновацій у сфері охорони здоров'я. Виходячи із зазначеного, **метою** статті визначено висвітлення сучасних процесів соціалізації особистості в сільських умовах. **Завдання** дослідження полягає у розкритті практичних аспектів реалізації мети на прикладі роботи навчально-практичних центрів первинної медико-санітарної допомоги, створених Тернопільським державним медичним університетом імені І.Я.Горбачевського.

Виклад основного матеріалу. Навчально-практичні центри первинної медико-санітарної допомоги (НПЦПМСД) Тернопільського державного медичного університету імені І.Я.Горбачевського створені відповідно до ст. 30 та ст. 63 Закону України «Про вищу освіту» та Наказу МОЗ України [] в таких сільських населених пунктах Тернопільської області: Гнилиці (Підволочиський р-н), Зарубинці (Збаразький р-н), Великий Говилів (Теребовлянський р-н), Увисла (Гусятинський р-н), Кокошинці (Гусятинський р-н).

Навчально-практичні центри первинної медико-санітарної допомоги є навчальним підрозділом ТДМУ для проходження практичного навчання студентів старших курсів медичного і стоматологічного факультетів та лікарів-інтернів факультету післядипломної освіти.

Навчальний процес в НПЦПМСД проводиться під безпосереднім контролем викладачів кафедри поліклінічної справи та сімейної медицини й інших клінічних кафедр. Одночасно з навчанням студенти, лікарі-інтерни та викладачі університету проводять лікувально-профілактичну роботу, щодо надання первинної медичної допомоги сільському населенню, раннього виявлення хворих, проведення диспансеризації та профілактичних заходів. У центрах ведеться навчальна, облікова та звітна документація, аналогічна документації, передбаченій наказами Міністерства охорони здоров'я України і Державного комітету статистики України. Оперативне керівництво Навчально-практичним центром первинної медико-санітарної допомоги здійснює керівник, який підпорядковується і звітує про виконання навчально-практичної роботи студентами та інтернами проректору з лікувальної роботи.

Метою створення навчально-практичних центрів є:

- проходження практики студентами старших курсів та лікарями-інтернами медичного та стоматологічного факультетів;

- профорієнтація випускників для роботи в сільській місцевості;

- надання медичної допомоги населенню села.

Навчально-практичні центри створені у селах як зразок фельдшерсько-акушерських пунктів та лікарських амбулаторій (амбулаторій загальної практики – сімейної медицини) в розрізі програми реформування медичної галузі Тернопільської області.

У структурі кожного Навчально-практичного центру первинної медико-санітарної допомоги передбачено кабінет лікаря загальної практики, стоматологічний кабінет, допоміжні кабінети, аптечний пункт та житловий блок з усіма побутовими зручностями для студентів-практикантів (кухня із сучасним обладнанням, санвузол з душовою, індивідуальне опалення та супутникове телебачення).

Навчально-практичні центри первинної медико-санітарної допомоги оснащені типовим обладнанням:

- сумка сімейного лікаря з набором медикаментів та медичних інструментів;

- електрокардіограф «Юкард - 100» з можливістю дистанційної передачі електрокардіограми в університетську лікарню та отримання консультативного заключення по мережі Інтернет;

- небулайзер «Омрон»;

- стоматологічна установка «Сатва» сучасного зразка;

- персональний комп'ютер з програмою «Реєстратура»;

- табельне оснащення згідно наказу МОЗ України № 308 від 22.05.2006р. «Про затвердження табеля оснащення фельдшерсько-акушерських пунктів, лікарських амбулаторій».

Мобільний зв'язок, підключення до мережі інтернет та наявність програми Skype дозволяє студенту або лікарю-інтерну отримати консультацію у відео-режимі з провідними спеціалістами університетської лікарні.

Основними завданнями діяльності Навчально-практичних центрів первинної медико-санітарної допомоги на селі є:

1. Відпрацювання алгоритмів надання медичної допомоги сільському населенню, якому складно отримати термінове відповідне лікування в обласних і міських медичних закладах:

- першу та невідкладну лікарську допомогу при гострих та несподіваних захворюваннях, травмах, отруєннях та нещасних випадках;

- надання ургентної і планової стоматологічної допомоги;

- надання лікарської допомоги вдома людям, які за станом здоров'я не можуть відвідати амбулаторії.

2. Формування у студентів і лікарів-інтернів знань, умінь і навичок проведення:

- диспансеризації населення з подворовими обходами для оформлення паспортів сім'ї;

- профілактичних оглядів;

- експертизи тимчасової непрацездатності й у відборі осіб для санаторно-курортного лікування;

- заповнення відповідної медичної документації.

3. Участь студентів і лікарів-інтернів у протиепідемічних заходах; проведення вакцинації населення; виявлення інфекційних хворих; динамічний нагляд за особами, які були у контакті з інфекційними хворими, реконвалесцентами.

4. Організація та проведення санітарно-освітньої роботи серед сільського населення.



Навчально-практичні центри первинної медико-санітарної допомоги розташовані у капітально відремонтованих приміщеннях фельдшерсько-акушерських пунктів. Новітня апаратура і сучасна комп'ютерна техніка, наприклад, електрокардіографічний комплекс Юкард-10, дають змогу лікарям-інтернам передавати електрокардіограми за допомогою модуля GSM в Тернопільську університетську лікарню для отримання висновку та рекомендацій кардіолога.

Таким чином, прийом сільського населення ведеться студентами та лікарями-інтернами, які при необхідності консультуються з викладачами Тернопільської університетської лікарні через аудіо-, відеосистему, ведуть відбір проблемних хворих для щотижневої консультації провідними фахівцями університетської лікарні.

У навчально-практичних центрах студенти та інтерни проходять практичне навчання, що дає змогу ознайомитися з реаліями сільської медицини та набути навичок надання медичної допомоги цій категорії населення, підготувати майбутніх фахівців до роботи в сільській місцевості.

За допомогою програми Skype жителі сільської місцевості мають можливість інтернет-конференц-зв'язку з Тернопільською університетською лікарнею (а у перспективі – з іншими медичними закладами області).

У Тернопільському медичному університеті створений навчально-практичний центр телекомунікаційних технологій з системою запису (самозапису) пацієнтів на консультації та обстеження з використанням програми «Реєстратура». До системи запису долучилися 12 лікувально-профілактичних закладів міського підпорядкування і 17 районних лікарень Тернопільської області.

У навчально-практичних центрах первинної медико-санітарної допомоги діє лабораторія для виконання необхідних аналізів і з можливістю передачі їх зображення на кафедру патологічної анатомії та міжкафедральну науково-клінічну лабораторію з отриманням висновку в режимі on-line. Тому кабінет лікаря для прийому сільського населення в навчально-практичних центрах первинної медико-санітарної допомоги оснащений комп'ютерною системою із відеозв'язком з університетською лікарнею, ЕКГ-апаратом; в наявності є весь стерильний інструментарій та набір медикаментів, необхідний для надання невідкладної догоспітальної допомоги.

Персонал працює вахтовим методом. Бригади щотижня змінюють одна одну і надають медичну допомогу цілодобово. Університет подбав про якнайкращі умови праці та проживання медиків. У свою чергу, сільські жителі, більшість з яких уже пенсійного віку, також задоволені відкриттям такого закладу. Медичні послуги вони отримують безкоштовно. Всі витрати – за рахунок університету. За його кошти придбано сучасну медичну апаратуру, зокрема кардіограф та стоматологічне устаткування. Наприклад, у разі потреби із сільського навчально-практичного центру первинної медико-санітарної допомоги через Інтернет електрокардіограми надходять фахівцям кардіологічного відділення Тернопільської університетської лікарні, які їх розшифровують і надають свої висновки та рекомендації. У такий спосіб жителі села мають змогу проконсультуватись у професора чи доцента.

Упровадження системи запису (самозапису) пацієнтів – перший етап у створенні і встановленні веб-інтегрованої телекомунікаційної системи у лікувальних закладах Тернополя та області, зокрема, в сільській місцевості. Наступні етапи – створення бази даних пацієнтів та системи електронного документообігу. Запис до лікаря через систему електронного запису через інтернет забирає 1-2 хвилини. Треба лише зайти на сайт <http://www.medicine.te.ua> і зареєструватися, щоб вибрати зручний для себе день і час прийому у лікаря. Схема здійснення запису (самозапису) пацієнтів на консультацію до спеціалістів вторинного або третинного рівнів на сайті www.medicine.te.ua

Для контролю самозапису на кафедрах медичного університету визначені відповідальні за своєчасне введення графіків прийому пацієнтів професорами та доцентами, а також працівники кафедр, які безпосередньо здійснюють введення графіків у систему. Ці працівники уже пройшли навчання з користування системою запису (самозапису) пацієнтів на консультації у навчально-практичному центрі телекомунікаційних технологій медичного університету з видачею відповідних сертифікатів.

Здійснюється ретельний контроль за своєчасним розміщенням співробітниками кафедр графіків консультативного прийому та обстежень пацієнтів з розміщенням відповідної інформації про виявлені недоліки на сайті університету.

За результатами самозапису в 2012 році було записано 442 пацієнти, з них 191 пацієнт до викладачів Тернопільського державного медичного університету. З початку 2013 року вже записано 79 пацієнтів, з них 53 пацієнти записалися до викладачів університету [].

Висновки. Створення у сільській місцевості навчально-практичних центрів первинної медико-санітарної допомоги – це не тільки нова форма підготовки сімейних лікарів, вдосконалення їхніх практичних навичок, оскільки студенти 6-го курсу та інтерни адаптуються (соціалізуються) до ролі практикуючого лікаря на селі, ведуть навчальну та звітну документацію, аналогічну документації, що передбачена наказами МОЗ України та Державного комітету статистики України. Нова форма підготовки лікарів, що здійснюється на навчально-виробничих базах у сільській місцевості, дозволяє водночас перевірити та реалізувати набуті теоретичні знання й практичні навички та безпосередньо ознайомитись зі специфікою роботи сімейного лікаря. Водночас реалізується можливість покращення медичного обслуговування сільського населення, що сприяє його соціалізації у нових соціально-економічних умовах інформатизації та комп'ютеризації усіх сфер життєдіяльності людини.

1. Навчально-практичні центри первинної медико-санітарної допомоги – нова форма підготовки сімейних лікарів / Л. Я. Ковальчук, В. Б. Гоцинський, Л. С. Бабинець та ін. // Сімейна медицина. – 2010. – №3. – С. 3-5.
2. Про затвердження Положення про центр первинної медичної (медико-санітарної) допомоги та положень про його підрозділи [Електронний ресурс] / Наказ МОЗ України – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z1484-11>



Розділ V. Пізнавально-розвивальні можливості гірського середовища та їх використання в навчально-виховному процесі гірських шкіл



Катерина Журба,

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник лабораторії морального та етичного виховання Інституту проблем виховання Національної академії педагогічних наук України (м. Київ)

Kateryna Zhurba,

Candidate of Pedagogical Science, Senior Research Fellow, Institute of Education National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (Kyiv)



Олена Доукіна,

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, вчений секретар Інституту проблем виховання Національної академії педагогічних наук України

Olena Dokukina,

Candidate of Pedagogical Science, Senior Research Fellow, Institute of Education National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (Kyiv)

УДК 37.015.312

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ

THEORETICAL BASIS OF THE NATIONAL-PATRIOTIC EDUCATION OF PUPILS

У статті розглядаються теоретичні основи національно-патріотичного виховання школярів. Особлива увага приділяється аналізу поглядів українських філософів і педагогів минулого і сучасних. Висвітлюються особливості їхнього бачення щодо національно-патріотичного виховання дітей та подолання протиріч і кризових явищ.

Ключові слова: національно-патріотичне виховання, нація, етнос, любов до Батьківщини, протиріччя, школярі

The paper discusses the theoretical basis of the national-patriotic education of students. Particular attention is paid to the analysis of attitudes Ukrainian philosophers and teachers of the past and modern. Specific features of their vision of national-patriotic education of children and overcome contradictions and crises.

Keywords: national-patriotic education, nation, ethnicity, love of country, contradictions, students

В статье рассматриваются теоретические основы национально-патриотического воспитания школьников. Особое внимание уделяется анализу взглядов украинских философов и педагогов прошлого и современных. Освещаются особенности их видения национально-патриотического воспитания детей и преодоления противоречий и кризисных явлений.

Ключевые слова: национально-патриотическое воспитание, нация, этнос, любовь к Родине, противоречия, школьники

Постановка проблеми. На сучасному етапі національно-духовного відродження України все більшої гостроти набуває проблема виховання школярів гідними громадянами і патріотами. Причиною багатьох кризових явищ притаманних українському соціуму є криза національної ідеї, національної свідомості, патріотизму молоді,



яка потребує нагального вирішення. Успішне національно-патріотичне виховання школярів неможливе без консолідації зусиль сім'ї, школи, суспільства.

Виховання патріота і громадянина є одним з провідних завдань національної освіти, що знайшло своє підтвердження у розпорядженнях Кабінету Міністрів за 2010 р. „Деякі питання військово-патріотичного виховання учнів загальноосвітніх навчальних закладів”, „Деякі питання організації навчально-виховного процесу в загальноосвітніх навчальних закладах у зв'язку з впровадженням 11-річного терміну навчання”, Законах України „Про освіту”, „Про загальну середню освіту”, „Концепції виховання особистості в умовах розвитку української державності”, „Концепції громадянського виховання особистості”, „Концепції патріотичного виховання”, де підкреслюється необхідність виховання у підростаючого покоління любові до Батьківщини, формування громадянського обов'язку на основі національних і загальнолюдських духовних цінностей, утвердження якостей громадянина-патріота України як світоглядного чинника розвитку культурного і творчого потенціалу нашого народу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В останні роки проблема національно-патріотичного виховання у школярів, формування патріотичних цінностей в учнів загальноосвітньої школи висвітлювалася у роботах В.Гуменюка, В.Каюкова, В.Кіндрата, В.Ковалю, М.Павленко.

На теренах СНД до проблеми національно-патріотичного виховання звертаються Л.Алімова, Є.Белозерцев, І.Валєєв, Г.Волков, І.Льїн, М.Нікандров, В.Третьяков та ін.

Метою статті є висвітлення теоретичних основ національно патріотичного виховання школярів у сучасних умовах.

Виклад основного матеріалу дослідження. Національно-патріотичне виховання молодого покоління має розвивати почуття патріотизму, відданості справі зміцнення державності, активної громадянської позиції, які нині визнані проблемами загальнодержавного масштабу.

Українська нація – це понад двісті різних народів і народностей, які мають свою етнічну самосвідомість. „Проте етнічна самосвідомість різних народів не заперечує готовності свідомо служити інтересам їх Батьківщини – України. На більш високому рівні етнічна самосвідомість переростає в національну самосвідомість. Остання передбачає ідентифікацію особистості з усім народом України, незалежно від свого етнічного походження, політично об'єднаного єдиним інститутом громадянства, територією, економікою, історичною долею та перспективами майбутнього. Свідомі патріоти України – це і українці, і росіяни, і євреї, і татари, і молдавани, й інші народності, які проживають на території однієї держави, що утворилась внаслідок політичної інтеграції етнічних спільнот, і збагачують її своєю культурою і сприяють її розквіту. Чим більше Українська держава дбатиме про розвиток етнічної самосвідомості своїх етнічних меншин, тим більше буде мати патріотів” [1, с.19].

Патріотизм характеризує рівень розвитку нації, процеси державотворення. Водночас патріотизм визначають етнічна приналежність та прив'язаність індивіда до рідної домівки, землі. Традиційно національно-патріотичне виховання забезпечувалось родинним вихованням, національною культурою, традиціями, звичаями, соціальними інститутами, законами тощо.

Любов до Батьківщини є визначальною синтетичною якістю громадянина і патріота, що поєднує емоційно-моральне і дієве ставлення до себе, до сім'ї, до інших людей, природи і суспільства. Любов до Батьківщини поєднується з вірою у її розквіт, майбутнє.

Безпрецедентним документом, на якому виховувалося не одне покоління українських патріотів була «Перша Конституція України гетьмана Пилипа Орлика» 1710 року. Для порівняння Конституція США була прийнята 1787 р. Конституція Пилипа Орлика складається з преамбули, 16 статей та присяги, в якій закладається фундамент національної свідомості, державницької громадянськості, патріотизму.

До цього питання у своїй педагогічній концепції звернувся П.Д.Юркевич, який обмірковуючи засади розбудови держави, дійшов висновку: „Держава підтримує своє існування й історичне значення спочатку арміями; потім вона усвідомлює могутню силу капіталу й опікується розвитком народного добробуту; нарешті вона переконується, що до цих умов її сили і значення має долучатися ще одна умова, до того ж найважливіша і нічим іншим незамінна: умова ця є народна освіта” [18, с.6]. На його думку національно-патріотичне виховання повинно формувати у людини певну культуру, яка дає право на силу і свободу, на блага і досконалість, на певність у сьогоденні і на віру у велике майбуття [18, с.8-9].

У свій час К.Д.Ушинський вірно підмітив: „Якщо немає людини без самолюбства, так немає людини без любові до батьківщини, і ця любов дає вихованню вірний ключ від серця людини і могутню опору для боротьби з його поганими природними особливостями” [17, с.89]. Педагог був переконаний, що любов до Батьківщини має поєднуватись зі знанням мови, мистецтв, народних традицій і звичаїв. Ним вперше було обґрунтовано поняття „малої батьківщини” і запроваджено батьківщинознавство як навчальний предмет початкової школи.

Співзвучні думки К.Д.Ушинському знаходимо у працях І.Огієнка (1882-1972 рр.) „Українська культура”, „Наука про рідномовні зв'язки”, „Дохристиянські вірування українського народу”, в яких висвітлюються проблеми виховання у дітей шанобливого ставлення до рідної мови, національної ментальності, гідності, патріотизму. Провідну роль у національно-патріотичному вихованні І.Огієнко відводив сім'ї, адже саме в ній дитина вперше чує рідну мову, долучається до споконвічних традицій, вчиться шанобливо ставитися до батьків, родичів, сусідів. Особливістю педагогічних поглядів І.Огієнка було те, що він пов'язував національно-патріотичне виховання дітей з релігійним. У науковий обіг вчений ввів таке поняття як рідномовне виховання: „Найцінніший ґрунт для духовного виховання сильного характеру – то рідна мова. Пильуйте ж виховувати такі потрібні для нації сильні характери, виховуючи дітей тільки рідною мовою. Особа, що не зросла на рідній мові, загублена для нації, бо ціле життя буде



безбатченком, і справи рідної нації їй будуть чужі" [12, с.26]. Педагогічні ідеї І.Огієнка залишаються вагомими і важливими для національно-патріотичного виховання патріотизму у школярів в сучасних умовах.

Вагомий внесок у розвиток вітчизняного національно-патріотичного виховання зробила С.Русова, яка вважала, що „національне виховання виробляє у дитини не подвійну хистку моральність, а міцну цілісну особу. Воно не утискає думку дитини у вузькому шовінізмі: навпаки, після правдивого національного виховання дитина звикає кохатися в народних скарбниціх і шукатиме цих культурних скарбів і у других народів” [14, с.60].

Досі точаться дискусії навколо спадщини Д.Донцова, відомого своїми націоналістичними поглядами, визнанням аристократії кастовості на противагу демократії, класократії, націократії. Водночас Д.Донцов пов'язує занепад козацтва зі втратою ознак правлячої верстви або їхнім охолопленням. Він вважає безглуздими „фантоми народної честі, народної гордості, народних прав і обов'язків”. Критикуючи М.Грушевського і М. Драгоманова Д.Донцов писав: „Не маючи в собі комбативності (до питання „Як”), ні власного формуючого ідеалу (до питання „Що”), ні претенсії творити з себе формуючу касту суспільності (до питання „Хто”), не могли вони стати ковалями нової суспільності на базі куняючих в масі історичних традицій” [6, с.53]. Критикуючи демократію, Д.Донцов зауважував, що саме вона викоринила аристократію, але не створила принципово нової моралі, зруйнувала культ держави, створила культ сірої людини і матеріалізму, що призвело до руйнацій. Хоча його праці не позбавлені серйозних помилок так і не набули поширення в Україні, втім націоналістичні рухи в Україні і досі керуються його положеннями.

На противагу Д.Донцову М.П.Драгоманов (1841-1895 рр.) застерігав, що сама по собі думка про націю не може привести людство до свободи та правди для всіх. На його думку потрібно прагнути чогось загальнолюдського, що було б вище над усіма національностями та могло б гармонізувати їхні відносини. У роботі „Чудацькі думки про українську національну справу” він дискутує з націоналістами і пише: „А поки, що таке людиноненависне національництво шкодить тим, що будить до нас ворожі спочуття й у наших сусідів, тоді як тепер навіть на війні треба вменшувати ненависть проміж людьми” [7, с.476]. М.П.Драгоманов зробив значний вклад у розроблення етичних засад національно-патріотичного виховання, закликаючи українську молодь стояти ногами й серцем на Україні, головою – в Європі, а руками обіймати всю Слов'янщину.

Ця дискусія набула розвою і в концепції українського персоналізму О.Кульчицького, який визнавав, що геополітичне розташування України на перехресті історичних шляхів психологічно впливало впродовж століть на життєву ситуацію української людини, яку сучасна екзистенціальна філософія влучно назвала „межовою”. Досліджуючи соціопсихічні, культуроморфні та глибинно-психічні чинники української психології, дійшов того висновку, що „особливого забарвлення набуває „комплекс меншовартості” внаслідок розходження між самооцінкою власного внутрішнього світу і внутрішнього життя, якій українець завдячує своєю інтроспекційною здатністю та розмірним багатством внутрішнього переживання, традицією даремності національних зусиль (у школі українського поціновування) меншовартісному і менш оцінному „зовнішньому світові”. Комплекс меншовартості має, таким чином забарвлення „комплексу кривди” [10, с.158-159]. Все це породжує тенденцію „надолуження” і „надкомпенсації”, що відображено в теорії і практиці націоналізму. На думку вченого пізнє входження України в європейський простір, дасть можливість уникнути помилок, допущених Європою у своєму розвитку і дозволить піднести любов до Батьківщини на якісно новий щабель.

Проблемі національно-патріотичного виховання приділялась належна увага і у працях представників української діаспори. Так, В.Янів у роботі „Українська вдача і наш виховний ідеал” наголошував на тому, що виховання у школі та сім'ї має бути в першу чергу патріотичним і державницьким, а не конфесійним, ідеологічним чи конкретним партійно-політичним.

Ідеї національно-патріотичного виховання набули розвою і у працях Г.Ващенка, який наголошував на пріоритетності формування у молоді патріотизму. У своїй роботі „Виховний ідеал” педагог формулює положення, які би сприяли національно-патріотичному вихованню молоді:

- державна незалежність, можливість для українців вільно творити своє майбутнє;
- об'єднання всіх українців незалежно від їх проживання, віри, соціального стану в єдину спільноту;
- справедливий державний устрій, який би забезпечував права і свободи громадян;
- високий рівень народного господарства, який би забезпечував добробут громадян;
- духовний розвиток українського народу;
- високий релігійно-моральний рівень українського народу;
- високий рівень здоров'я українського народу [3, с.175].

На думку Г.Ващенка всі ці положення давали б можливість виховувати підрастаючі покоління українців з метою досягнення „блага Батьківщини”.

А.Макаренко вважав виховання патріотизму у дітей пріоритетним напрямком своєї педагогічної діяльності: „...Кожний виховний крок у нас повинен бути пронизаний патріотичним вихованням, і якщо це не так, то це виховання... нікуди не годиться. Якщо мені говорять, що у мене все добре, але нема патріотичного виховання, то я повинен це розуміти так, що вся робота зовсім нічого не варта” [11]. На думку видатного педагога, у вихованні патріотизму дітей важливим є формування організаторських навичок, які є найбільш потрібні для справжнього патріота своєї країни, „людини-творця на благо своєї Батьківщини”, зокрема почуття відповідальності за доручену справу, взаємодопомоги, прагнення до раціоналізації і удосконалення виробництва тощо. Кожен школяр повинен бути сміливим, мужнім, чесним, працьовитим патріотом. Все це доноситься і виховується у них через виховання колективу, програму людського характеру, участь у виробничій праці. Ідеї А.Макаренка є цінними і для сучасної школи.



Велика заслуга належить В.Сухомлинському, котрий розвивав ідеї національно-патріотичного виховання в сім'ї, формування синівської любові і вірності Вітчизні через причетність до життя народу, його історії, слави: „У кожного з нас Вітчизна починається з чогось маленького, начебто неказистого і непримітного; в життя кожного з нас назавжди до останнього нашого подиху входить щось єдине і незмінне, як груди матері, як її ласкавий дотик, як рідне слово. Це наш рідний куточок, втілюючий в себе живий образ нашої Вітчизни” [16, с.21]. Видатний педагог звертав увагу на спільні зусилля сім'ї і школи. „Та коли вікно у світ розчинятимуть не тільки вчитель, а найближчі люди, то почуття патріотизму формуватиметься в дитини на особливо міцній основі” -, писав В.О.Сухомлинський [16, с.31].

Продовжуючи справу В.О.Сухомлинського О. А. Захаренко, дав власне визначення національного патріотизму, який він розумів як „любов до патріотів країни, до її народу, гордість за своє, за досягнення в науці, спорті, медицині і т.д.” Педагог ввів до обігу поняття „практичного або дієвого патріотизму”, який „розпочинається від батьківської садиби, хати, села, міста України”, а також реальний патріотизм, який бере свій початок „з лелечиного гнізда, що примостилося на телефонному стовпі або на батьківській хаті” [8, с.213]. Джерелами патріотизму на думку педагога можуть бути національні традиції, рідна мова, національна культура, батьківський дім, природа. У „Десяти заповідей синам” О.А.Захаренко писав:

- Любіть Україну – вашу власну державу. Не на словах, а на ділі, роблячи все, аби вона була процвітаючою, міцною, багатою, незалежною, розумною і щасливою;

- Україна має залишатися нащадкам такою ж прекрасною, якою вона зараз є. Намагайтеся кожне узлісся, кожне водоймище, луки чи поле зробити красивими. Не допускайте до влади невігласів, яким байдуже, що буде після вас. Допоможіть суспільству зберегти генофонд нації;

- Менталітет – слово, яке міцно ввійшло в українську мову. Це щось схоже на характер і темперамент нації. Його треба частково підправити, щоб не виглядали серед інших народів дикунами або звіроподібними людьми;

- Любіть своїх дітей..., любіть своїх друзин...;

- До кінця днів поважайте батьків;

- Батько й мати залишаються для вас святими все життя до останніх днів [8, с.213].

В останні роки з проблеми національно-патріотичного виховання школярів захищено ряд дисертаційних робіт (В.Гуменюк, В.Каюков, В.Кіндрат, В.Коваль, М.Павленко). Актуальним у цьому зв'язку є дослідження В.Каюкова, який теоретично обґрунтував та експериментально апробував оригінальну систему засобів розвитку патріотизму (на героїчних традиціях українського козацтва).

Особливо важливим у цьому зв'язку є запропоноване І.Бехом поняття „моральна задача” як форма суб'єкт-суб'єктної взаємодії вчителя та учня, результатом розв'язання якої є здатність вихованця до усвідомленого й добровільного прийняття суспільних цінностей, що сприяє його особистісному розвитку загалом і національно-патріотичному вихованню зокрема.

Ю.Руденко, аналізуючи проблеми сучасного національно-патріотичного виховання дійшов висновку, що там, де немає систематичного і послідовного патріотичного виховання дітей, підлітків і юнаків, виникає забуття гуманістичних традицій, волелюбних заповідей предків, неповага до національних цінностей і святинь, поширюється денаціоналізація, деморалізація і знедуховлення молоді. Якщо у дошкільному і молодшому шкільному віці не розв'язується задача патріотичного виховання, то у підлітковому віці важко, а то й неможливо надолужити прогалини. „Учні, в яких з раннього віку не виховані почуття любові до рідного краю, до природи, пошани до історичного минулого, захоплення героїчними вчинками попередніх поколінь, як правило не дорожать рідною мовою, культурою, не відчують духовного зв'язку зі своїм народом. Їхню свідомість вражає відчуття національної меншовартості, неповноцінності. Глибоко не задумуючись над своїми діями і вчинками, вони з меркантильних, вузько прагматичних причин забувають рідну мову, культуру, стають відступниками рідного народу, зраджують Батьківщину” [13, с.322].

Л.Костенко, аналізуючи негативні тенденції у формуванні патріотизму, меншовартісності, звертає увагу на те, що українців віками витісняли з життя шляхом фізичного знищення, духовної експропріації, генетичних мутацій, цілеспрямованого перемішування народів на її території, внаслідок чого відбулася амнезія історичної пам'яті і якісні втрати самого національного генотипу. Образ української нації спотворювався віками, їй приписувалася мало не генетична тупість, не відмовлялося в мужності, але інкримінувалося то націоналізм, то антисемітизм. Велике диво, що ця нація на сьогодні ще є, вона давно вже могла б знівелюватися й зникнути. Фактично це раритетна нація, самотня на власній землі у своєму великому соціумі, а ще самотніше в універсумі людства, яка чекає своїх філософів, істориків, соціологів, генетиків, письменників, митців [9, с.183].

Погляди вченої знайшли підтримку у працях В.Г.Постового, який переконаний, що національно-патріотичне виховання у контексті сьогодення має значення саме тому, що Україна століттями перебувала в колоніальних і напівколоніальних умовах, де сама приналежність до українства піддавалась моральній, громадянській та духовній девальвації, де на землях України українці піддавались зросійщенню, колонізації та іншим формам денаціоналізації.

Схожих поглядів дотримується і Г.Сагач, яка висловила думку, що складовими національно-патріотичного виховання підрастаючого покоління є українська ідея, державна незалежність України, самопожертва в боротьбі за свободу нації, готовність захищати Батьківщину, єдність поколінь на основі віри в національну ідею, почуття національної гідності, історична пам'ять, громадська національно-патріотична активність, пошана до державних та національних символів, до Державного Гімну, любов до рідної культури, мови, національних свят і традицій, пошана до Конституції України, підтримка владних чинників у відстоюванні незалежності України та розбудові



атрибутів державності, орієнтація власних зусиль на розбудову Української держави і розвиток народного господарства, прагнення побудувати справедливий державний лад, протидія антиукраїнській ідеології, готовність стати на бік народів, які борються за національну свободу, сприяння розвитку духовного життя українського народу, дбайливе ставлення до національних багатств, до рідної природи, увага до зміцнення здоров'я громадян України [15, с.254].

Досліджуючи особливості патріотичного виховання у позашкільних закладах, Т.Гавлітіна визначає національно-патріотичне виховання дітей як цілеспрямований і свідомо здійснюваний процес організації і стимулювання активно-творчої діяльності підлітків, оволодіння ними знаннями про культурно-історичний досвід українського народу, формування у них ціннісного ставлення до Батьківщини, суспільства, самих себе та праці.

На її думку національно-патріотичне виховання – це вироблення в особистості потреби активно діяти для влаштування власного життя і розбудови держави, проявляти, оцінювати, аналізувати вчинки, людські якості, суспільно політичні явища з точки зору патріотизму і національних цінностей [5, с.26-27].

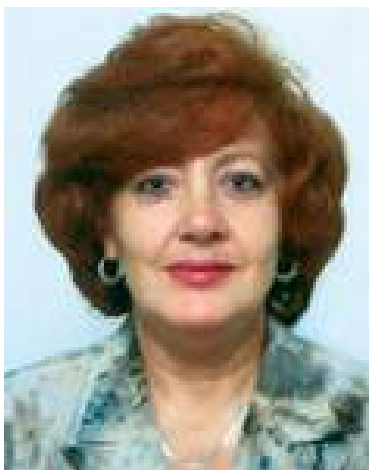
У контексті досліджуваної проблеми інтерес представляє дисертаційне дослідження І.Г.Хлистуна „Національне виховання в родині української еліти (кінець XIX – початок XX століття)”, де авторка висловлює слушну думку стосовно того, що еліта є окремою категорією людей, котрі дбають у своїх галузях діяльності про національно-патріотичне виховання, забезпечують передовий розвиток народу, організовують і створюють сприятливі умови і гарантії гідного майбуття нації, утверджують ціннісність і розвивають мову, історичні і творчі традиції, звичаї, культуру, державницьку ідею тощо.

Ми поділяємо думку К.І.Чорної, котра констатує створення передумов для оновлення змісту й технологій національно-патріотичного виховання, в центрі якого особистість дитини як найвища цінність. На думку дослідниці систему патріотичного виховання визначає національна ідея, як консолідуючий чинник розвитку суспільства і нації в цілому. Однак наряду з позитивними змінами вона відмічає певні проблеми і протиріччя. „Головна з них полягає в тому, що нинішнє підростаюче покоління дорослішає, виростає в житті нового, ціннісно невизначеного суспільства. Стара суспільна система зруйнована, нова лише задекларована Конституцією. Перехід від державно-планової до ринкової економіки здійснюється на фоні корупції, правового нігілізму, зухвалого обкрадання населення. За таких умов термін „патріот” нерідко вживається з іронією. Це породжує у молодих громадян невпевненість в завтрашньому дні, психологічний дискомфорт, комплекс національної меншовартості та особистої неповноцінності, зневіру в цивілізоване життя на Україні, бажання назавжди покинути Батьківщину” [1, с.16-17]. Виходом з цієї ситуації може бути випереджальне національно-патріотичне виховання у поєднанні зі свободою особистості, демократією, гуманізмом, через забезпечення усіх демократичних прав і свобод на принципах національної спрямованості, гуманізації, самоактивності і саморегуляції, культуровідповідності, полікультурності, соціальної відповідальності.

Висновки. Таким чином, національно-патріотичне виховання спрямоване на формування у дітей любові до Батьківщини, прагнення її розбудувати, формувати імідж України як європейської держави, дбайливо ставитись до рідної землі, оточуючих людей, мови, традицій, культури; нести відповідальність за долю України.

Національно-патріотичне виховання школярів в теорії педагогічної науки і практики відображає складний і багатогранний процес становлення, розвитку та самоідентифікації особистості у контексті становлення і розбудови Української держави.

1. Бех І.Д. Національна ідея в становленні громадянина-патріота України (Програмно-виховний контекст)/ І.Д.Бех, К.І.Чорна.- Черкаси:ІПВ АПН України.- 39 с.
2. Ващенко Г. Виховання волі і характеру/Григорій Ващенко. – Боффало-Мюнхен, 1957. – С. 138.
3. Ващенко Г. Виховний ідеал /Григорій Ващенко. – Полтава: Полтавський вісник, 1994. – С. 175.
4. Виховання громадянина, патріота, гуманіста: Навч.-метод. посібник /К.І.Чорна. – К.: ТОВ “ХІК”, 2004. – 96 с. – С. 15-22.
5. Гавлітіна Т.М.Національно-патріотичне виховання підлітків в умовах позашкільного навчального закладу:Навчально-методичний посібник/Т.М.Гавлітіна-Рівне:Волинські обереги, 2007. С26-27 .
6. Донцов Д. Дух нашої давнини / Дмитро Донцов. – Дрогобич: „Відродження”. – Ч.2. – 168 с. – (Серія „Життя і чин”).
7. Драгоманов М.П. Вибране („...мій задум зложити очерк історії цивілізації на Україні”) / Михайло Драгоманов. – К.: Либідь, 1991. – 682 с.
8. Захаренко О.А.Слово до нащадків / О.А.Захаренко. – К.: СПД Богданова А.М., 2006. – 216 с.
9. Л.Костенко Гуманітарна аура нації, або дефект головного дзеркала // Г.Сагач Вибрані твори: в 5 т. / Ліна Костенко. – Рівне: ПП. ДМ, 2006. – Т.2: Хрестоматія: „Золотослів”. – С. 180-196.
10. Кульчицький О. Основи філософії і філософських наук (рукопис 1949 року) / Олександр Шумило фон Кульчицький; упор. і ред. А.Карась. – Мюнхен-Львів: Український Вільний університет, 1995. – 164 с.
11. Макаренко А.С.Вибрані педагогічні твори. Статті. Лекції. Виступи /Антон Макаренко; ред.Є.Н.Мединського.-К.-Рад.школа, 1967. – С.135.
12. Огієнко І. Наука про рідномовні обов'язки/І.Огієнко.– Львів: Фенікс, 1995. – С.26.
13. Руденко Ю.Основи сучасного українського виховання. – К.:Вид-цтво ім.О.Теліги, 2003. – С.322.
14. Русова С. Дошкільне виховання/ Софія Русова. – Катеринослав: Українське видавництво, 1918. – С.60.
15. Сагач Г. Вибрані твори: в 5 т. / Галина Сагач – Рівне: ПП. ДМ, 2006. – Т.3: Ділова риторика: „Добрословіє”. – 354 с.
16. Сухомлинський В.О. Як виховати справжню людину/ Василь Сухомлинський.– К.:Рад.школа, 1982. – С.21.
17. Ушинський К.Д. Про народність у громадському вихованні //Вибр.пед.твори у 4-х т./ К.Д.Ушинський – К.:Радянська школа,1983. – С.89.
18. Юркевич П.Д. Курс общей педагогики с приложениями/ Памфил Юркевич. – М., 1869. – 404 с.

**Неллі Лисенко,**

доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії і методики дошкільної освіти, ДВНЗ "Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника", директор інституту соціокультурного розвитку дітей та молоді Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (м. Івано-Франківськ)

Nelli Lysenko,

Doctor of Education, Professor, manager of theory and methodology of preschool education department, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, director of institute of children and young people sociocultural development of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University (Ivano-Frankivsk)

ІДЕАЛ УКРАЇНЦІВ В ЕТНОПЕДАГОГІЧНІЙ ПРОЕКЦІЇ СУЧАСНОЇ ТЕОРІЇ Й ПРАКТИКИ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ

IDEAL OF UKRAINIANS IN ETHNOPEDAGOGICAL PROJECTION OF MODERN THEORY AND PRACTICE OF CHILDREN AND YOUTH'S EDUCATION

Актуальною проблемою для дослідників є виховний ідеал, а також його головний елемент – мета, а саме – ідеальний образ очікуваного результату, – орієнтир у виховній діяльності конкретної етнічної спільноти. Виховний ідеал – це уявлення про найважливіші якості особистості, її вихованість, культуру взаємин у соціумі, поведінку.

У педагогічній меті сповна відображається українська ментальність – це практичність, розумність, шляхетність, інтелект загалом. Український етнос сформувався на ґрунті кількох груп, не лише утворивши націю, а й синтезувавши темперамент, традиції та обряди, одяг і побут, культури вцілому. Виховний ідеал історично детермінований, перші уявлення про нього з'явилися у часи Княжої доби (IX-XVI ст.).

В останні роки нагромаджено багатий досвід, відкрито національні дитячі садки і школи. Виховний ідеал сьогодні пронизують естетичні стратегії, формування творчості, розвиток здібностей засобами народних ремесел і промислів, виховання людини – господаря: добрі діти – спокійна старість, лихі діти – старість стає пеклом. Виховний ідеал українського народу є основою для сучасних виховних технологій.

Ключові слова: мета, ідеал, ментальність, виховання, дитина, процес, етнічна спільнота, батьківщина, педагог, дошкільне виховання, молодь, дитинство, народна педагогіка.

The actual problem for researchers is an educational ideal, and also its main staple is an aim, exactly it is ideal character of the expected result, the reference-point in educative activity of concrete ethnic association. An educative ideal is an idea about the major features of personality, her breeding, culture of mutual relations in society, behavior.

In a pedagogical aim in full Ukrainian mentality is represented - it is practicality, cleverness, breeding, intellect in whole. The Ukrainian ethnos was formed on soil of few groups, not only forming nation but also synthesizing temperament, traditions and customs, clothes and way of life, culture in whole. An educative ideal is historically determined, the first ideas about it appeared in the days of the Prince's twenty-four hours (IX-XVI century).

For 22 years rich experience is accumulated, the national preschools and schools are opened. An educative ideal of nowadays is pierced by aesthetic strategies, forming of creativeness, developing flairs by facilities of folk-crafts and trades, education of a man - owner: good children is quiet old age, bad children - old age becomes hell. An educative ideal of the Ukrainian people is the basis for modern educative technologies.

Key words: aim, ideal, mentality, education, child, process, ethnic association, motherland, teacher, preschool education, youth, childhood, folk pedagogics.

Идеал в воспитании детей и молодежи, а также его определяющий элемент – цель приобрели в последнее десятилетие объективную актуальность. Воспитательная цель рассматривается как идеальный образ ожидаемого результата, как ориентир всего воспитательного процесса. Идеал воспитания представляет собой совокупность представлений о самых важных личностных качествах, о воспитанности детей и молодежи, о культуре взаимоотношений в социуме и поведении воспитанников.



В педагогическом целеположении отражается украинский менталитет □ практичность, разумность, воспитанность, интеллектуальность. Украинский этнос сформирован на основании нескольких групп, создав таким образом нацию, синтезируя темперамент, традиции и обряды, одежду и быт, культуру в целом. Воспитательный идеал исторически детерминирован, а первые представления о его содержании отнесены учеными к временам Княжеского периода □ IX-XVI в.

В последние годы накоплен воспитательный опыт, открыто национальные школы, детские сады и др. Воспитательный идеал интегрирован в эстетические стратегии, формирование творчества, развитие способностей посредством народных ремесел, воспитание человека-труженика: хорошие дети □ спокойная старость, плохие дети □ старость становится адом. Воспитательный идеал украинского народа □ это основа современных воспитательных технологий.

Ключевые слова: цель, идеал, ментальность, воспитание, ребенок, процесс, этническая общность, родина, педагог, дошкольное воспитание, молодежь, детство, народная педагогика.

Актуальність проблеми. Для сучасних дослідників історико-педагогічного знання історія української етнопедагогіки слугує як предмет дослідження, який залишається все ще недостатньо вивченим. Скажімо, російські вчені О. Кошелева і В. Безрогов означену галузь не вважають історико-педагогічною наукою, а розглядають як історію педагогічної ментальності, яка реконструює стереотипну, притаманну певній групі, народу взаємодію дорослих і дітей у процесі виховання... Вона розглядається як окремий напрям історико-педагогічної науки лише в тому випадку, якщо ця наука досліджує свій предмет специфічними історико-етнографічними методами. На думку О. Сухомлинської, основна відмінність етнопедагогіки від "історії дитинства" в тому, що перша розглядає дитину в примітивних соціальних суспільствах, на доцивілізаційних рівнях розвитку, в процесі дослідження другої – дослідники мають справу виключно з писемними, образотворчими, статистичними джерелами [17, с. 28]. Отож, залишаються малодослідженими в історичному аспекті й низка теоретико-методологічних проблем, зокрема погляди на виховний ідеал, методи, форми, засоби народно-виховного впливу в етнічній педагогіці українців.

Основний зміст статті. Головним елементом педагогічної системи є мета, а саме – ідеальний образ очікуваного результату, що слугує орієнтиром у виховній діяльності. Джерелом виділення мети вважають виховний ідеал конкретної етнічної спільноти. Ідеал (франц. *ideal*, від грец. *ἰδέα* – ідея, первообраз) – уявлення про найвищу досконалість, яка як взірць, норма й найвища мета, визначає певний спосіб і характер дії людини. Р. Скульський виокремлює ідеали суспільні, політичні, естетичні, моральні та інші, акцентуючи на тому, що названі й неназвані їх види є похідними і залежать від виховного, формуючого впливу певних осіб чи суспільних інститутів. Учений вкладає в зміст поняття "виховний ідеал" уявлення людей про найбільш важливі якості людини, про її вихованість, культуру взаємин у соціумі, взірць поведінки.

Визначення мети виховання в національній школі є чи не найважливішою проблемою сучасної педагогічної науки. Нам глибоко імponує думка І. Підласого про те, що "в центрі національного виховання має стояти людина, і не просто людина, а українець" [13, с. 6]. Г. Волков фундамент виховного ідеалу вбачає у формуванні національної гідності людини. У його працях домінує думка про те, що кожна людина своєю поведінкою не повинна давати причини погано думати про свій народ: "Будь таким, щоб по тобі достойно судили про твій народ..." [4, с. 49].

Більшість сучасних науковців вважають, що мета виховання полягає у формуванні досконалої особистості з притаманними їй цінностями, що становлять загальнолюдські первинні.

Вкладаючи в зміст поняття "виховний ідеал" найвищі духовні якості, Г. Ващенко небезпідставно застерігав від надмірного захоплення другорядними українськими традиціями та звичаями. Він зауважував: "Традиційний ідеал людини – це не вишивана сорочка, яку можна скинути і все ж таки залишитись українцем. Ідеал людини – це те найкраще, що створив народ в розумінні властивостей людської особовості та її призначення" [3, с. 103].

Отже, у педагогічній меті з усією повнотою відображається українська ментальність. На думку деяких дослідників, вона включає в себе практичну розумність, шляхетний розум та інтелект як інструмент різного ступеня спроможності. Визначення змісту поняття "ментальність" у більшості довідкових видань, у тому числі радянського періоду, відсутнє. І це не випадково, адже ментальний – це духовний, те, що в думках людини. Зрозуміло, що вільнодумство нації в недалекому минулому не мало права на існування. Як зазначає П. Кононенко, "вести мову про менталітет українців – це аналізувати їхні помисли й ідеали, їхній світогляд, індивідуально-національні риси характеру й життєдіяльності, основи та своєрідність духовності" [8, с. 371]. А це, на думку автора, означає бачити їх і в загальній типовості (загальнолюдськості), проте обов'язково в особовій неповторності, визнавати за ними право на самобутнє (у тому числі й державно-політичне) буття, що суперечило імперсько-месіанській меті: повна деперсоналізація людей та асиміляція націй, мов і культур.

Розуміючи виховний ідеал як служіння Богу й нації, наголошуючи, що "перша абсолютна вартість для молоді є Бог, друга – Батьківщина, Г. Ващенко, який багато років свого життя змушений був проживати в еміграції, пропагує утвердження в молоді християнської моралі, любові до свого народу й вітчизни, патріотизму тощо. Християнська мораль ґрунтується на визнанні вищих духовних пріоритетів – правди, добра, чесності, справедливості, любові та ін. А формування цих цінностей невіддільне від людини як їх носія та суб'єкта пізнання навколишнього світу, чим, на наш погляд, підтверджується зв'язок виховної концепції автора з особистістю.



Незважаючи на дискусії вчених щодо сутності виховних пріоритетів, явним є те, що в основі його лежать традиційні ідеали. Цей висновок переконливо доводить у своїх дослідженнях американець Дж. Гасфілд. Він зауважує, що для розвитку держави вкрай необхідно спиратися на традиційні для її населення цінності. Кожна людина як представник етносу надзвичайно чутлива до свого походження, до тих духовних цінностей, носієм яких вона являється. Так, деякі західні психологи вважають однією з особливостей російського національного характеру слухняність та смиренність, що пов'язують із тугим пеленанням немовлят у сім'ях. На Кавказі, приміром, дітей годують завжди після дорослих, чим змалку формують у них повагу та шану до старших членів родини. У традиційній українській сім'ї також першим за стіл завжди сідав і починав куштувати страви господар, а вже після нього – дружина та діти.

Український етнос сформувався на ґрунті кількох груп, які ідентифікувалися воедино, утворивши націю. Тому темперамент, традиції, одяг, обряди (ті атрибути нації, які Г. Ващенко називає другорядними) гуцула, лемка, бойка, подоляна та інших груп характеризуються змістовою багатобарвністю і відрізняються певними відтінками, проте для них усіх незмінною залишається внутрішня сутність – мета, виховний ідеал, світогляд, етика.

Досліджуючи історію української етнопедагогіки, не можна не враховувати такі історичні процеси, як турецька і польська експансія тощо, що слугувало визначальним чинником формування національних особливостей українців. Це означає, що вивчення української етнопедагогіки невіддільне від середовища її функціонування: практично кожна подія в історії залишає свій відбиток в культурі, психології, життєдіяльності етносу. Виходячи з того, що виховний ідеал є історично детермінованим, оскільки “в різні історичні періоди люди по-різному розуміли мету і, відповідно, їхні уявлення про взірць досконалості були різними”, аналіз пріоритетних цінностей у вихованні й навчанні дітей здійснюватимемо згідно запропонованої О. Сухомлинською періодизації української педагогічної думки [18, с. 47–66].

Отож, перший умовний період, хронологічні межі якого – IX–XVI століття, – це період розвитку етнопедагогічних ідей, зокрема уявлень про виховний ідеал українця в часи Княжої доби. Історія України переконує в тому, що наша держава завжди була хліборобською: вже в князівському періоді, не зважаючи на посуху, надмірні дощі та наліти сарани, українське збіжжя експортували у Візантію, Литву та інші країни. У цей час виховання дітей зводилось до підготовки їх до самостійного життя та праці. В школах, що створювалися при храмах і монастирях за часів князювання Володимира і Ярослава Мудрого, навчання дітей підпорядковувалось формуванню в них народного світогляду, оволодінню основами хліборобської культури, вихованню цінностей, необхідних для успішного ведення господарства через глибоке розуміння сільськогосподарського календаря.

В “Ізборнику князя Святослава” (1073 і 1076 рр.) та визначній пам'ятці педагогічної думки ранньосередньовічної Київської України-Русі “Повчання” Володимира Мономаха (1096 р.) розкривається ідея необхідності господарсько-трудового наuczіння, ролі праці в житті людини, позитивного прикладу дорослих у вихованні дітей та ін. З “Повісті врем'яних літ” – першої енциклопедії педагогічної думки Київської України-Русі, написаної літописцем Нестором, – дізнаємось про гуманітарні основи виховання, зокрема значення родинного виховання дітей та молоді, добрі починання й почуття сімейного середовища, традиції життєдіяльності певних племен, що в процесі розвитку людності поступово переростали в характерні риси менталітету української нації. У релігійно-культурній атмосфері існуючих шкіл всяко прославляли працю й суворо засуджувалось лінівство: “Лінивощі всьому (всякому гірху) мати, – що вмієш, те забудеш, а чого не вмієш, не научишся... Нехай не застане тебе сонце на постелі! – пише Володимир Мономах. Конкретизуючи свою програму поданням порад щодо виховання дітей, князь наголошує на необхідності “постійно працювати й не лінитися. Звеличуючи трудові якості людини, письменники княжих часів акцентували увагу й на активності в приватному житті, розумовій праці. Так, взірцем любові до інтелектуальної діяльності був сам Данило Заточник: “Я, княже господине, ні за море не ходив, ні у філософів не вчився, але був я та бджола, що падає на різні квіти і робить медяні стільники; так і я, по багатьох книгах, збираючи солодощі словесні й розум, з'єднував їх, як міх води морської, не від свого розуму, а від Божого Промислу” [20, с. 113].

Святими для кожного в княжий період вважались громадянські якості людини, любов до батьківщини, національна самосвідомість, проте найслабшим місцем у формуванні виховних ідеалів був ідеал державності.

Монголо-татарська навала та панування азійських колонізаторів призвели до занепаду політико-економічного та культурного життя України, чималих втрат зазнало шкільництво. Проте освітній фундамент, закладений етнопедагогікою княжого періоду, виявився міцним. Ідеї навчання й виховання дітей, знайшли своє продовження в Галицько-Волинській державі як спадкоємниці Київської Русі, відбулось істотне зближення із західною педагогічною культурою. Як і колись, панували особлива пошана до школи, книги, вчителя. В українській родині, де панував культ праці, виділилась педагогіка народного календаря, тому всі були залучені до збору врожаю. Наймолодші здебільшого допомагали батькам у випасанні худоби, тому навчальний рік у школах розпочинався 1 грудня, в День Святого Наума – покровителя знань, тобто після завершення всіх сільськогосподарських робіт та припинення випасання худоби. Як бачимо, в розряд виховного ідеалу цього періоду відносили pracowitість, dbайливість, відповідальність у тісному поєднанні з інтелектуальною діяльністю, розвитком навчально-пізнавальних здібностей молодого покоління.

Другий умовно виокремлений О. Сухомлинською період класифікують як етап розвитку етнопедагогічної думки в контексті слов'янського Відродження (1569 р. – сер. XVII ст.). Головне завдання освіти полягало в



“переорієнтації на західноєвропейські духовні цінності, що спиралися як на інокультурні впливи, так і на власні здобутки київсько-руської духовності” [18, с. 42]. Створені на той час братські школи розвивали ідеали ренесансно-гуманістичного й реформаційного характеру. Проповідники філософсько-педагогічних ідей, поруч з популяризацією греко-слов'янської релігійної традиції, залучають молодь до вивчення польської і латинської мов, античного мистецтва тощо. В цей період утверджуються ідеали духовності, глибокої віри, гуманізму, демократизму.

Ідеал державності зазнає відродження в Україні в Козацьку добу як наслідок супротиву до окупантів, виринає демократична форма державності – козацтво. Є. Маланюк зауважує, що козацтво є “чудом нашої історії – обезголовлений національний організм – власним внутрішнім зусиллям – вирощує собі голову... Козацтво було свого роду “варязтвом, з тією різницею, що не з'явилося ззовні, а було зроджене з лона обезголовленого національного тулубу”. Невипадково другу половину XVII–XVIII ст. характеризують як період розвитку етнопедагогіки в контексті українського барокко” [10, с. 46].

Передумовою для формування виховного ідеалу в означений період послуговував інтенсивний розвиток України, коли після революції 1648 року сільське господарство оживили малі господарі-власники, розширилась міжнародна економічна торгівля. Проте згодом Московський уряд приклав усіх зусиль для того, щоб зламати традиційне прагнення українців до економічної, а, значить, і політичної автономії. І тільки починаючи з XV–XVI ст., а далі – XVIII ст. українцям відкрився простір для піднесення господарства, а разом з ним і свого добробуту. У Західній Україні, починаючи з другої половини XVIII ст., засновано низку економічних установ (Народна Торгівля 1883, Дністер 1892, Сільський Господар 1898, Крайовий Кредитовий Союз 1898, Крайовий Ревізійний Союз 1904, Союз молочарських спілок 1904...), що розгортали свою діяльність по всій країні й допомагали селянству та міщанству піднімати добробут [59, с. 291]. В окреслений період на заході країни з'явилося розмаїття періодичних видань господарсько-економічного спрямування, зокрема: “Господар – перший український практично-науковий двотижневик, присвячений господарству і промисловості, виходив у Львові 1869–1872 рр. (Ред. С. Шехович); “Господар” – газета, присвячена економічним справам, виходила у 1898–1913 рр. (о. І. Негребецький); “Господарь и Промышленник” – господарська газета, виходила 1879–1882 рр. в Станиславові і 1883–1887 рр. у Львові (Ред. А. Ничай, А. Глодзінський, В. Нагірний); “Господарська Часопись” – двотижневик товариства “Сільський Господар”, виходив у Львові у 1910–1918 і 1920 рр. З 1921 р. змінив назву на “Господарсько-Кооперативний Часопись”, ілюстрований тижневик, виходив у Львові з 1921–1944 рр.; з перервою 1940–1941 рр. та ін. [6, с. 419]. Широка палітра таких видань засвідчує тяжіння нашого народу до нового, вищого рівня господарювання, самовдосконалення набутих умінь та навичок, введення новітніх на той час економічних технологій, розвитку раціоналізму та підприємливості. Ці прагнення широко відображені в педагогічних творах згаданого періоду.

Яскравим проповідником етнопедагогічних ідей означеного вище періоду в Україні був Г. Сковорода, який гостро виступив проти соціальної нерівності, паразитизму пануючих класів, пропагуючи ідеал трудової людини. Так, у притчі “Вбогий жайворонок” він критикує позицію Салакона та йому подібних, які вважають, що праця є “не всякому добру батько”. На прикладі згаданого персонажа автор ілюструє як через неробство людина зазнає духовно-морального падіння. На думку педагога-філософа, в суспільстві не повинно бути трутнів, утриманців. Неробство, лінивість Г. Сковорода називає соціальним злом. У байці “Змія і Буфон” він доходить до висновку: “Чемь лучше добро, тем большим трудом окопалось, как рвом. Кто труда не перейдет, и к добру тот не прійдет” [15, с. 95]. Будучи справжнім патріотом своєї батьківщини, він глибоко перекоаний у тому, що українці заслуговують на краще життя, мріяв про поліпшення добробуту трудового народу. “Кто не любит хлопот, должен научиться просто и убого жить”, – зауважує Г. Сковорода в байці “Чиж та Щиглик”. Народний учитель уперто закликає батьків змалку виявляти у своїх дітей природні задатки й здібності до того чи іншого виду трудової діяльності та залучати їх до “сродної праці”. Він неодноразово засуджує тих батьків, які не вчать дітей життєвій мудрості, наставляють їх до неробства, чваньковитості й егоїзму. Таким батькам педагог протиставляє образ Немеса, який виховує в дітей найкращі особистісні цінності – любов, скромність, працьовитість, розсудливість та ін. (притча “Вбогий Жайворонок”). Через призму етнопедагогіки Г. Сковорода закликає плекати в дітей помірність бажань, вважаючи, що “надмірність породжує пересиченість – нудьга ж – душевний смуток, а хто хворіє на це, того не можна назвати здоровим” (З листа до М. Ковалинського, 9 липня 1762 р.). Педагог акцентує увагу на максимальному врахуванні природних здібностей і талантів у процесі формування та розвитку особистості, індивідуалізації виховання, відданості своєму народові й батьківщині.

Наступний етап розвитку етнопедагогічних ідей дослідники називають періодом педагогічного просвітництва в Україні (XIX ст. – 1905 р.). У дискурсі популяризації українського виховного ідеалу працювали Х. Алчевська, Б. Грінченко, І. Франко, В. Антонович, М. Грушевський та інші. Дослідники ставили за мету формування національної ідеї, розвиток і збереження української культури як специфічного феномена. Педагогічні пошуки здебільшого мали етнографічне, етнологічне спрямування.

Так, дослідник української етнопедагогічної мудрості О. Духнович акцентував увагу на оволодінні дітьми життєво необхідними знаннями, уміннями й навичками через залучення їх до праці в ім'я процвітання своєї держави. Педагог виступає за ідеали національної ментальності, рідної мови, культури.



Український учений К. Ушинський застерігав: "...У кожного народу є своя особлива національна система виховання, своя особлива мета, і свої особливі засоби досягнення цієї мети" [22, с. 47]. Дослідник першим поставив народну педагогіку на ще невизнаний на той час п'єдестал пошестей, обґрунтував правомірність вживання цього поняття в науковій термінології. Психолого-педагогічні механізми організації навчально-трудової діяльності дітей достеменно розкрито вченим у статті "Праця в її психічному й виховному значенні" (1860). Основне покликання трудового виховання полягає в тому, щоб "розвинути в людині звичку й любов до праці" [22, с. 107].

Отже, означений період вважають народницьким, домінуючим у створенні ідеалів української нації в її модерному значенні. Важливим виховним завданням цього часу було формування релігійних морально-етичних цінностей, патріотизму, працьовитості, любові й шани до народних звичаїв та традицій.

Наступний етап становлення й розвитку виховних ідеалів українців починається з 1905 року внесенням національного компонента в структуру педагогічної науки.

С. Русова, Я. Чепіга, І. Огієнко працюють над концепцією національного виховання дітей і молоді, проблемою формування громадянина і господаря України. Зокрема, фундатор вітчизняної теорії і методики дошкільного виховання С. Русова, аналізуючи дві системи початкового навчання та виховання (Монтессорі і Декролі), доходить до висновку, що в основі виховання української дитини має бути принцип, що пронизує обидві згадані системи, – принцип автонавчання, пробудження власних інтелектуальних сил працею самої дитини [14, с. 20]. Водночас дослідниця акцентує на тому, що національній школі потрібна педагогічна система, адекватна темпераментові української душі, "яка б найкраще сприяла найширшому інтелектуальному розвитку дитини". Для цього, на її думку, "...ми мусимо взяти у Монтессорі принцип волі, свободи для кожної дитини для виявлення її власних змагань, власних інтересів і творчих сил", а з системи Декролі запозичити ідею розвитку у дітей "цілих ланцюгів асоціацій, уявлень, зв'язаних з життям в найширшому його розумінні, що слугує засобом розвитку у них умінь синтезувати в одному проекті низку спостережень, ознак, одержаних аналітичним шляхом", і виявляється "в ручній праці у формі готового проекту". С. Русова небезпідставно зауважує, що прогресивні ідеї зарубіжних педагогічних систем мають "націоналізуватися в наших навчальних установах" і "дати нашим дітям... найкраще виховання" [14, с. 21].

У своїх педагогічних творах вона акцентує увагу на тому, що часто-густо в дітей не спостерігається яскраво вираженої позитивної мотивації до праці: "Діти нудяться без усякої праці, без заняття, ... їх вабить витворити щось своє, в праці вилити своє переживання..." [14, с. 53]. Водночас в окремих навчальних закладах мають місце ситуації, коли "діти нудяться господарською працею" (йдеться про посильні для дітей види трудової діяльності – прибирання в іграшковому кутку, розкладання посуду до обіду та прибирання столу тощо). Дослідниця чітко виділяє головну причину цього негативного явища – невдала організація дитячої праці: "... Все залежить від того, як ми організуємо працю дітей: насамперед треба, щоб вона була для дітей цікавою, викликала і своїм процесом, і призначенням цікавість; треба щоб вона не була одноманітною ані механічною, а навпаки, керувалась би дитячою творчою думкою, тільки з деякою нашою технічною допомогою; не треба, щоб вона затягалася на довгий час або втомлювала дитину" [14, с. 54]. Як бачимо, чітко простежується думка С. Русової про те, що будь-яка фізична праця повинна викликати у дитячій душі насолоду, морально-психологічне задоволення від процесу та її результатів. "Важка праця, – зазначає педагог, – повинна бути непомітною для дитини, приємною" і "нею не треба зловживати". Інакше сама "праця втратить свою привабливість, а нова педагогія, нові соціальні умови життя вимагають, щоб праця стала ґрунтом і нового життя і, відповідаючи інстинктові (рухливості) дитини, була нею апробована і виконувалась з приємністю".

З перемогою Радянської влади закінчилась пора "українізації". З 1920 року почався період експериментування і розвитку українських виховних ідеалів в умовах радянського дискурсу.

Упродовж минулого століття ставлення педагогів до пріоритетних напрямів виховання молоді в силу конкретно-історичних умов, що склалися, неодноразово змінювалося. Приміром, інтелектуалізація виробничо-трудової діяльності призвела до того, що фізична праця поступово втратила властиву їй роль найголовнішого засобу підготовки зростаючих поколінь до самостійного дорослого життя. Така переорієнтація у вихованні молодого покоління, їх відлучення від фізичної праці не могли не викликати настороженості вчительства з приводу можливих негативних наслідків, зумовлених відривом школи від господарського життя. Проте на теренах Галичини, яка до 1939 року перебувала під владою Польщі, ще деякий час існував господар-власник. Виховання підростаючої особистості тут реалізувалось через педагогічні організації такі, як "Просвіта", "Рідна школа", а також існуючі тоді фахові школи. Освітяни Галичини виявили особливу розсудливість у плані навчання і виховання молодого покоління. Вони впевнено виділили одним із пріоритетних напрямів виховання особистості підготовку до самостійного практичного життя. "До повного завершення гармонії духа й тіла клясичного виховання конче сьогодні суспільно-господарська культура молоді і то не тільки у фахових школах, яких нам треба якнайбільше, але й у загальноосвітніх..." [16, с. 127].

Завдання школи полягало у формуванні людини, яка орієнтувалася б "в ділянках господарського та громадянського життя..." [16, с. 119]. Місяць травень, наприклад, був присвячений пропаганді нового, інтенсивного господарства. Учні цей час жили гаслом: "Мушу сьогодні щось доброго зробити для рідної хати". Діти збирали гусениці з дерев та капусти, годували рибу, поливали розсаду, допомагали на пасіці тощо. Жовтень



був місяцем книжки і ощадності ("Шануй книжку, шануй, брате, не лінуйся прочитати!"). У вільний від праці час учні читали господарські книжки й часописи: "Господарський порадник", видання "Сільського господаря" та ін., а також брали участь у бесідах на господарсько-економічну тематику, які називали "балачками" (Твій дідо мав 30 моргів землі, розділив і тато дістав 7. Тато поділить і ти дістанеш 1 або 2. Як будеш жити? Мусиш якось два рази краще господарювати, як дідо і як батько, бо не вижиєш) [16, с. 128–131]. Як бачимо, в цих ідеях закладено глибокий виховний зміст, спрямований на виховання працелюбності, дбайливості, розвитку економічного мислення школярів.

Ідея орієнтації школи на господарське життя знайшла своє втілення у документах Першого Педагогічного Конгресу, що відбувся у Львові в 1935 році. Зокрема, у його рішенні серед інших ставились й такі завдання:

- "...наблизити нашу школу до потреб нашого господарського життя;
- виховувати в молоді ті прикмети характеру, що саме збільшують господарську життєздатність людини;
- видвигати ширше господарську освіту в усіх загальноосвітніх школах;
- завести в усіх школах правдиві учнівські кооперативи, (крамничі і щадничі)..." [16, с. 167]. На жаль, ці ідеї не були реалізовані на практиці, оскільки з 1939 року галицьке шкільництво увійшло до радянської системи освіти і розвивалося за її законами.

У середині минулого століття політехнічна підготовка стала чи не найважливішим завданням школи, що негативно позначилось на інтелектуальному розвитку учнів. Цікаві ідеї виховання не були повною мірою реалізовані в шкільній практиці також через відсутність відповідної матеріальної бази та необхідних умов для продуктивної праці молоді. З кінця 50-х і до початку 90-х років трудове виховання в окремих його елементах школа здійснювала у контексті поєднання навчання з продуктивною працею. У 80-х роках радянський уряд робить спробу докорінного поліпшення економічної підготовки школярів. Так, у квітні 1984 року було прийнято основні напрями реформи загальноосвітньої і професійної школи. Важливим аспектом розвитку системи освіти визначалося підвищення якості трудового навчання, виховання й професійної орієнтації української молоді. Оголошується перехід до обов'язкової професійної освіти молоді. Проте завдання реформування освіти лише частково були реалізовані в шкільній практиці. Стали відчутними марнотратство, байдужість, соціальний песимізм, споживацьке ставлення до природи, предметів матеріальної і духовної культури та інші асоціальні явища. Це особливо турбувало класиків педагогіки: "Як пробудити у дітей світлі, добрі почуття, як утвердити в їх серцях доброзичливість, дбайливе ставлення до живого й красивого?" [19, с. 46]. Ці та подібні питання не залишались поза увагою В. Сухомлинського. Бережливе ставлення учнів до навколишнього світу було принципом організації їхнього шкільного життя. У школі, якою майже чверть століття він керував, успішно реалізувався згаданий принцип, бо педагог добре розумів, що марнотратство породжує бездуховність. Адже "... від бездушності до жорстокості – лише один крок" [19, с. 15]. Ідеал виховної роботи В. Сухомлинський вбачав у тому, щоб діти були справжніми патріотами й господарями своєї країни.

Подібні думки стосовно виховання дітей та молоді висловлює Г. Ващенко. Провівши значну частину свого життя в еміграції, в творах "Завдання виховання української молоді" та "Виховний ідеал" учений закликає педагогічну громадськість України до формування в молоді високої культури в будь-якій діяльності, систематичності виконання ними трудових доручень. Професор наголошує на необхідності формування в дітей потреби працювати, починаючи із самообслуговування. З цього приводу він зауважує: "Уже починаючи з 4–5 років, дитина мусить по мірі своїх сил обслуговувати себе і де в чому допомагати старшим.... Окрім того, "слід боротись з дитячим егоізмом і формувати у її свідомості культуру споживання, тобто розумне розмежування потреб і бажань, оскільки поряд з нею існують ще й інші люди, які теж мають свої потреби і права" [3, с. 137]. Тому, як зазначає педагог, "молодь треба виховувати так, щоб для неї на першому місці стояли обов'язки, а потім уже права. Ставлення людини до виконання постійних обов'язків є одним із визначальних критеріїв рівня її вихованості". Як бачимо, в окреслений період формування якостей дбайливого господаря-трудівника слугує пріоритетним завданням виховання дітей та молоді в українській етнопедагогіці.

Та чи не найголовнішою причиною "гальмування більшості прогресивних педагогічних ідей радянської" доби вважаємо відсутність належного зв'язку з батьківською громадськістю, адже різнобічною підготовкою дітей займалися виключно суспільні інститути. Це пояснюється тим, що в цей час виховання підростаючого покоління здебільшого мало суспільний характер, тобто пріоритетна роль у формуванні та розвитку особистості відводилась дитячим садкам, школі, громадським організаціям, що, як засвідчує досвід, поступово призвело до такого непривабливого й поширеного сьогодні явища, як відчуження дитини від батьків, сім'ї, родини.

Між тим, незаперечною залишається думка про те, що провідна роль у вихованні індивіда належить найріднішим для неї людям. Адже саме у сім'ї, в родинному соціумі дитина успадковує і генетично, і соціально дійсні та вдавані цінності, що стають її життєвим надбанням. "Як від яблуні соки у свої гілки, так батьківський дух і норов переходить у дітей, поки відлучається й заново вкоріняється", – небезпідставно вважав український філософ Г. Сковорода про неоціненне значення сімейного виховання [15, с. 436].

Невід'ємною складовою українського виховного ідеалу є самовідповідальність, національна самосвідомість, гордість за свій народ. Перші "паростки національного самоусвідомлення" більшість учених виявляють у 3–4-річних дітей. Ж. Піаже зауважує, що перші фрагментарні й несистематичні знання про свою етнічну приналежність дитина отримує у 6–7 років, а в 8–9 років уже чітко ідентифікує себе зі своєю етнічною



групою на основі національності батьків, місця проживання, рідної мови, культури тощо. Приблизно в цей час пробуджуються національні почуття, а в 10–11 років національна самосвідомість формується вже в повному обсязі. В якості особливостей для різних етносів дитина виділяє унікальність історії, мови, традицій побутової культури та ін.

Конкретизуючи виховний ідеал через призму громадянських якостей, Г. Ващенко умовно виокремлює патріотизм несвідомий і свідомий: “Несвідома любов до Батьківщини полягає в тому, що людина органічно зростається з рідною природою, ...національними традиціями, ..мовою. Ця любов, будучи навіть стихійною, несвідомою, часто досягає великої напруженості” [8, с. 138]. На ґрунті цієї любові формується патріотизм, що носить свідомий характер”. З цього приводу згаданий автор зазначає: “Справжній патріот не обмежується пасивною любов’ю до свого краю і народу... Він активно працює для свого народу, прагнучи підняти його культуру й добробут... Найвищою формою патріотизму є жертвенна любов до Батьківщини”. Більше того, свідомий патріот своєї держави ніколи не відвертається від неї у тяжкі хвилини “краху економіки чи духовності”. Він любить її такою, якою вона є, переживає і все робить для того, щоб “підняти її з колін. Невипадково в княжу добу смерть за рідну землю вважалась надзвичайно почесною”.

З початком демократичних перетворень в Україні почався новий етап у розвитку виховних ідеалів, посилювався інтерес до ідей української етнопедагогіки, яка частково збереглась через традиції родинного виховання дітей та молоді. Інша причина підвищеного інтересу педагогів до проблеми особистості в нинішній час пов’язана з іншими підходами до тлумачення і трансформації в уявленнях громадян мети виховання. На першому з’їзді педагогічних працівників України (23–24 грудня 1992 р.) головна мета національного виховання визначена таким чином: “...набуття молодим поколінням соціального досвіду, успадкування духовних надбань українського народу, досягнення високої культури міжнаціональних взаємин, формування у молоді незалежно від національної належності особистісних рис громадян Української держави, розвиненої духовності, фізичної досконалості, моральної, художньо-естетичної, правової, трудової, екологічної культури [17, с. 15].

Починаючи з 1991 року минулого століття чільне місце в дослідженні народної виховної практики виховання дітей та молоді належить Є. Сявавко, М. Стельмаховичу, Р. Скульському, В. Струманському, Н. Лисенко, А. Богуш. Зокрема питання методології української етнопедагогіки, співставлення мети й засобів виховання, методики вивчення народознавства знаходимо в працях Є. Сявавко “Українська етнопедагогіка в її історичному розвитку”, М. Стельмаховича “Українська народна педагогіка”, “Українська родинна педагогіка”, Т. Мацейків “Народні традиції трудового виховання”, Р. Скульського та М. Стельмаховича “Методика викладання народознавства в школі”, В. Струманського “Виховна робота в національній школі”, Н. Лисенко, А. Богуш “Українське народознавство в дошкільному закладі” та інших.

Тенденція національного відродження школи набула швидкого поширення по всій Україні, особливо в її західній частині. Створенню Всеукраїнської Концепції національної школи передувала Концепція української школи Прикарпаття, запропонована Р. Скульським. Далі вона знайшла свою часткову конкретизацію в Концепції трудової підготовки учнів загальноосвітніх шкіл Прикарпаття, авторами якої є А. Іваночко, І. Косик та Р. Скульський [66].

У 1993 році, за рік після утворення Академії педагогічних наук України як вищої галузевої наукової установи, на Прикарпатті почав діяти її науковий підрозділ – Науково-методичний центр “Українська етнопедагогіка і народознавство” АПН України і Прикарпатського національного університету ім. Василя Стефаника, співробітниками якого започатковано здійснення ґрунтовних етнопедагогічних досліджень різних напрямків соціалізації особистості. Результати аналізу етнопедагогічної практики на предмет виокремлення виховного ідеалу українців частково відображені в таких книгах за науковим редагуванням член-кореспондента АПН України, професора Р. Скульського: “Українське народознавство і проблеми виховання учнів” (1995), “Українознавство в національній школі” (1995), “Українознавство у педагогічному процесі освітніх установ” (1997), “Ідеї народної і наукової педагогіки у вихованні дітей та молоді” (1999), “Як використовувати народознавство в школі” (2000), “Як готувати майбутніх учителів до використання народознавства в школі” (2001), “Актуальні проблеми української етнопедагогіки” (2001) та інші.

В окремих школах Івано-Франківщини (приміром, Яворівській ЗОШ Косівського району) нагромаджено багатий досвід навчання та виховання учнів на засадах народної педагогіки. Педагоги ретельно враховують виробниче оточення школи, особливості трудових традицій та звичаїв краю, наявну навчально-матеріальну базу, а також запити і пропозиції дітей та їхніх батьків. Тут створено регіональну програму з гуцульщинознавства для загальноосвітніх шкіл, гімназій, ліцеїв та вищих навчальних закладів (І. Пелипейко). У ній значна увага приділяється формуванню особистісних цінностей учнів засобами художньої праці та трудового навчання. Згідно програми у школі передбачається ознайомлення вихованців із виробами майстрів своєї місцевості (бондарів, ложкарів, столярів), взірцями гуцульської вишивки, писанок, виробів із металу, різьби по дереву, інкрустації, кераміки, бондарства та ін. [12, с. 20–21; 26].

В етнопедагогіці домінує думка: предмети, які оточують людину і які вона сприймає, є найпершими її вчителями. В. Сухомлинський зауважує: “Гармонія речей, які оточують дитину, створює загальний естетичний дух обстановки за тієї умови, коли окремі речі не кричать про себе, коли їх ніби не помічаєш [19, с. 386]. Українська родина завжди прагнула до естетизації свого життя, зокрема побуту: “...В українській ідеології найвищий статус



мають ідеї ... любові до рідного краю, творчої праці, ... утвердження краси у різних сферах життя, в тому числі у побуті..." [10, с. 108]. З особливою увагою батьки привчали дітей до порядку в усьому, розмальовували своє помешкання та прикрашали його вишивками, декоративними виробами з дерева, лози, металу, шкіри, глини, скла тощо. Діти теж брали посильну участь у створенні художніх виробів, опановували ази народних ремесел ("Бурчання наскучить, приклад научить"). У такій невимушеній атмосфері зростаюча особистість "всмоктує специфічні риси свого етносередовища", що найбільш інтенсивно відбувається в дошкільний період: "Від п'ятирічної дитини до дорослої людини – один крок, а від новонародженого до п'ятирічного – велика відстань, – доводить етнопедагогіка. Тому таку важливу роль відіграє формування дитини в родинному соціумі: "Як у сім'ї згідливе життя, то й виросте дитя до пуття", "Як зайдеш між реп'яхи, то й реп'яхів наберешся", "Як бавитимеш дитя, так воно й виросте". Отже, виховний ідеал українського народу глибоко пронизують естетичні стратегії, формування відповідних смаків і вподобань, розвиток творчих здібностей особистості засобами народних ремесел і промислів тощо.

Аналізуючи виховний ідеал в історії української етнопедагогіки, зазначимо, що він виражається не лише в педагогічних системах народу чи творах письменників, філософів, педагогів. Народні уявлення про мету виховання молодого покоління не меншою мірою віддзеркалюють звичаї, обряди, традиції, усна народна творчість тощо.

Численні етнографічні дослідження засвідчують віковічне прагнення нашого народу до приватної власності, землі, праці: "До землі український народ, як народ передовсім землеробський, почуває глибоку повагу, яка подекуди межує з обожненням. Землю величають звичайно святою і матір'ю, бо з неї створено першу людину, і вона годує всіх людей і тварин. Нею клянуться, причому цілують її або з'їдають жменьку землі... – і ця клятва вважається найстрашнішою" [6, с. 268]. Як зазначає відомий історик І. Крип'якевич, давні слов'яни, зокрема українці, на яку землю не ступали б, "відразу ставили укріплені городи і біля них розводили господарство", а хліборобські традиції "йшли ще з часів неоліту" [9, с. 24].

Яскравим відображенням українського історико-культурного буття, носієм ментальності та втіленням національної душі народу слугує українська міфологія. Обдаровані багатою фантазією й неабияким розумом, праукраїнці відобразили давні форми побуту та господарювання. Мабуть, не випадково серед зримих образів героїв міфології чільне місце належить Богу Господарю. За словами класика української літератури І. Нечуя-Левицького, "...український народ переніс із землі на небо форму сімейного побуту: між колядчаними божествами найясніше й найчастіше виступають: батько-господар, мати-господина, дочка-панна, син-красний панич" [11, с. 5]. Світлий Бог українців "Пан Господар – гарний, пишний, гордий та багатий... На його дворі калинові й золоті мости, на дворі стоять понакривані столи... перед ним на столах стоять золоті свічі, золоті кубки з вином, лежать калачі з ярої пшениці. На Господареві сорочка, як лист, тоненька, як біль, біленька, випрана в Дунаї, висушена на туровому розі, викачана в церкві. Їздить він на білому коні..." [11, с. 9]. Даний опис характеризує світоглядні уявлення про виховні ідеали українців: "хліборобську душу" (пшеничні калачі як символ святості, добробуту, гостинності, здоров'я і, врешті-решт, – людського життя); їх прагнення до матеріального достатку (все асоціюється із золотом – "золоті мости", "золоті свічі", "двір обгороджений золотим терном") поєднується з високою духовністю, святістю, чистотою і вірою в красу й вічність, що символізує традиційне захоплення білим кольором, який вважали священним (колір хат-білянок, рушників, ритуальних предметів, одягу). "Біленька, як біль, сорочка" Бога Господаря, "біле личко", "білий світ", "білий день", "біле полотно" характеризують не лише душевну чистоту українців, але і їхні господарські якості ("сорочка, як лист, тоненька", "висушена на туровому розі"), зокрема, охайність, працелюбність, бережливість, винахідливість.

Як бачимо, в українців уявлення про виховні пріоритети асоціювались з формуванням людини-господаря, а народження дитини для кожної сім'ї було, передусім, народженням нового помічника. "Вітаючи народження дитини, люди завжди бажали, щоб було охоче і робоче" [11, с. 214]. Відомі звичаї відрізання пуповини в новонароджених хлопчиків на сокирі, щоб у майбутньому був добрим господарем, у дівчаток – "на гребені" (який використовувався при прядінні), щоб була доброю прялею [11, с. 220].

У процесі розвитку суспільства уявлення про традиційні виховні ідеали певного етносу значною мірою трансформувались. Приміром, у сучасній літературі знаходимо суперечливі думки про притаманність українцям такої якості, як працьовитість. Вивчаючи етнографічні джерела, варто зазначити, що міра притаманності українцям тих чи тих якостей є цілком умовною. Приміром, працьовитість. Як зауважує А. Баронін, навіть постановка питання: "Чи всі народи однаково працелюбні? є ненауковою, оскільки не існує народу, який би не працював". Проте види трудової діяльності, роль і місце праці в системі соціальних цінностей різні. Зрозуміло, що твердження "українці – народ працьовитий може викликати протиріччя, оскільки воно істинне в залежності від того, з яким народом (нацією) порівнювати цю якість. Зазначимо, що якась одна риса народу, яка взята відокремлено від інших, не може бути унікальною. За автором, унікальною є структура психологічних особливостей нації. Тому, характеризуючи досвід української нації, доцільно враховувати міру вираженості притаманних їй ціннісних орієнтацій [1, с. 77]. Так само всі народи прагнуть виховати своїх дітей працьовитими, проте різниця полягає в способах вирішення цього завдання.

Нині Українська держава є багатонаціональною: кожен четвертий громадянин не є етнічним українцем. Цікавою є ідея Л. Гумілева про те, що в представників одного етносу рух біотоків настроєний однаково. Це



духовно зближує членів даного етносу один до одного. Проте етнічні інтереси, полікультурне середовище мають слугувати консолідації суспільства заради його відродження та розбудови, заради плекання традиційних виховних ідеалів.

Отже, мета як ідеальне відображення кінцевого результату виховання в українській етнопедагогіці споконвіку зводилась до плекання здорової, національно свідомої, внутрішньо досконалої, розумної та працьовитої людини, а головним критерієм її вихованості слугувала повсякденна поведінка й діяльність. Батьки особливо дбали про виховання дітей, оскільки “добрі діти – спокійна старість, лихі діти – старість стає пеклом”, переконливо доводивши, що “життя як стерниста нива: не пройдеши, ноги не вколовши”, “життя прожити – не поле перейти”. До виховних ідеалів українського народу відносять і такі ідеали, як справедливість, творчий динамізм, патріотизм, святість родини тощо [10, с. 12].

Історико-педагогічний експурс уможливить виокремлення провідних ідей етновиховної практики, що яскраво відображають елементи духовної і матеріальної культури українського народу, а глибше пізнання виховного ідеалу українського етносу слугуватиме основою для проектування сучасних педагогічних схем.

1. Баронин А.С. Этническая психология. / А.С. Баронин. – К.: Тандем, 2000.
2. Булашев Г. Український народ (У своїх легендах, релігійних поглядах і віруваннях). – К., 1993.
3. Ващенко Г. Виховний ідеал. – Полтава: Полтавський вісник, 1994.
4. Волков Г.Н. Этнопедагогика чувашского народа. – Чебоксары: Чувашское книжное изд-во, 1966.
5. Домбровський С., Скульський Р., Стельмахович М., Ступарик Б., Хрущ В. Українознавство в національній школі. Посібник для вчителів / За ред. дійсн. чл. АПН України М. Стельмаховича. – Івано-Франківськ, 1995.
6. Енциклопедія Українознавства. – Т. 2. – Львів: Молоде життя, 1993.
7. Іваночко А. В., Косик І. М., Скульський Р. П. Концепція трудової підготовки учнів загальноосвітніх шкіл Прикарпаття // Поліття. – 1993. – Листопад. – № 34 (124).
8. Кононенко П. П. Українознавство: Посібник. – К.: Либідь, 1996.
9. Крип'якевич І. Історія України / Відп. ред. Ф. Шевченко, Б. Якимович. – Львів: Світ, 1994.
10. Маланюк Є. Нариси з історії нашої культури. – Нью-Йорк, 1954. – Репринтне відтворення АТ “Обереги”. – К., 1992.
11. Нечуй-Левицький І. Світогляд українського народу. – К.: Обереги, 1993.
12. Пелипейко І. А. Орієнтовна програма з гуцульщинознавства для загальноосвітніх шкіл, гімназій, ліцеїв та вищих навчальних закладів. – Яворів: Редакція журналу “Гуцульська школа”, 1999.
13. Підласий І. Ідеали українського виховання // Рідна школа. – № 4 (844). – Квітень, 2000.
14. Русова С.Ф. Теорія і практика дошкільного виховання. – Прага: Сіяч, 1924.
15. Сковорода Г. Вірші. Пісні. Байки. Діалоги. Трактати. Притчі. Прозові переклади. Листи. – К.: Наукова думка, 1983.
16. Ступарик Б. М., Моцюк В. Д. Ідея національної школи та національного виховання в педагогічній думці Галичини (1972–1939 рр.) / За ред. Б. М. Ступарика. – Коломия, 1995.
17. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. – К.: А.П.Н., 2003.
18. Сухомлинська О.В. Періодизація педагогічної думки в Україні: кроки до нового виміру // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992-2002: Зб. наук. праць до 10-річчя АПН України. – Ч. 1. – Харків: ОВС, 2002.
19. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. – К., 1972.
20. Повість врем'яних літ. Літопис (за Іпатським списком). – К., 1990.



**Надія Луцан,**

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри математичних та
природничих дисциплін початкової освіти
ДВНЗ «Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника»
(м. Івано-Франківськ)

Nadiya Lucan,

Doctor of Education, Professor,
Vasyl Stefanyk Precarpathian
National University
(Ivano-Frankivsk)

УДК: 372.3**ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТУ ПРИКАРПАТТЯ****IMPLEMENTATION OF EDUCATIONAL TECHNOLOGIES
IN EDUCATIONAL PROCESS PRECARPATHIAN REGION**

Стаття присвячена проблемі впровадження освітніх технологій у навчально-виховний процес. Проаналізовані діючі навчальні проекти в умовах гірської місцевості.

Ключові слова: інноваційні технології, освітні технології, педагогічні інновації.

The article deals with the implementation of educational technologies in educational process. Existing training projects in mountainous terrain are analyzed.

Key words: innovation, educational technology, educational innovation.

Статья посвящена проблеме внедрения образовательных технологий в учебно-воспитательный процесс. Проанализированы действующие учебные проекты в условиях горной местности.

Ключевые слова: инновационные технологии, образовательные технологии, педагогические инновации.

Постановка проблеми. У державній Національній програмі «Освіта» зазначено, що розбудова системи освіти, її докорінне реформування мають стати основою відтворення інтелектуального, духовного потенціалу народу, виходу вітчизняної науки, техніки, культури на світовий рівень.

Розвиток сучасного суспільства, зростання соціальної ролі особистості та інтелектуалізація її праці вимагають від освітніх закладів України забезпечення якісно нового рівня навчально-виховного процесу.

Утвердження нової парадигми освіти зумовлює необхідність створення засобів навчання нового покоління, що пояснюється низкою взаємопов'язаних причин. Насамперед новими напрямками реформування шкільної освіти та змінами в навчальних планах і програмах. Тому реформування, вдосконалення та оновлення освіти є актуальною проблемою на сьогодні.

Мета статті: проаналізувати педагогічні технології та окреслити напрями впровадження технологій виховання та навчання дітей гірського регіону.

Виклад основного матеріалу. Розглядаючи інноваційні процеси в системі освіти, слід зазначити, що сучасні трактовки поняття «інновація в освіті» досить суперечливі. Часто інновації в освіті пов'язують з розробкою і втіленням нових засобів, методів і технологій виховання і навчання. На думку А.Бойка, інноваційна педагогічна технологія найчастіше виникає на основі нової наукової ідеї чи інноваційної думки, виведеної з досвіду. «Передовий педагогічний досвід» може також ототожнюватися чи виводитися в поняття «інноваційна технологія».

Якщо тлумачити педагогічне нововведення як процес запровадження новації в навчально-виховну практику, то педагогічна інновація – це процес виникнення, розвитку і широкого впровадження в освітню галузь педагогічних новацій і нововведень. За В.Паламарчуком, «педагогічні інновації – це результат творчого пошуку оригінальних, нестандартних рішень різних педагогічних проблем»[3].

Сутність і походження педагогічних інновацій у своїх працях аналізували В.Кремень, У.Ангеловський, І.Підласий, І.Зязюн, О.Киричук, О.Савченко, В.Паламарчук, І.Єрмакова, О.Козлова та ін. За Л.Даниленко, «інновація» – це нововведення в освітньому процесі (мета, зміст, принципи, структура, форми, методи, засоби, технології навчання, виховання, управління), ядром якого є нова освітня ідея, шляхом реалізації – експериментальна діяльність, носієм – творча особистість. Педагогічні інновації реалізуються в контексті загального інноваційного процесу та державної освітньої політики України [4].



Усе це дозволяє стверджувати, що в педагогіці виокремлюється нова наукова галузь – освітня інноватика, яка має свій предмет дослідження (інновації), об'єкт (інноваційна діяльність учасників цього процесу), підпорядковується власним законам перебігу.

Питаннями перебігу інноваційних процесів у галузі освіти присвячена достатня кількість публікацій українських (Л.Ващенко, Л.Даниленко, І.Дичківської, О.Козлова, Г.Сиротенко, В.Паламарчук, І.Підласий та ін.), російських науковців (Б.Гершунський, С. Лазарев, Н.Юсуфбекова та ін.).

Інновація освіти – цілеспрямований процес часткових змін, що ведуть до модифікації мети, змісту, методів, форм навчання й виховання, адаптації процесу навчання до нових вимог.

Стрижнем інноваційних процесів в освіті є впровадження досягнень психолого-педагогічної науки в практику, вивчення, узагальнення та поширення передового досвіду.

Аналіз великої кількості інноваційних проектів за критерієм відповідності рівневі розробленості ідей, що пропонуються в педагогічній науці, а також використання в педагогічній практиці дозволив віднести до загальних педагогічних інновацій:

1. Не нову, але постійно актуальну ідею практичної оптимізації навчально-виховного процесу в усьому комплексі її завдань, що ще далеко не вичерпала себе, незважаючи на тривалі пошуки в цьому напрямі.
2. Гуманістичну педагогіку в усій сукупності її теоретичних положень і практичних технологій.
3. Основані на наукових ідеях підходи до організації і управління педагогічними процесами.
4. Технології, що ґрунтуються на застосуванні нових ідей і засобів інформатизації, масової комунікації.

Отже, головними напрямками інноваційних перетворень у педагогічній системі будуть: педагогічна система в цілому; навчальні заклади; педагогічна теорія; вчитель; учні; педагогічна технологія; зміст; форми, методи, засоби; управління; мета і результат. За глибиною перетворень у цих підсистемах можна судити про суттєвість, якість і доцільність нововведень [3].

Провідний принцип діяльності навчальних закладів нового типу – пошук, навчання і виховання учнів, здатних самостійно діяти і приймати рішення у динамічних, нестандартних умовах. Суспільна потреба у навчальних закладах нового типу вимагає особливої уваги до інноваційних процесів, до того, що сприяє виникненню і поширенню педагогічних новацій. Нове в педагогіці – це не лише ідеї, методи, технології, які ще не використовувались, а й комплекс елементів, що несуть у собі прогресивні засади, дають змогу ефективно виконувати завдання розвитку особистості.

Серед інновацій найбільший інтерес викликають ті, що відображають регіональні особливості освіти Прикарпаття. На сьогоднішній час вони є різними за масштабами перетворень й достатньо широко представлені в педагогічній пресі.

На даний час на Прикарпатті функціонує 600 шкіл у сільській місцевості, що становить 79% від загальної кількості шкіл області, з них 270 – у віддалених гірських районах. Тому в інноваційних процесах, які відбуваються у сільській школі з одного боку простежується необхідність створення навчально-виховного середовища, яке б забезпечувало цілісний розвиток особистості школяра, а з іншого – максимально відображаються специфічні умови функціонування самого навчального закладу, його зв'язки з оточуючим середовищем, способом життя, етнокультурними традиціями, цінностями тощо. Тому так важливо в динамічному процесі інноваційних змін зберегти ту особливу місію сільської школи, яку вона завжди відігравала в соціокультурному, духовному житті українського суспільства. Можливо, найважливіша її особливість у тому, що первинне самовираження сільського школяра відбувається через етнокультурну, органічний зв'язок з якою допомагає акумулювати народні традиції, передавати їх наступним поколінням.

Зважаючи на динамічний характер інноваційних змін у суспільному житті, важливого значення набуває здатність особистості адаптуватися і взаємодіяти в умовах найближчого соціального оточення. В умовах сільської місцевості, коли соціальне оточення є максимально обмеженим, бажана модель поведінки органічно засвоюється через взаємодію з найближчим родинним оточенням. В зв'язку з цим вікові, індивідуальні особливості особистості дитини, сформовані під впливом соціального оточення (етнічної групи людей), виступають на чільне місце в дослідженнях сучасних психологів. Варто зауважити, що люди по різному розвиваються в різних соціальних контекстах. За даними досліджень, у дошкільників, які проживають у сільській місцевості, найменш розвиненою є інтерактивна сфера (сфера міжособистісної взаємодії) внаслідок труднощів, що пов'язані з виділенням і утриманням у свідомості позицій партнера по взаємодії. Зрозуміло, що цю особливість необхідно враховувати в організації навчальної діяльності сільських школярів.

Як зауважує О.Савченко, розробка моделей розвитку сучасної сільської школи здійснюється в особливих умовах. З одного боку це сучасна нормативно-правова база, в якій відображено загальні тенденції розвитку освіти. З іншого – інноваційний поштовх, рух, ініційований знизу, який можна розглядати як вияв суперечності між метою освіти в сучасному суспільстві та неспроможністю її реалізації традиційними методами й управлінськими підходами. Серед негативних тенденцій, найбільш помітних за останнє десятиліття, науковець однією з перших виділяє наступну: «У розвитку школи не відчувалося опори на досягнення дошкільного дитинства, оскільки дошкільня перебувало в глибокій кризі» [5, с.4], а також наголошує на невідповідності потребам сільського населення наявного медичного, соціально-психологічного супроводу в ЗНЗ. Ці та інші проблеми вдалося частково простежити в процесі реалізації проекту «Створення соціально-педагогічних умов для розвитку та виховання дітей дошкільного віку у сільській місцевості» в Івано-Франківській та Закарпатській областях (регіональні координатори проекту Барабаш О.Д., Бабій Н.М.).



За результатами дослідження, що проводилося ЮНІСЕФ (Проект "Цвіт Карпат"), 93 % батьків, які мають дітей дошкільного віку висловили потребу у власному навчанні з питань догляду за дітьми та забезпечення їхнього розвитку; 73 % батьків відчувають себе психологічно невідповідними для того, щоб забезпечити оптимальний розвиток дітей і відчувають брак досвіду для виконання цих завдань. Відсутні будь-які інформаційні центри, де батьки могли б отримати відповідні знання та розвинути свої навички.

На сьогодні, лише 6 % батьків мають доступ до батьківських навчальних програм, 21 % дітей, які живуть у сільській місцевості, мають доступ до освітніх дошкільних програм (перебування у ДНЗ, ДНЗ з короткотривалим перебуванням, сезонні ДНЗ тощо). Аналіз умов виховання і розвитку дітей дошкільного віку засвідчує, що значна кількість батьків обирають авторитарні методи виховання, а не індивідуальні підходи до виховання і навчання своїх дітей. В результаті процес розвитку дітей відбувається спонтанно і, здебільшого, відображає особисті переконання батьків та їхній досвід. Разом з тим у гірських селах зберігаються наступні традиції родинного виховання:

- догляд та виховання дітей до 6 років в сім'ї, переважно здійснюється мамами;
- за відсутності батьків (закордоном на заробітках) догляд за дітьми дошкільного віку здійснюють бабусі, або одна мати/бабуся;
- старші діти доглядають за молодшими.

Традиційними залишаються й засоби отримання інформації, це – радіо, газети, журнали, телебачення. Основним джерелом знань залишається життєвий досвід старшого покоління. У деяких батьків зберігається установка на те, що: «головне, у вихованні дитини дошкільного віку, щоб вона була доглянутою, здоровою, а все інше – буде само собою».

Разом з тим, частина молодих батьків намагається приділяти увагу не тільки догляду, а й мовленнєвому, естетичному, соціальному розвитку дітей.

Якщо брати до уваги, що готовність до педагогічної діяльності складається з різних компонентів (стимулюючо-мотиваційний, гностично-інформаційний, змістово-процесуальний, аналітико-коригуючий), можна зробити висновок про те, що у батьків при збереженні високого рівня мотивації недостатньо сформованими є складові, які забезпечуються доступом до повнішої інформації, набуттям практичного досвіду, вмінням здійснювати рефлексивну оцінку різних педагогічних ситуацій.

Серед завдань проекту – створення альтернативних дошкільним навчальним закладам моделей надання освітніх послуг, а саме: консультаційних центрів, сімейного дитячого садка, які б надавали якісні освітні, медичні та соціальні послуги для дітей та їхніх родин у сільській місцевості й сприяли б поширенню такого досвіду в Україні.

На теренах Прикарпаття зреалізовувався проект «Забезпечення раннього розвитку дітей у сільській місцевості шляхом навчання батьків» партнером якого виступив Всеукраїнський фонд «Крок за кроком». Основна мета проекту полягала в тому, щоб забезпечити розвиток дітей молодшого дошкільного віку у сільській місцевості шляхом створення моделей консультаційних центрів для батьків. Завдання проекту:

- Розвинути психолого-педагогічну компетентність батьків, освітян, медичних працівників шляхом спеціально організованого навчання.
- Забезпечити доступ до інформаційних та консультаційних послуг з питань раннього розвитку дітей.
- Поліпшити базові освітні послуги та послуги з догляду за дітьми.
- Сприяти створенню батьківських груп самопідтримки та використання методів навчання „рівний-рівному”.
- Сприяти розвитку громад.

В рамках цього проекту було проведено навчальних семінари для координаторів консультаційних центрів. Адаптовано й підготовлено до друку матеріали (брошури для батьків), які стосуються різних аспектів догляду, виховання та навчання дітей дошкільного віку. Центри добре оснащені дитячою літературою, розвивальними іграми, іграшками, сучасною комп'ютерною технікою.

Цілі навчальних програм, які були використані в роботі з дорослими полягали у тому, щоб допомогти батькам краще зрозуміти, що вони вже виконують добре, надати їм інформацію про особливості розвитку дітей, розвинути практичні навички батьків щодо навчання, виховання і розвитку дошкільників, сприяти ефективному спілкуванню між батьками та дітьми, сприяти налагодженню партнерських стосунків між батьками, педагогами та медиками.

Учасники проекту мали можливість скористатися й напрацюваннями українських науковців, зокрема, – це Програма розвитку та виховання дитини раннього віку «Зернятко» з методичними рекомендаціями, та вперше розробленими стандартами щодо розвитку дітей за основними змістовими лініями.

Висновки. Отже, педагогічно обґрунтоване впровадження технологій виховання та навчання в поєднанні з традиційними вирішують низку проблеми, що існують у всіх регіонах, і зокрема у Прикарпатті.

1. Гончаренко С. Мальований Ю. Інтегроване навчання. За і проти // Освіта. – 1994. – №15-16 /1 бюлетень/, – С.5.
2. Дидактика средней школы. Некоторые проблемы современной дидактики /Под ред. М.А.Данилова и М.Н.Скаткина. М.: Просвещение, 1975. – 303с.
3. Паламарчук В.Ф. Інноваційні процеси в педагогіці /Першооснови педагогічної інноватики. – Т.2. – К.: Освіта України, 2005. – С.59.
4. Поставкіна А. Педагогічні інновації та їх обговорення на шпальтах часопису «Рідна школа». – №1. – 2002. – С.13-14.
5. Савченко О. Моделювання розвитку сільської школи: досвід Всеукраїнського фестивалю-конкурсу // Рідна школа – 2007. – № 2. – С. 3-6.



Дональд Е. Девіс,

доктор соціології,
стипендіат програми імені Фулбрайта
(Вашингтон, США)

Donald Edward Davis, Ph.D.

Fulbright Scholar (Washington, DC)
Precarpathian National University
Ivano-Frankivsk, Ukraine

ГРОМАДСЬКИЙ ТА СУСПІЛЬНИЙ РОЗВИТОК ГІРСЬКИХ РЕГІОНІВ: ЧОМУ АППАЛАЧІ? ЧОМУ КАРПАТИ?

HUMAN AND COMMUNITY DEVELOPMENT IN MOUNTAIN REGIONS: WHY THE APPALACHIANS? WHY THE CARPATHIANS?

Why the Appalachians? Why the Carpathians? How could these two mountains regions, and the people who live among them, be related? I have been asked this question many times since I first visited western Ukraine more than a decade ago. After having plenty of time to craft a well-informed and thoughtful answer, below are my very best thoughts on why the two mountain regions warrant further comparative study.

First of all, individuals from the Appalachians and Carpathians have practiced land-use activities that evolved in close proximity to heavily forested and largely rural mountain landscapes. Agriculture played less of a central role in both regions, with timbering and livestock raising taking primacy over all other pursuits until the second half of the 19th century. Mountain settlements in both areas have tended to congregate in lowland valleys near major water courses. Whereas transhumance--the seasonal movement of people and their livestock to the highest uplands--was practiced in Appalachia only before the mid-20th century, it remains important in the Ukrainian Carpathians even today. In both mountain regions we see the creation of particular landscapes caused by the perennial presence of humans and livestock in the uplands. In Ukraine, it is the polonyna, the biologically diverse mountain meadow that is the subject of much folklore and song; in Appalachia, it is the grassy bald, an expanse of mountain pastures created largely by the former grazing of sheep and cattle on high elevation slopes.¹

Because the Appalachians and the Carpathians possess similar elevations and share some of the same natural ecosystems it is logical that human life and culture in both areas would have certain parallels, although the higher latitudes of the Ukrainian Carpathians certainly means that winter snowfalls more fully impact the lives of those living there. In both mountain regions, residents were dependent on the logging of timber from steep mountain slopes, where lack of railroad lines often required the transport of logs down major river courses. In western Ukraine, the rafting of timber to major riverports downstream was a regular site in many Carpathian villages well into the 1960s.² In Appalachia, the rafting of felled timber was largely obsolete by the 1930s, after the U.S. government permanently dammed most of the region's major rivers for electricity and flood control. In both areas, the floating of timber downstream required the presence of skilled raftsmen, individuals who might spend several consecutive days and nights getting the felled logs to their final destination.³

Regarding agricultural pursuits, the parallels are even more obvious as individuals from both the Appalachians and Carpathians adopted the same basic food production regime as a result of what environmental historian Alfred Crosby has called "The Columbian Exchange." The Columbian Exchange refers to the fact that not only did Europeans take familiar crops and animals with them to the Americas after its "discovery," but the reverse is true as well. By the late 18th century, people living in the Carpathians were growing and consuming maize, tomatoes, beans, potatoes, pumpkins, and sunflowers, all cultigens from the Americas. Conversely, in the Appalachians, the growing of buckwheat, flax, wheat, rye, apples and cabbages only became common after established European settlement.⁴ Today we find that both places have become unique genetic repositories for ancient or heirloom landraces, such as beans from western Ukraine that have direct Andean lineages or apples in Appalachia that are still grown in the rural Carpathian countryside.⁵

While individuals living in the Carpathians and Appalachians share similar highland landscapes and many of the same subsistence practices, culturally, we find far fewer parallels. But even here there are comparisons to be made. In Appalachia, as a result of its relative geographic isolation, European cultural traditions were often preserved well into the 20th century. Because most Appalachian residents were of European ancestry, it makes sense that they would preserve traditions from their native homelands, including not only the highlands of Scotland, but also rural villages



in Wales, Northern Ireland, England, Germany, and Scandinavia (mostly Sweden and Denmark). For this reason we find an entire range of Appalachian cultural practices that have their origins in the northern Europe, including weaving and wood carving traditions, folk music and dance, alcohol distilling, log-cabin construction, folk medicine, and even holiday celebrations.⁶ In fact, even though England officially adopted the Gregorian calendar in 1752, in Appalachia "Old Christmas" was commonly celebrated on January 6 in larger towns until the end of the 19th century and in rural areas well into the twentieth.⁷ Associated with Old Christmas was the practice of mumming or reveling, a tradition that continues to be practiced in several West Virginia communities. In West Virginia the practice is known as "belsnickling," and comes mostly from the Germans who settled the area in the 1700s.⁸ Elsewhere in Appalachia, Christmas plays were not unlike Malanka or Vertep performances, but perhaps more closely resembling those performed today in the villages of Maramures, just across the Ukrainian border in Romania.

In Appalachia, the cultural connections between the two mountain regions become even more apparent after Carpathian emigrants from Austro-Hungarian Bukovina, Maramures, and Galicia found their way into the Appalachian coal and steel communities during the late 19th and early 20th centuries. Between 1880 and 1920, literally hundreds of thousands of eastern Europeans emigrated to the West Virginia, Kentucky, and Pennsylvania coalfields, individuals who comprised as much as one-fourth of the entire workforce by the end of that period. According to Appalachian historian Ronald Lewis, as early as 1900 nearly half of the 194,000 immigrants in the Pennsylvania coalfields alone were "Slavs," the majority of whom had arrived from villages and townships in what is today western Ukraine.⁹ The noted Pennsylvanian historian Walter Warzeski estimated that of the 700,000 Ruthenians that were in the United States in 1933, 60% of those were Transcarpathian Rusyns and the remaining 40% were from eastern Galicia.¹⁰ Galician Jews were also among the individuals who had settled in the West Virginia, Kentucky, and Pennsylvania coalfields during that same period and by 1910 made up as much as 7% of the total population in some Appalachian communities.¹¹

After 1920, emigration from the Carpathian mountain region to Appalachia slowed dramatically, due partly to the redrawing of political boundaries in Ukraine, Poland, and Hungary and partly due to American's Great Depression, which further deteriorated labor relations in the Appalachian coalfields.¹² Some Ukrainians even returned to their former homelands. Although in Canada immigrants from Galicia and Transcarpathia were sometimes given 160 acres of prairie farmland, in Appalachia they were provided little more than a subsistence wage, and were often paid in local company script. As a result, many Ukrainians--including those who identified themselves as both Ruthenians and Carpatho-Rusyns--left the coalfields for nearby larger cities where more opportunities awaited them. Others assimilated into the larger American society, married non-Slavs, or simply failed to maintain connections with their ancestral Carpathian villages.¹³

A number of Ukrainians, however, remained in the Appalachian region, establishing both Greek Catholic and Ukrainian Orthodox churches in West Virginia and Pennsylvania. In fact, the oldest Ukrainian Greek Catholic Church in the United States--St. Michael Archangel Ukrainian Catholic Church--was established in Shenandoah, Pennsylvania in 1884.¹⁴ In Wheeling, West Virginia, a Greek Catholic parish was established there in 1913, after Ukrainian immigrants from Galicia found employment in the local steel mills. From the very beginning community members used the facilities at Our Lady of Perpetual Help to preserve their Ukrainian heritage, offering music and dance lessons in the church building as early as the 1920s. During the 1930s Ukrainian folk dances such as the Kolomeyga and the Kosachock Polidsky were performed at the facility which, according to one church historian, allowed parishioners to celebrate both "the mountain cultures of the Carpathians and the farm villages of Galicia."¹⁵

Of course I would be doing us a disservice this morning if I did not say at least a few words about education in the two mountain regions. Regarding educational institutions in the Carpathians and Appalachians we find that they have not always followed the same paths. However, the problems they have historically faced have been remarkably similar. For example, illiteracy rates were extremely high in the Carpathians during the first decade of the 20th century, exceeding 90% in some mountain villages.¹⁶ Appalachia also lagged behind the rest of the nation in literacy and school completion rates during the early 20th century as children were needed at home or in the fields as laborers. According to one noted educational reformer, as late as 1914 most children in the Appalachians attended school only "two of three months in the year." In 1910, illiteracy rates in Appalachian communities were at or near 15%, although in one southwest Virginia county as many as 35% of all individuals over the age of ten could not read or write.¹⁷

Although full literacy and school completion rates are problems that have not been completely solved in either Appalachia or the Ukrainian Carpathians, the 20th century saw many improvements in their respective educational systems. After World War I, church and private social organizations took a more central role in educating mountain youth in both mountain regions. In Galicia, under Polish rule, six-grade education became compulsory in many areas. In Transcarpathia, between 1914 and 1938, the number of elementary schools rose from 525 to 851 with the number of gymnasia increasing from 3 to 11. Although Ukrainian language instruction suffered tremendously during this period, in some communities conducting elementary school classes exclusively in Ukrainian continued to be allowed by local referendum.¹⁸

In the Appalachians, education also improved during the 1920s, after the passage of compulsory education laws in most states and the implementation, for much of the region, a standard eight- or nine-month school year. Many faith-based religious institutions shifted their focus to adult education and vocational craft production during this period, including the John C. Campbell Folk School of Brasstown, North Carolina. Established in 1925 by Olive Dame



Campbell, the school was greatly influenced by the Danish Folk School movement, which sought to make both culture (music, dance, and art) and practical work (craft and food production) central to the learning experience.¹⁹ The Highlander Folk School, established in southeast Tennessee in 1932, was also influenced by Danish folk schools, but the two founders—Myles Horton and Don West—saw less promise in the cultural arts as a pedagogical tool. Horton and West believed that educational institutions should also empower individuals both economically and politically, which ultimately would allow them to remain in their own communities (as opposed to traveling outside the region to find work). For the Highlander Folk School to be truly successful, it had to have very observable and pragmatic effects on mountain residents, transforming them from passive observers to active participants in community and civil life.²⁰

Interesting, both schools remain in operation even today. Don West was even able to visit Ukraine a decade before his death, spending time in Kiev and the Donetsk coalfields in December 1983. He traveled to Ukraine as the leader of a large delegation of Appalachians that included several teachers, a coal miner's wife, students from West Virginia, and residents from North Georgia. Apparently the group made quite a lasting impression on their Soviet hosts, including Olga the group's official tour guide. In Moscow, at the farewell dinner that was held in their honor, she proclaimed that she had "for years been dreaming of having an American delegation like this Appalachian group, but never before had her hopes been so fully realized."²¹

Today a new delegation of Appalachians are in Ukraine. Our hope for this conference is to better understand the problems we both currently face in our two regions as well as explore possibilities for future collaboration. Without question the Carpathians and Appalachians possess similar development challenges, not only as a result of their geographic isolation and largely rural character, but also due to the perennial outsourcing of both highland people and their natural resources. Any attempts at community development in the two mountains regions should be cognizant of this fact. Ultimately, educational institutions are as viable as the communities in which they serve, so we all should be focused on making our mountain regions not only as livable as possible, but also productive and prosperous for many generations to come.

In the Appalachians, the Appalachian Regional Commission a U.S. government agency which historically defined its mission as a builder of roads, highways, and utility infrastructure in the mountain--is beginning to realize this very fact. In recent years, it has shifted its mission to include the funding of sustainable development projects that range from small-scale community agriculture to green energy initiatives. In one year alone the Appalachian Regional Commission awarded grants of more than \$760,000 dollars to vocational schools, universities, rural electric coops, and non-profits, institutions specifically involved in producing and promoting renewable energy, including solar and wind power.²² The Appalachian Regional Commission has also funded the Appalachian Studies Association's annual conference, providing scholarships for the many Ukrainians who have attended those meetings over the last several years.

While Ukraine may not have its own "Carpathian Regional Commission," it certainly has a national interest in promoting the sustainable development of the mountain region. Ukraine was one of the original signers of the Carpathian Convention, a document drafted by the United Nations and five other countries whose territories are officially within the borders of the mountain area. Ratified and adopted in Kyiv in May 2003, Article 13 of the Convention states that the signees "shall pursue policies aiming at increasing environmental awareness and improving public access of the public to information on the protection and sustainable development of the Carpathians, and promote related education curricula and programmes."²³

Vasily Krushch, the original founder of the Precarpathian National University's "Mountain Area Schools" program, has certainly been aware of the sustainable development mandates of the Carpathian Convention and was one of the first to recognize its potential impact on mountain schools in Ukraine. In the first issue of the journal *Mountain Schools in the Ukrainian Carpathians*, published in 2006, Krushch wrote that educators have an obligation to introduce the principals of sustainable development in the classroom, but should also study additional ways in which other educational curricula might be used to preserve the Carpathians. He wrote that "social life and nature, education and economy, affect one another; their interrelation is one of the aspects of [our] present research."²⁴ He was also aware that such research could be exported to other mountain regions of Europe, as well as to places like the Appalachians in North America.

Finally, I would like to conclude by stating that in both the Appalachians and the Carpathians, environmental and cultural preservation are closely intertwined. In preserving the mountain landscape, one also preserves cultural traditions. In both regions are literally hundreds of forest and farmland dependent communities where a considerable portion of the local income is generated by largely undeveloped fields, forests, and streams. Without access to such landscapes

West Virginia mountaineers are unable to dig American ginseng each autumn, an Appalachian tradition that often goes back more than five generations. For Hutsuls, not having a healthy forests means there will also be fewer if any mushrooms to gather in the autumn, a cultural tradition that goes back more than five centuries. In its purest form, sustainable development brings real economic choices to local communities, a path of self-determination and well-being that benefits both the mountains as well as those individuals who call the mountains their home.

NOTES

1. For the role of the polynyna in Carpathian animal husbandry during the 19th and 20th centuries, see Anthony J. Amato, "Thinking Unlike a Mountain: Environment, Agriculture, and Sustainability in the Carpathians," in Zbigniew Bochniarz and Gary B. Cohen, eds., *The Environment and Sustainable Development in the New Central Europe*, New York, NY: Berghahn Books, 2008, pp.184-85. For a brief discussion of Appalachian balds, their possible origins as well as maintenance by early mountain herdsman, see Claire Jantz, "Cades Cove: Reconstructing Human Impacts on the Environment before Euro-American Settlement," in Benita J. Howell, ed., *Culture, Environment, and Conservation in the Appalachian South*,



- Champaign, IL: University of Illinois Press, 2002, pp. 44-59. On Appalachian transhumance, see Donald Edward Davis, *Where There Are Mountains: An Environmental History of the Southern Appalachians*, Athens, GA: University of Georgia Press, 2000, pp. 100-102.
2. Nikolai Nikolaevich Mikailov, *A Book about Russia: in the Union of Equals*, Moscow, U.S.S.R, Progress Publishers, 1988, p. 64. "In 1965," Mikailov writes, "I was fortunate enough to witness the floating of timber down the Carpathian rivers in rafts," *ibid*. His descriptions of the practice refer mostly to Transcarpathia. See also Amato, "Thinking Unlike a Mountain," pp. 189-190.
 3. James Watt Raine, *The Land of Saddle-Bags: A Study of Mountain People*, New York: Council of Women for Home Missions and Missionary Education Movement of the United States and Canada, 1924, p. 227; Ronald L. Lewis, *Transforming the Appalachian Countryside: Railroads, Deforestation, and Social Change in West Virginia, 1880-1920*, Chapel Hill, NC: University of North Carolina Press, 1998, pp. 38-44; Dwight Billings and Kathleen M. Blee, *The Road to Poverty: The Making of Wealth and Hardship in Appalachia*, Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2000, pp. 264-268.
 4. Alfred Crosby, *The Columbian Exchange: The Biological and Cultural Consequences of 1492*, Westport, CT: Praeger, 2003, pp. 3-34; Alfred Crosby, *Ecological Imperialism: The Biological Expansion of Europe, 900-1900*, Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2004, pp. 28, 95, 140, 300; Charles C. Mann, *1493: Uncovering the New World Columbus Created*, New York, NY: Vintage Books, 2012, pp. xxii-xxvii, 45, 215-224, 607.
 5. Olga Hornakova, et al., "Diversity of Common Bean Landraces Collected in Western and Eastern Carpatien," *Czech Journal of Genetic Plant Breeding* 39, No. 3 (2003), pp. 73-83;
 - Ken Richards, "Pulse Crop Diversity from the Ukrainian Carpathian Mountains," Canadian Genetic Resources Program, Agriculture and Agri-Food Canada, Saskatoon Research Centre, Saskatoon, SK, Canada s7N 0X2, http://publications.gc.ca/collections/collection_2008/agr/A52-86-2008E.pdf, accessed September 11, 2013; Peter J. Mitham, "Fruit 'for the Cold North': Canada's Russian Apple Trials, 1888-1908," in Robert C. Thomsen and Nanette L. Hale, eds., *Canadian Environments: Essays in Culture, Politics, and History*, Brussels, Belgium, Peter Lang, 2005, pp. 259-267; Frederick A. Roach, *Hooker's Finest Fruits: A Selection of Paintings of Fruits by William Hooker*, New York: Prentice Hall, 1989, p. 60.
 6. There are a number of books and articles that challenge the commonly idea that Appalachia was settled primarily by the Scots-Irish, including Terry G. Jordan and Matti Kaups, *The American Backwoods Frontier: an Ethnic and Ecological Interpretation*, Baltimore, MD: John Hopkins University Press, 1992; Stevan R. Jackson, *Peoples of Appalachia: Cultural Diversity within the Mountain Region*, in Grace Toney Edwards, Joann Asbury, and Ricky Cox, eds., *A Handbook to Appalachia: An Introduction to the Region*, Knoxville, TN: University of Tennessee Press, 2006, pp. 27-50; Gerald C. Milnes, *Signs, Cures, and Witchery: German Appalachian Folklore*, Knoxville, TN: University of Tennessee Press, 2012.
 7. David Whisnant, *All that is Native and Fine: the Politics of Culture in an American Region*, Chapel Hill, NC: University of North Carolina Press, 1983, pp. 48-50.
 8. Milnes, *Signs, Cures, and Witchery*, pp. 183-198; Alfred Lewis Shoemaker, *Christmas in Pennsylvania: A Folk-Cultural Study*, Mechanicsburg, PA: Stackpole Books, 2009, pp. 100-120.
 9. Frank Julian Warne, *The Slav Invasion and the Mine Workers: A Study in Immigration*, Philadelphia, PA: J.B. Lippincott, 1904, pp. 10, 44-45, 65, 99, 105-106, 165; Ronald L. Lewis, *Welsh Americans: A History of Assimilation in the Coalfields*, Chapel Hill, NC: University of North Carolina Press, 2008, pp. 222-243.
 10. Walter C. Warzeski, "The Rusin Community in Pennsylvania," in John E. Bodnar, ed., *The Ethnic Experience in Pennsylvania*, Cranbury, NJ: Associated University Presses, 1973, p. 179.
 11. Deborah Weiner, *Coalfield Jews: An Appalachian History*, Champaign, IL: University of Illinois Press, 2006, especially pp. 10-19. According to Weiner, the Jewish immigrants who arrived in Central Appalachia came primarily from "Russian Poland, Lithuania, Belarus, Ukraine; from Galicia, Hungary, and Rumania; from the largest cities and the deepest countryside," p. 14. In 1910, in coal towns like Keystone, West Virginia, more than 7% (147) of the total population (2,047) was comprised of Eastern European Jews. See Weiner, *A History of Jewish Life in the Central Appalachian Coalfields, 1870s to 1970s*, Ph.D. dissertation, West Virginia University, Morgantown, West Virginia, 2002, Tables 1, Table 2, p. 104.
 12. For a brief summary of the social and political conditions in both Galicia and the Transcarpathians before and after World War I, see Oscar Jaszi, "The Problem of Sub-Carpathian Ruthenia," in Robert J. Kerner, *Czechoslovakia*, Berkeley, CA: University of California Press, 1940, pp. 193-210; Paul R. Magocsi, "Galicia: A European Land," in Christopher Hann and Paul R. Magocsi, eds., *Galicia: A Multicultural Land*, Toronto, Canada, University of Toronto Press, 2005, pp. 8-9, 16; Norman Davies, *God's Playground: A History of Poland, Volume II: 1795 to the Present*, Oxford, UK: Oxford University Press, 2005, pp. 115-119. For conditions in the coalfields before and after the War see, Crandall A. Shifflett, *Coal Towns: Life, Work, and Culture in Company Towns of Southern Appalachia*, Knoxville, TN: University of Tennessee Press, 2005, pp. 67-80.
 13. See, for example, Jaroslav Petryshyn, *Peasants in the Promised Land: Canada and the Ukrainians, 1891-1914*, Toronto, Canada: James Lorimer & Company, 1985, pp. 6, 9, 73-75, 129; Frances A. Swyripa, "Ukrainians," *The Canadian Encyclopedia*, online edition, Historica Canada, 2012, <http://www.thecanadianencyclopedia.com/articles/ukrainians>, accessed September 10, 2013.
 14. Warzeski, "The Rusin Community in Pennsylvania," p. 180; John E. Usalis, "Nation's Oldest Ukrainian Catholic church Marks 125th Anniversary in Shenandoah," *Republican Herald*, Pottsville, Pennsylvania, November 8, 2009, online edition, <http://republicanherald.com/news/nation-s-oldest-ukrainian-catholic-church-marks-125th-anniversary-in-shenandoah-1.395018>, accessed September 12, 2013.
 15. Hal Gorby, "Wheeling Ethnic Group—The Slav Story," *Wheeling National Heritage Area*, Wheeling West Virginia online webpage, <http://wheelingheritage.org/wheeling-ethnic-groups/wheeling-ethnic-groups-the-slav-story/>, accessed September 12, 2013.
 16. John-Paul Himka, *Galician Villagers and the Ukrainian National Movement in the Nineteenth Century*, Hampshire, UK: Macmillan Press, 1988, p. 60.
 17. Samuel Tyndale Wilson, *The Southern Mountaineers*, New York, NY: Presbyterian Home Missions, 1914, p. 72. In Appalachia, illiteracy rates generally only included persons over the age of nine who could not read or write.
 18. Himka, *Galician Villagers and the Ukrainian National Movement*, p. 62, Table 3; Paul R. Magocsi, *A History of Ukraine*, Toronto, Canada: University of Toronto Press, 1996, pp. 456-457; Orest Subtelny, *Ukraine: A History*, Toronto, Canada: University of Toronto Press, 2000, p. 449.
 19. Harold W. Stubblefield, "The Danish Folk High School and its Inception in the United States: 1870s--1930s," in Rae Wahl Rohfeld, ed., *Breaking New Ground: The Development of Adult and Workers' Education in North America*, Proceedings from the Syracuse University Kellogg Project's First Visiting Scholar Conference in the History of Adult Education, Syracuse: Syracuse University, March 1989, pp. 49-63.
 20. Frank Adams, *Unearthing Seeds of Fire: The Idea of Highlander*, Winston-Salem: John F. Blair, 1975, pp. 1-6; Myles Horton, "Highlander Folk School," *Option: Newsletter of the Folk-College Association of America*, 2 (1978), p. 74. Myles Horton, personal conversation, Highlander Research and Education Center, New Market, Tennessee, March 23, 1988.
 21. Quoted in James J. Lorence, *A Hard Journey: The Life of Don West*, Urbana: University of Illinois Press, 2007, p. 216. After leaving Highlander, Don West continued to be involved in both labor and community organizing and eventually founded the Appalachian South Folk-Life Center at Pipestem, West Virginia, an education center also influenced by the Danish Folk School movement.
 22. Appalachian Regional Commission, "2009 Renewable Energy and Efficiency Grants," online award summary, http://www.arc.gov/program_areas/2009EnergyGrantCompetition.asp, accessed September 12, 2013.
 23. Framework Convention on the Protection and Sustainable Development of the Carpathians: Article 13, Awareness Rising, Education and Public Participation: 1. The Parties shall pursue policies aiming at increasing environmental awareness and improving access of the public to information on the protection and sustainable development of the Carpathians, and promoting related education curricula and programmes;
 24. Vasyly Demyanovych Khrushch, "Mountain Area Schools: Conditions, Problems, and Prospects of Development," *Mountain Schools of the Ukrainian Carpathians* 1 (2006), p.34. See also Olena Khrushch, Yuri Kopchak, and Liliya Kopchak, "Sustainable Development of the Carpathians Begins with the General School," *Mountain Schools of the Ukrainian Carpathians* 6-7 (2010-2011), pp. 165-169.

**Галина Білавич,**

кандидат педагогічних наук, доцент,
ДВНЗ «Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника»
(м. Івано-Франківськ)

Galina Bilavych,

candidate of pedagogical science, associate professor,
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
(Ivano-Frankivsk)

**УДК 372.8
ББК 74.04**

РОЗВИТОК СІЛЬСЬКОГОСПОДАРСЬКОЇ ОСВІТИ ДІТЕЙ І ДОРΟΣЛИХ НА ГУЦУЛЬЩИНІ У 20-40-ВІ РР. ХХ СТ.

DEVELOPMENT OF AGRICULTURAL EDUCATION FOR CHILDREN AND ADULTS GUTSULSCHINY THE 20-40-RR. TWENTIETH CENTURY

У статті проаналізовано розвиток сільськогосподарської освіти на Гуцульщині на початку ХХ сторіччя. Висвітлено діяльність фахових шкіл, курсів, інших форм просвітництва, які організовували за досліджуваного періоду українські громадські організації у краї, показано роль філії товариства «Сільський господар» у цьому процесі.

Ключові слова: Гуцульщина, фахова освіта, сільськогосподарська школа, освітні курси, товариство «Сільський господар».

The article analyzes the development of agricultural education in Hutsulshchyna in the early twentieth century. Describes activities of professional schools, courses and other forms of education that were organized for the period by Ukrainian NGOs in the region, the role of branch company «farmer» in the process.

Key words: Hutsulshchyna, professional education, agricultural school, educational courses, company «Farmer»

В статье проанализировано развитие сельскохозяйственного образования на Гуцульщине в начале ХХ века. Освещена деятельность профессиональных школ, курсов, других форм просвещения, которые организовывали украинские общества в крае, показана роль филиала общества «Сельский gospodar» в этом процессе.

Ключевые слова: Гуцульщина, профессиональное образование, сельскохозяйственная школа, образовательные курсы, общество «Сельский gospodar».

Актуальність дослідження. Проблема збереження української етноісторичної, етнокультурної та етнекономічної спадщини є особливо актуальною для гірських регіонів Карпат. Найперспективнішим напрямом розвитку економіки в Українських Карпатах є органічне гірське сільське господарство, яке виробляє екологічно чисту м'ясо-молочну продукцію, дає продукти лісу і садівництва. Однак не завжди праця гуцулів у власних господарствах, яка зазвичай є основним джерелом їхніх доходів, є прибутковою. Для того, щоб вона стала економічно ефективною, не завдавала шкоди екології гір, вартує використовувати лише найкращі, випробувані часом, традиційні методи господарювання, що мають не тільки економічну, але й духовно-культурну цінність [15].

Актуальність досліджуваної проблеми зумовлена низкою інших чинників. По-перше, формування духовно багатой і гармонійно розвиненої особистості – одне із завдань виховання зростаючого покоління, розв'язання якого органічно пов'язане з підвищенням людського фактора, створенням „механізму” активізації його потенціалу, приведення в дію стимулів, що спонукають кожну людину повною мірою розкрити і використовувати свої задатки, обдарування, інтереси. Проте в масовій практиці залишається низьким виховний результат трудової діяльності, що проявляється в її недостатньому впливі на всебічний розвиток особистості школярів, а відтак і «відтік» сільських учнів до міст. По-друге, випускники гірських середніх загальноосвітніх шкіл, які залишаються працювати в батьківських приватних господарствах, нерідко розчаровуються в цьому, оскільки економічний ефект від їхнього господарювання є доволі низький. Передовсім юнакам і дівчатам бракує сільськогосподарських знань, позаяк зміст трудового навчання не включає ані ґрунтовних знань у ділянці сільського господарства, ані відповідних практичних навичок, зокрема господарювання за складних гірських умов.

Отож нагальною постає проблема початкової агрономічної освіти, опанувавши якою діти і дорослі здобули б необхідний теоретичний і практичний мінімум базових сільськогосподарських знань. Велике місце в цьому процесі відводимо використанню досвіду з формування господарської культури дітей і дорослих, який мали наприкінці ХІХ – на початку ХХ сторіччя вітчизняні громадські товариства в ділянці агарної освіти українців. Зазначимо, що сьогодні на Верховинщині почали втілювати в життя освітній етносоціальний проект «Школа гірського сільського господарства на Гуцульщині», що може стати першим практичним кроком щодо виконання Карпатської конвенції про охорону та сталий розвиток Карпат, ратифікованої Верховною Радою України.



Аналіз останніх досліджень і публікацій. Попри те, що суспільно-політичне, етнокультурне життя Гуцульщини кінця XIX – початку XX сторіччя досліджене достатньо глибоко (П.Арсенич, В.Гнатюк, Г.Горинь, В.Грабовецький, М.Домашевський, В.Клапчук, І.Крип'якевич, І.Кузич-Березовський, С.Томашівський, І.Франко, В.Шухевич, ін.), питання розвитку освіти за цього періоду ґрунтовно не вивчено. Окремі аспекти порушеної нами проблеми актуалізують праці І.Зеленчука, П.Лосюка, І.Пилипейка, Р. Скульського, М. Стельмаховича, Л.Тимчук, ін. Певні напрацювання має філія "Гуцульщина" Науково-дослідного інституту українознавства МОН України.

Мета статті – проаналізувати зміст, форми сільськогосподарської освіти дітей і дорослих на Гуцульщині за 1920-1940-х рр.

Виклад основного матеріалу. Як відомо, на теренах Галичини наприкінці XIX – на початку XX ст. не було жодної україномовної державної сільськогосподарської школи. До прикладу, за досліджуваного періоду у Данії один такий заклад припадав на 6 тис. господарств, в Японії — на 400, а в Галичині — на 25 тис. [14]. Отож цю прогалину покликано було заповнити українські національні інституції. Так, до розвитку фахової освіти на Гуцульщині активно спричинилися українські громадські товариства: «Просвіта», «Рідна школа», «Сільський господар», Союз українок та інші інституції, зокрема Центросоюз, Маслосоюз, Повітовий союз кооператив, «Народна торгівля» тощо.

Важливим напрямом господарсько-економічного просвітництва стала агітаційно-пропагандистська робота. Популяризації ролі "взаємодопомогових" установ для піднесення агрокультури сприяли віча. Тогочасна періодика, звіти з діяльності "Просвіти" свідчать про поширення таких заходів у другій половині 1890-х років. Активна участь селян у вічевих дискусіях свідчила про їхнє розуміння необхідності підвищення рівня культури господарювання та про готовність працювати над її підвищенням. Лише 1910 р. «Сільський господар» організував 9 великих та десятки менш велелюдних акцій, з-поміж яких віче в Старих Кутах, де кількість учасників сягнула 1200 осіб. Формуванню основ економічних знань та фаховій підготовці з різних галузей господарства сприяла лекційна робота. Велику роль у її розвитку відіграли "мандрівні" учителі "Просвіти", функції яких 1896-1914 рр. виконували знані фахівці-агрономи О. Король, О. Гарасимович, С. Кузик, М. Твордило. Щороку їх виступи охоплювали від 45 до 245 громад. Лише 1896-1898 рр. на них були присутні 30 тис. слухачів, далі кількість таких заходів невпинно зростала [8, с. 22-23; 9, с. 107-109]. Особливо плідною була освітня діяльність товариства на Гуцульщині наприкінці 1920 - на початку 1940-х рр., що пояснюється національною свідомістю, діяльністю українських громадських товариств, Української греко-католицької церкви тощо.

1927 року в Косові – центрі національного, громадсько-політичного та культурно-просвітницького життя Гуцульщини – відновила свою працю філія «Сільського господаря», а також виник Повітовий союз кооператив, з-поміж завдань якого була фінансування сільськогосподарської та освітньої діяльності товариства [3, с.506]. Основні вектори праці товариства були спрямовані підвищення рівня господарської культури гуцулів, їхнього добробуту, розвиток фахової освіти, масове культурно-господарське просвітництво, поширення кооперативної ідеї тощо. Наріжне місце посідала агрономічна діяльність. Велике місце очільники «Сільського господаря» відводили розвитку садівництва та городництва. Завдяки великій ініціативності, високому фаховому рівню своїх діячів, з одного боку, та відповідним природно-кліматичним умовам краю, з іншого боку, товариство проводило у цій ділянці потужну господарську працю. Розвиток промислового садівництва на Косівщині за цього періоду пов'язують з іменем інженера Антона Гнатовського – референта Головної садівничо-городничої секції при Централі товариства «Сільський господар», який навесні 1929 р. розпочав свою діяльність у косівській філії. Справедливо вважаючи передумовою господарської праці культурно-освітнє просвітництво гуцулів, він із цією метою «об'їздив села з відповідними рефератами, ознайомлювався на місці з дотеперішньою садівничою господаркою, збирав статистичні дані і планував уліпшення господарки в старих садах і закладеннях нових» [3, с.506].

Місцеве населення охоче працювало в гуртках «Сільського господаря». Утім, Антонові Гнатовському не вдалося зреалізувати свої плани через переслідування польської влади. Через рік він змушений був покинути не тільки Гуцульщину, а й Східну Галичину та перебрався до корінних польських земель. З його від'їздом сільськогосподарська праця у краї сповільнилася.

За умов відсутності на Гуцульщині державних фахових шкіл діти і юнацтво навчалися в освітніх закладах, створених українськими громадськими товариствами: «Просвітою», «Рідною школою», «Сільським господарем», ін. Аналіз джерел засвідчує, що гуцули здобували агрономічну освіту в Коршеві, Городенці, інших професійних школах.

Українське педагогічне товариство «Рідна школа» (УПТ) для дітей, які закінчили народну школу та не мали можливості продовжувати навчання, влаштовувало фахово-доповнюючі школи, що були, до слова, безкоштовні. Тут навчалися юнаки та дівчата віком від 14 років, які зазвичай працювали. Учні навчалися у вечірні години в приміщенні шкіл УПТ. Навчання тривало три роки по 12-16 годин щотижнево. Це уможливлювало юнацтву отримати професійну освіту, підвищити рівень господарської культури.

Іншою ефективною за тих умов формою сільськогосподарської освіти були короткотриваючі курси (3-6 місяців) для отримання певної кваліфікації чи бодай тих знань, які б допомагали слухачам грамотно і раціонально вести домашнє господарство. На теренах Гуцульщини діяли столярські курси в Косові та двомісячний господарсько-кооперативний курс у Нижньому Березові, що налічував 42 слухачів [1, с.134]. Килимарсько-столярські курси в Косові, які організувала спілка «Гуцульське мистецтво», успішно працювали завдяки подвижницькій праці управителів Михайла Куриленка (килимарський відділ) та Миколи Гулейчука (столярський відділ). За 1930-х років вони перетворилися на справжню школу високопродуктивної праці й фахових знань юнаків і дівчат краю. Належною була і їхня матеріально-технічна база: майстерні (т.зв. верстати) були обладнані новітнім устаткуванням. Добре налагодженим був і збут випущеної продукції, яка мала замовників зі всієї Галичини [1, с.135]. Розвиток такої форми фахового навчання молоді активно сприяв відродженню та розквіту народних промислів і ремесел,



збереженню давніх народних традицій. За досліджуваного періоду на Гуцульщині діяло 6 ремісничих шкіл, гуртки ткачів, килимарів і різьбярів, ремісничі цехи, кооперативи, зокрема й найбільший - косівська «Гуцульщина», курси, де вивчали будівельну справу, фарбування і полірування деревини, пошиття рукавиць, чоловічого і жіночого одягу та мундирів, забою великої рогатої худоби, виробництва м'ясних виробів тощо.

Організації навчання завжди передувала потужна агітаційно-просвітницька робота з-поміж населення, добродійні акції українських громадських товариств, збір пожертв на «Рідну школу».

Ідея сільськогосподарського виховання була актуалізована на Першому педагогічному конгресі у Львові 1935 року, де було винесено низку резолюцій щодо запровадження в усіх українських школах і виховних установах «як одного з основних програмових елементів» «господарське наставлення», освіти вчителів «заокруглювати також знанням економічних і господарських наук» [1, с. 113].

Відтак конгрес підтвердив важливість стратегічного завдання української освіти – розбудову «хліборобського шкільництва» як «необхідну умову піднесення культурного й господарського рівня нашого села, як основи нації – селянства». Із цією метою при товаристві «Рідна школа» було ухвалено створити «комісію для фахового шкільництва» та «покликати окремих референтів». З метою активізації діяльності фахових шкіл ухвалили «ужити тих земельних фундацій, що досі є в руках українських народних установ та які ще належно не використані». Важливим кроком на шляху до «піднесення» фахового шкільництва стало рішення про те, що частину загальноосвітніх гімназій «переміняти на фахові середні сільськогосподарські школи», частину добродійних коштів українського селянства виділяти на розбудову «українського хліборобського шкільництва» [7, с. 50].

За ініціативи секції сільськогосподарського шкільництва при Централі «Сільського господаря» було створено стипендійний фонд імені о. митрата Тита Войнаровського для матеріальної допомоги юнакам і дівчатам, які «бажали студіювати в сільськогосподарських школах». За короткий час збірка на цей фонд становила понад 10000 зл. [7, с. 51]. Рішення конгресу знайшли продовження у книзі Євгена Храпливого «Потреба розбудови нашого хліборобського шкільництва», що сприяло їх поширенню серед громадськості.

Слід наголосити, що розвиток традиційних видів промислу спричинив перетворення заснованих українськими громадськими організаціями підприємств на самостійні установи. Як показують звіти діяльності «Сільського господаря», 25 видами домашнього промислу професійно займалися 11,6 тис. українських виробників [7, с. 62-64]. Так, створені навесні 1928 р. у Львові спільно з українськими викладачами Технологічного інституту два «білошкірсько-кожухарських» курси уможливили організацію відомої «Спілки кожухарів Гуцульщини», очільником якої був П. Карп'як [1, с. 132]. При осередках товариства також діяли секції бондарів, шевців та інших ремісничих спеціальностей. Другим напрямом діяльності філії став «Хліборобський вишкіл молоді» (ХВМ), створений «Сільським господарем». Відсутність державних сільськогосподарських шкіл, за думкою очільників товариства, повинна була компенсувати масштабна комплексна робота з виховання молоді генерції господарів. Так, наслідуючи європейські зразки, «Сільський господар» розгорнув масову економічну освіту та фахову підготовку шляхом створення мережі ХВМ. За 1933-1938 років кількість членів («змагунів») у них зросла з 5,3 до 13 тис. осіб, щороку відбувалося по 28-42 курси для вишколу інструкторів-«агрономів». За чотирирічну програмою «ступеней вправності» за їхнього керівництва відбувалося оволодіння знаннями і навичками з різних галузей господарювання, а також формування з українських юнаків і дівчат активних громадських діячів [7, с. 59]. Успішно працювали гуртки ХВМ у Стрию, Косові, Кутах, Рожневі, Кобаках, Химчині. Особливістю діяльності ХВМ на Гуцульщині стало те, що, на відміну від більшості галицьких та волинських гуртків, навчання, праця та вишкіл «учнів-змагунів» були спрямовані не на вирощування сільськогосподарських, а «садівничо-городничих культур».

Однією із форм господарської стали були курси. Залежно від мети, завдань, умов тощо їх зазвичай улаштовували на різний термін від кількох днів до кількох тижнів. У серпні 1938 р. Центросоюз у Львові організував для кооперативних працівників п'ятиденний курс у Ворохті, де були представники майже від кожного повітового кооперативного осередку. Зазвичай це були очільники місцевих кооперативних осередків, а також діячі товариства «Сільський господар», які працювали в Галичині. Окрім навчання, присутні ділилися досвідом роботи на ниві розвитку кооперації та розбудови сільського господарства на місцях. Фахові заняття проводили до обіду, а після них влаштовували «прогульки» (екскурсії) докочешинськими місцевостями (печери Довбуша, Говерла, ін.) [12, с. 405]. Провідну роль у розвитку сільськогосподарського просвітництва з-поміж українців відіграли жіночі громадські товариства, які, окрім підвищення рівня господарської культури жіноцтва, мали на меті піднесення суспільної активності українців. Прикметною особливістю праці жіночих товариств став синтез просвітницького, господарсько-економічного, культурно-освітнього, благодійницького векторів діяльності. На терени Гуцульщини поширила свою працю створена на початку 1902 р. місцевим «Жіночим кружком» «Домашня жіноча спілка гуцульського промислу» в Коломиї, яка займалася збутом товарів домашнього виробництва, утримувала «школу» і «дівочу» бурсу [11, с. 64-65]. Союз українців співпрацював із «Сільським господарем» та кооперативними установами в напрямі «піднесення загальної господарської культури жіноцтва», на це спрямовувала ще ухвалена на з'їзді жіночого товариства 1918 р. відповідна резолюція. Працю активізували на початку 1930-х років шляхом просвітництва, коли наслідком гасел «Скріпимо кооперацію масовим членством», «Свій до свого по своє!», де членство в українських інституціях вважалося «національним обов'язком», та інших заходів кількість українців у кооперативному русі зросла до 55 тис., що становило 12,9% від загального числа його членів [5, с. 1122]. Отже, можемо говорити, про те, що «господарсько-кооперативна ідея» знайшла благодатний ґрунт з-поміж жіноцтва та мала реальні наслідки, зокрема і на теренах гірського регіону Карпат. Як свідчать архівні матеріали, господарська секція при Головному управлі Союзу українців лише упродовж 1936-1937 років улаштувала 271 курс для 3,6 тис. учасниць, найпопулярнішими з яких були куховарські (45%), «трикотарські» (30%), крою та шиття (14%) та ін.



[10, арк. 49], які діяли й на Гуцульщині. Утім, спроби налагодити масштабну сільськогосподарську діяльність не ввінчалася успіхом. З-поміж 8 жіночих кооперативів, створених за 1920-1930-х років Союзом українок (усього в Галичині діяло 20) [6], найвідомішим було "Українське народне мистецтво" (1922 р.), метою якого стало "плекати домашній помисел". Про масштаби та успіхи праці свідчить те, що кооператив мав 17 філій на Гуцульщині та Покутті, виробляв високоякісну продукцію, однак через неконкурентоспроможність з польськими товарами влада завдавала постійних перешкод у їхній діяльності [6].

Кооперативну ідею втілював у життя і «Пласт», осередки якого були на Гуцульщині. Джерела стверджують, що кожний третій курінь вів власне "підприємство" [13, с. 145-148]. Зокрема, косівський осередок мав ткацько-климарську "робітню" та власну пасіку, пластуни опановували також шовківництво та ін. ділянки господарства

На відміну від попереднього періоду, за доби німецької окупації краю українські фахівці, які працювали в ділянці сільськогосподарської освіти, мали і фінансову підтримку з боку нової адміністрації, зокрема, від Хліборобської палати. Справжнім осередком сільськогосподарської освіти на Гуцульщині стало Жаб'є, де діяла рільнича школа, а також курси годівлі овець, де готували «поступових годівельників» [4, с. 173].

На окрему вагу заслуговує діяльність сільськогосподарської школи в Старім Косові, організованої 1942 р. Цей навчальний заклад, з огляду на успіхи двох років існування, мав стати справжньою кузницею виховання «добрих господарів». У ньому здобували освіту юнаки та дівчата (заняття відбувалися окремо) віком від 14 до 24 років з довколишніх сіл – Вербівця, Черганівки, Химчина. Очіником школи став інженер-агроном Данило Сердюк, до праці в ній були залучені дві вчительки. Звісно, що за браком достатньої кількості фахівців на цих людей покладалася великі обов'язки та надмірне навантаження.

Навчання проводили один раз на тиждень. До програми курсу були включені майже всі предмети «з ділянок польового і годівельного господарства», дівчат навчали хатнього господарства та городництва. Освітній курс включав теоретичне (відбулося в зимовий період за програмою відділів – хлоп'ячого та дівчачого) та практичне навчання, яке відбувалося влітку безпосередньо на полі, в городі, в саду під час сіяння, прополювання городніх культур, саджання, щеплення та догляду за деревами, збирання врожаю, догляду та вирощування домашніх тварин і птиці тощо. Особливістю діяльності школи у Старому Косові було те, що тут акцент робили на садівництві, виходячи із місцевих умов [2, с. 40].

Про рівень навчання та масштаби розвитку цього освітнього закладу свідчить передовсім той факт, що сільськогосподарську освіту здобувало 200 юнаків та 250 дівчат. Окрім цього, була необхідна матеріальна база: окремі будинки для навчання хлопців і дівчат, 3 га орної землі, близько 7 га садів, шкілька, де вирощували саджанці плодкових дерев, а також «живий інвентар» – кінь, корова, кури, кролі. Невдовзі, щоб полегшити умови здобуття освіти горянам, Старокосівська сільськогосподарська школа відкрила свою філію в Химчині (за 12 км від неї), де було обладнано два приміщення для теоретичного навчання, створені умови для практичних занять. Розв'язали і проблему із педагогічними кадрами: щотижня вчителі зі Старого Косова виїжджали до філії «на виклади». За нетривалий час свого існування Старокосівська школа та її філія у Химчині випустила близько 560 хлопців і дівчат. Головним джерелом фінансування стали кошти місцевої волості, щорічно вона отримувала 10000 зл від Союзу волостей у Коломиї [2, с. 41].

Висновки. Отже, за умов відсутності державних українських професійних шкіл наприкінці XIX – на початку XX ст. громадські товариства створили систему приватної сільськогосподарської освіти, метою якої стало підвищення господарської культури юнаків і дівчат. Важливе місце в ній посідали фахово-доповнюючі школи Українського педагогічного товариства, сільськогосподарські школи та різноманітні коротко- та довготривалі курси, що уможливлювали юнацтву Гуцульщини за досить обмежених проміжків часу оволодіти конкретною спеціальністю, іноді навіть і безкоштовно, поглибити свою професійно-теоретичну підготовку й отримати необхідні практичні вміння в ділянці сільського господарства.

1. Білавич Г. Товариство «Рідна школа» 1881-1939 / Галина Білавич, Борис Савчук. – Івано-Франківськ: Лілея-НВ, 1999. – 203 с.
2. Боровський М. Сільсько-господарське шкільництво на західноукраїнських землях. – Вінніпег, 1964. – 44 с.
3. Гнатюк М. Спомин з агрономічної праці в т-ві «Сільський господар» / Мирослав Гнатюк // Крайове господарське товариство «Сільський господар» у Львові 1899-1944. – Нью-Йорк, 1970. – С.503-510.
4. Доберчак М. Вівчарство в Галичині на тлі праці т-ва «Сільський господар» у Львові / Микола Доберчак // Крайове господарське товариство «Сільський господар» у Львові 1899-1944. – Нью-Йорк, 1970. – С.168-173.
5. Енциклопедія українознавства. Загальна частина. Перевидання в Україні. – Т.1-3. – К., 1994, 1995. – 1230 с.
6. Жіноча доля. – 1928. – Ч. 1-2. – С. 2-4; 1934.-Ч.15. – С. 10-11.
7. Звіт Сільськогосподарського Краєвого Товариства «Сільський господар» з діяльності за 1938 рік. – Львів: Сільський господар, 1939. – 82 с.
8. Звіт Товариства «Просвіта» з діяльності за час від 1 січня 1908 до 31 грудня 1909. – Львів: Просвіта, 1908.- 136 с.
9. Звіт Товариства «Просвіта» з діяльності за час від 1 січня 1910 до 31 грудня 1912. – Львів: Просвіта, 1908.- 162 с
10. Матеріали про роботу загального з'їзду 9-10 жовтня 1937 р. // ЦДІА, ф.319, оп.1, спр.95, 239 арк.
11. Наша доля. – Книжка 1. – Стрий, 1893. – 104 с.
12. Радиш С. Праця інструкторки в секціях господинь т-ва «С.Г.» на Любачівщині і Станиславівщині / Стефанія Радиш // Сільськогосподарське С.403-407.
13. Савчук Б. Український Пласт. 1911-1939 / Борис Савчук. – Івано-Франківськ: Лілея-НВ, 1996. – 264 с.
14. Сільський господар. – 1930. – Ч.15-16. – С. 419.
15. Стойко С.М. Роль природно-заповідного фонду Карпат у збереженні етнокультурної спадщини гуцулів, бойків і лемків / С.М.Стойко, Д.І.Крук // Зелені Карпати. – 2004. – № 1-2. – С. 27-39.

**Марія Геник,**

кандидат педагогічних наук, доцент,
ДВНЗ «Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника»
(м. Івано-Франківськ)

Maria Genyk,

candidate of pedagogical science, associate professor,
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
(Ivano-Frankivsk)

УДК 37.015.312

ФОРМУВАННЯ ДУХОВНИХ ЦІННОСТЕЙ СУЧАСНОГО МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА ГІРСЬКОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ НАРОДОЗНАВСТВА**FORMING OF SPIRITUAL VALUES OF MODERN JUNIOR SCHOOLBOY OF A MOUNTAINS-LOCATED SCHOOL BY FACILITIES OF ETHNOLOGY**

Автор розкриває проблему формування духовних цінностей молодшого школяра засобами народознавства, акцентує увагу на провідні засоби та методи виховання.

Ключові слова: духовні цінності, молодший школяр, народознавство, гірська школа.

The author points the basic tasks of teacher of junior classes of mountain school for the effective forming for the students of spiritual values by facilities

Key-words: spiritual values, ukrainian ethnology, mountains-located school, educate experience of people.

Постановка проблеми. Сьогодні розвиток національної системи освіти ставить перед нами нові вимоги для досягнення позитивних результатів у вихованні школярів молодшої ланки. Ця проблема розкриває нові горизонти у сенсі неоднорідності ментальності та традицій у різних регіонах України. Вбачається різниця не лише між українцями на східній та західній Україні, але й у вузьчій перспективі, наприклад між мешканцями обласних центрів Галичини та жителями гірської місцевості Карпат. Тому педагог повинен бути гнучким у виборі форм та методів виховання, зважаючи на специфіку внутрішнього світу школяра, зокрема його духовності, а також умов, в яких формується його особистість поза школою.

Мета статті полягає у постановці головних завдань педагога молодшої ланки сучасної гірської школи в контексті формування духовних цінностей як гаранта високої моральності, а також пошуку способів їх реалізації у сучасному геополітичному та культурологічному просторі України.

Актуальність теми дослідження. Сьогодні в цілому світі спостерігається тенденція секуляризації особистості та зосередження уваги на особистих, найчастіше егоїстичних інтересах. Особливо цей деструктивний процес торкнувся молодого покоління, коли починаючи з ранніх років воно розвивається на основі споживацького способу життя. Батьки, зазвичай, вбачають центром своєї турботи над власними дітьми насичення їх всіма необхідними, але також і непотрібними матеріальними благами, надмірний тиск яких спотворив ще несформовані душі, утвердивши їх в «вульгарному» матеріалізмі та віднісши їх за маргінес духовного розвитку. Тому не дивно, що перелік та зміст духовних цінностей убожіє з кожним роком, а сучасна молода людина поспіхом перетворює його на мертвий список «незрозумілих та безсенсовних» для себе правил, нудне виконання яких приводить її до роздратування або, в кращому разі формального їх виконання заради власної мети. Те, що є найважливішим в житті стає чимось непотрібним та дивним. Звичайно, мова не йде про всіх людей чи про всю молодь, але очевидним стає факт кризи духовності, яка в свою чергу робить духовні цінності зайвими, непрагматичними, а морально-етичні цінності релятивними.

Виклад основного матеріалу. Вище згадані процеси особливо гостро відчуваються на Заході, але й Україна зі своїми традиційно багатою духовною та народною традицією зазнає болючих ударів та втрат в сфері моралі. Телебачення, інтернет та інші засоби мас-медіа завдають чимало душевних ран молодим українцям, спустошуючи їх та наповнюючи їх цинізмом та розпущеністю. Зі сказаного можна сміливо зробити висновок, що велика частка тягару бездуховності та деморалізації підростаючого покоління спадає на родину та педагогів, які зобов'язані допомогти своїм вихованцям стати правдивими людьми, шукаючи все нових шляхів для збереження та розвитку духовних цінностей.

У духовних та морально-етичних цінностях сконцентрований багатотисячний досвід життєдіяльності українського народу, його ідеали, уявлення про добро і зло, піднесене і потворне. Виховне значення морально-етичних



цінностей полягає у тому, що вони є одночасно результатом практики виховання підростаючого покоління і ефективним засобом виховання. Це спонукає до використання культурної і педагогічної спадщини українського народу, пошуку оптимальних шляхів морального та етичного виховання школярів на основі відродження народних звичаїв і традицій.

На необхідності звернення до виховного досвіду народу, його морально-етичних цінностей наголошують державні програми “Освіта” (Україна

XXI століття), “Діти України”, Концепції “Національного виховання”, “Виховання дітей та молоді у національній системі освіти”, “Сучасного українського виховання”, Національна доктрина розвитку освіти, Указ Президента України від 27 квітня 1999 р. “Про заходи щодо розвитку духовності, захисту моралі та формування здорового способу життя громадян”.

Значення народознавства як дієвого виховного засобу відображено в дослідженнях відомих вітчизняних учених: М.Грушевського, М.Драгоманова, М.Костомарова, А.Могильницького, Г.Сковороди, І.Франка, К.Ушинського.

У дослідженнях філософів, психологів і педагогів безпосередньо чи опосередковано розкриваються різноманітні аспекти формування духовних та морально-етичних цінностей у дітей засобами народознавства.

Українське народознавство виступає важливим засобом виховання дітей, покликаним збагатити і оновити зміст сучасної освіти і виховання початкової школи, який знайомить учнів з соціально-культурним досвідом українського народу та можливостями його використання у власній практиці.

Звернення до народознавства є важливим чинником у відродженні української культури, державності, усвідомленні власної національної самобутності, формуванні національної самосвідомості, духовних та морально-етичних цінностей.

Народознавство, охоплює різні аспекти української культури, в тому числі і народну мораль, що в реальному житті втілюється у морально-етичні цінності.

Формуючись у процесі життєдіяльності народу, духовні та морально-етичні цінності відображають його позитивний досвід і надбання у сфері моралі, світогляду, орієнтують на моральні норми і принципи життя, закріплені у традиціях, звичаях, віруваннях, які підтримуються організацією та устроєм життя.

Відображаючи потреби як окремої особистості, так і суспільства в цілому, духовні цінності є вивіреними часом, несуть загальноприйнятий характер і не змінюються під впливом приватних поглядів, інтересів і обставин.

Розглядаючи поняття морально-етичних цінностей, як похідне від цінностей, З.В.Гіптерс у “Культурологічному словнику-довіднику” характеризує цінність у контексті життя суспільства і окремого індивіда як загальний еталон, на який орієнтується виховання [1, с.293-294].

Оскільки морально-етичні цінності відіграють важливу роль у регулюванні поведінки та ставленні до оточуючого світу в “Соціально-педагогічному словнику” за редакцією В.В.Радула, вони визначаються через діяльнісно-зацікавлене ставлення особистості до світу й самої себе. Зокрема, звертається увага на проблематичність реалізації моральних потреб у житті [2, с.292].

Духовні та морально-етичні цінності визначають мотиви поведінки особистості та спрямованість діяльності, тому важливо формувати у дітей здатність діяти відповідно до них. Вони є головною метою виховання, формуючи основні етичні категорії та гуманістичні перспективи розвитку і саморозвитку особистості і є важливими критеріями оцінки у виборі життєвих цілей та засобів їх досягнення.

У різноманітних народних джерелах духовні цінності зафіксовані у заповідях, порадах, настановах, які обґрунтовують необхідність дотримання моральних норм і принципів поведінки, визначають стратегію і тактику життя на прикладах народних героїв, виступають формою громадського впливу.

В молодшому шкільному віці розвиток системи духовних цінностей супроводжується обґрунтовуванням мети, змісту діяльності. Загальні цілі процесу формування таких цінностей повинні бути педагогічно інструментальними, тобто спрямованими на практичну реалізацію. Зміст морально-етичного виховання молодших школярів орієнтований на втілення загальних виховних цілей, що ґрунтуються на народознавчому підході.

Цілі і зміст процесу формування духовних цінностей молодших школярів засобами народознавства конкретизуються через адекватні завдання, які відображають основні напрями виховного впливу на особистість учня. Йдеться про те, що при формуванні у молодших школярів системи духовних цінностей педагогічні зусилля і дії вчителя початкових класів мають бути спрямовані на розвиток духовних потреб і мотивів поведінки, формування етичних знань і виховання етичних почуттів, вироблення відповідних умінь, навичок і звичок, а також зміцнення вольових якостей.

Цілеспрямоване формування духовних цінностей особистості здійснюється в організованій дорослими виховній діяльності та спілкуванні, де виявляється активність особистості молодшого школяра і формуються його моральні потреби і мотиви поведінки. Саме педагогічно організована діяльність та спілкування створюють ті виховні ситуації, і моральні відносини, які забезпечують вплив на формування духовних цінностей у молодших школярів.



Специфіка формування духовних цінностей українського народу у молодших школярів полягає у тому, що вони сприймаються ними як певні норми і загальні принципи поведінки, які їм пропонують дорослі. Однак навіть добрі знання цих норм, які визначають когнітивний компонент у формуванні духовних цінностей у дітей, не можуть забезпечити їх стабільний вияв у поведінці. Інтеріоризація духовних цінностей українського народу через засвоєння моральних норм передбачає не тільки накопичення знань відповідного змісту, але й переломлення їх крізь призму свідомості дитини – формування у неї власного морального досвіду, ставлення до поведінкових стереотипів та моральних зразків, що їй пропонуються, як результату емоційного переживання і переведення морально-етичних цінностей українського народу у внутрішній план особистості – сферу почуттів, індивідуальної свідомості і поведінки.

Враховуючи особливості менталітету людей, що проживають в гірських районах стає очевидним той факт, що виховання школярів цієї місцевості має своє особливе забарвлення, навіть порівнюючи з сусідніми областями. По-перше, слід врахувати непростий темперамент горян, який зумовлений підвищеною емоційністю та специфікою побуту. По-друге, розташування даного регіону є особливе тим, що він є оточений горами, які ніби відділяють його від іншого світу, створюючи ілюзію замкнутості та містичні пейзажі, які формують свій власний, автентичний світогляд його жителів. По-третє, і найважливіше, горяни завжди відзначалися своєю релігійністю, яка просякала все їхнє життя і побут. Всі ці фактори поряд з спільною історією українців Галичини стали визначальними у формуванні моральних цінностей населення Карпат.

Висновки. Отже, щоб ефективно формувати духовність школярів, слід врахувати вищезгадані факти, а також діалект, звичаї, обряди, художні промисли та інші життєві грані, які слугують засобами формування та розвитку молодшої особистості, а найголовніше – школа повинна тісно співпрацювати з Цервою, яка є джерелом і оберегом моралі та духовності. Окрім уроків християнської етики, які нажалі набули ознак факультативності, дирекція шкіл та вчителі повинні запрошувати священнослужителів для спільної діяльності на виховних годинах, в організації свят та виховних заходів, для духовної віднови, наприклад в час Великого посту, а також для неформальних бесід, де в невимушеній обстановці учасники могли б отримати компетентні відповіді на найважливіші життєві питання. Такий тендем школи та Церкви спроможний не просто подати школярам інформацію для роздумів, створити передумови для морального виховання, але подолати кризу формалізованості у виховному процесі, оживити його, трансформувати з нераз сухого та нудного виконання вчительського обов'язку в сповнену духовним сенсом передачу життєвого та релігійного досвіду.

1. Культурологічний словник – довідник/ [авт-уклад. Гіперс З.В.]. – К.: ВД "Професіонал", 2006. – 328 с.
2. Соціально-педагогічний словник / [уклад. В.В.Радул та ін.]. – К.: "ЕксОб", 2004. – 304 с.
3. Державна національна програма "Освіта". Україна ХХІ століття. - К.: Райдуга, 1994. - 62 с.
4. Концепція національного виховання// Інформаційний збірник Міносвіти України. – К.: Освіта, 1995.





Ольга Горецька,

асистент,
ДВНЗ «Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника»
(м. Івано-Франківськ)

Olga Horetska,

assistant,
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
(Ivano-Frankivsk)

УДК 378.147

ВИКОРИСТАННЯ ВИХОВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ЛІТЕРАТУРНОЇ СПАДЩИНИ МАРІЙКИ ПІДГІРЯНКИ В ПРАКТИЦІ РОБОТИ ГІРСЬКОЇ ШКОЛИ

USING THE EDUCATIONAL POTENTIAL OF THE LITERARY HERITAGE OF MARIA PIDHIRYANKA IN THE PRACTICE OF MOUNTAIN SCHOOL

У статті розглядаються різні аспекти патріотичного, морального, релігійного, громадянського, трудового виховання дітей і молоді в Західній Україні на матеріалі літературних творів Марійки Підгірянки, а також форми і методи впровадження прогресивних виховних ідей кінця XIX – початку XX століття у практику роботи сучасної школи.

Ключові слова: літературна спадщина Марійки Підгірянки, національно-патріотичне, морально-релігійне виховання, гірська школа.

The article tells about different aspects of patriotic, moral, religious, civil, labour training of child youth in the west Ukraine on base of Mariyka Pidhiryanka works and also forms and methods of introduction the progressive educational ideas of the late XIX – early XX century in the practice of the modern school.

Key words: Mariyka Pidhiryanka literary heritage, national- patriotic, moral and religious education, the Mountain School.

В статье рассматриваются разнообразные аспекты патриотического, этического, религиозного, гражданского, трудового воспитания детей и молодежи в Западной Украине на материале литературных произведений Марийки Пидгирянки, а также формы и методы внедрения прогрессивных воспитательных идей конца XIX – начала XX столетия в практику работы современной школы.

Ключевые слова: литературное наследие Марийки Пидгирянки, национально-патриотическое, нравственно-религиозное воспитание, горная школа.

Постановка проблеми. У сучасних умовах розбудови Української незалежної держави великого значення набуває проблема відродження національної системи освіти як основи виховання нового покоління українців. Метою національного виховання Державна національна програма "Освіта" ("Україна XXI століття") визначила "набуття молодим поколінням соціального досвіду, успадкування духовних надбань українського народу, досягнення високої культури міжнаціональних взаємин, формування у молоді незалежно від національної належності особистісних рис громадян Української держави, розвиненої духовності, художньо-естетичної, правової, трудової, екологічної культури" [3, с.4].

Однією з передумов існування нації є свідоме ставлення громадян до надбань попередніх поколінь, збереження цих надбань та їх примноження.

На особливу увагу заслуговує історія розвитку шкільництва, педагогічної думки в Західній Україні кінця XIX – початку XX століття. Саме в цей період вдалося виробити теоретичні основи національної освіти та втілити основні їх положення в практику виховання української молоді. У цьому процесі, безумовно, взяли активну участь жінки-освітяни Уляна Кравченко, Марійка Підгірянка, К.Малицька, Є.Ярошинська, І.Блажкевич, К.Попович. Цінність діяльності зазначених вчителів підсилюється ще й тим, що вони зафіксували історичний хід подій означеної епохи у літературних творах, залишивши цілу низку художніх образів учнів, учителів, спогади про суспільно-історичні процеси зазначеної доби.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Для становлення теорії і практики сучасного українського шкільництва особливе значення має вивчення здобутків вітчизняної та світової педагогічної думки для його критичного переосмислення. Тому залишається надзвичайно актуальним аналіз праць і життєвого шляху педагогів, письменників, громадських діячів, учених, які зробили вагомий внесок у розвиток вітчизняної педагогічної науки.



У цьому контексті слід відзначити наукові дослідження, присвячені історії українського шкільництва (Л.Бондар, Л.Вовк, С.Дмитренко, Т.Завгородня, І.Зайченко, С.Золотухіна, Н.Коляда, В.Курило, І.Курляк, Н.Побірченко, Б.Ступарик, О.Сухомлинська та ін.).

Внесок західноукраїнських педагогів першої третини ХХ ст. О.Барвінського, Г.Врецьони, М.Галушинського, Б.Заклинського, А.Крушельницького, Я.Кузьміва, В.Пачовського, К.Малицької, І.Ющишина, Я.Яреми та ін. у розвиток теорії та практики навчання й виховання, змісту освіти, вдосконалення методики викладання окремих предметів розкрито в працях Т.Завгородньої, В.Ковальчук, С.Лаби, З.Нагачевської, Н.Сабат, Б.Ступарика, Н.Чаграк, М.Чепіль, Д.Герцюка, Б.Гречина, та ін.

Одним із важливих чинників розвитку особистості дітей і молоді завжди була художня література, особливо національно-культурні тексти, зокрема твори Марійки Підгірянки, у якій продемонстровано блискуче знання життя дівчор, їх уподобань, переконань, світогляду.

Аналіз творчості й педагогічних ідей видатної дитячої письменниці знаходимо у дослідженнях В.Щурата, Б.Якутського, Шаховського, В.Лучука, В.Левицького, М.Рильського, М.Стельмаховича. О.Нахлік, зокрема, дослідила творчість Марійки Підгірянки в аспекті західноукраїнському літературного процесу початку ХХ століття, Н.Р.Кирста – методику використання поетичної спадщини Марійки Підгірянки в лексичній роботі з дітьми старшого дошкільного віку.

Проте цілісна характеристика ідей національного виховання, спрямованого на формування і розвиток особистості школяра і вчительки, які простежуються в художніх творах жінки-педагога, потребує подальшого висвітлення.

Метою статті є аналіз основних проблем національного виховання дітей-горян, поставлених у літературних творах Марійки Підгірянки, і засобів вирішення їх в умовах складної політичної, економічної, культурної ситуації на західноукраїнських землях в кінці ХІХ – на початку ХХ століття.

Виклад основного матеріалу. Марійка Підгірянка (Марія Омелянівна Ленерт-Домбровська) – видатна українська письменниця, поетеса, член Спілки письменників України.

Більшість творів поетеси написала для дітей і про дітей. Авторка щедро використовує фольклорні мотиви, її вірші ніжні і легкі, часто нагадують українські народні пісні. Але Марійка Підгірянка не була лише дитячою письменницею. Недитячими були її перші збірки: «Відгуки душі» (1908), втрачена «Краплини крові». А більшість – розкидано в різних тогочасних часописах. Багато писала «актуальних» патріотичних, «виховних» віршів, а багато і чистої лірики – світлої, сумної, гіркої і трагічної.

Насамперед Марійка Підгірянка – патріот рідної землі. Основні мотиви творів письменниці – мрії про краще майбутнє народу, оспівування краси рідного краю, природи Карпат. Починаючи в 13 років потай від усіх складати свої перші вірші, Марійка обрала собі літературний псевдонім «Марійка Підгірянка» – у знак любові та пошани до рідного прикарпатського краю. Майже кожен поетичний витвір Марійки Підгірянки – то вболівання за долю України, то волелюбний поклик її синів і дочок.

Працюючи разом з чоловіком у 1919 - 1928 роках у школах Закарпаття, вона вчила дітей української грамоти і проводили велику патріотичну роботу, за що чеські власті прогнали Марійку Підгірянку з посади вчительки. Довелося заробляти на хліб, даючи приватні уроки онукам Івана Франка Тарасові і Мирославові.

У роки Першої світової війни Марійка Підгірянка з чотирма малолітніми дітьми опиняється в австрійському місті Гмюнді, куди евакуювали мирне населення Галичини, звільняючи територію для воєнних дій. Тисячі галичан померло в концентраційних таборах з голоду і від епідемій. Тривалий час живучи у табірних бараках, Марія Омелянівна чим могла допомагала своїм країнам, організувала школу для малолітніх українців. І творила: виливала у віршах, оповіданнях, п'єсах, картинах тугу за Батьківщиною, жаль за понівеченими людськими долями. Так була написана поема «Мати-страдниця», яка довгі роки пролежала на полицях спецхранів. Цей твір уперше надрукували 1922 р. у Філадельфії, а 1929 р. він вийшов у Львові в серії «Золота бібліотека». 1984 р. поему було вміщено в першому номері журналу «Дукля», що виходить у Словаччині. І аж у 1989-му прикарпатський читач зміг прочитати цю прекрасну поезію в галузевій газеті лісівників «Лісовий комплекс». Потім, після схвальних відгуків читачів, її вже друкували районні газети Надвірної, Тлумача. У 1992 р. поема увійшла до книжки «Зіллюся з серцем народу» (Ужгород).

Композиційним обрамленням поеми є «Вступ» і своєрідний епілог. Сповідь страдниці, подану в жанрі голосіння, складають 12 пісень. У вступі Марійка Підгірянка говорить про призначення свого твору:

І буде та пісня тужливо звеніти,
Та слухати будуть України діти.
Тоді ту дорогу тернову пізнають,
Котрою скитальці в чужому йшли краю.
Тоді і навчаться край рідний цінити,
Кожну землю грудку грудьми боронити,
Її з рук не дати нізащо, ніколи...
А коли вже стануть вільні, як соколи –
І з гнізд вже свобідних на свято злетяться,
То жертви згадають

Й за них відплатяться! [4, с.4]



Творчість поетеси – то справжня материнська енциклопедія, на якій виховувалися і виховуються цілі покоління.

Поет Дмитро Павличко добре якось сказав, що слово поетеси Марійки Підгірянки серед чесних людей не пропаде ніколи. Твори Марії Омелянівни з'явилися на світ, коли в Галичині створилася «Рідна школа», якраз тоді, коли бракувало підручників та вчительських кадрів.

З-під її пера вийшли такі чудові поетичні твори, як авторська збірка віршів «Відгуки душі», поема «Мати-страдниця», п'єса «Ганнуся», вірші та казки для дітей «Безконечні казочки», «Лисичина штука», «Осінь казка», «Киці дім», «Про kota Воркота», цикл «Відгадай», «Мої пісні». У Коломиї в 1935 році друкується її оповідання «Марійчин Великдень» – прототипом якого, певне, була одна з її учениць та Антонівська церква Св.Дмитрія, збудована в 1848 р., обсаджена липами, в якій і тепер проводяться богослужіння. Служить храмом науки і школа в селі Антонівці, яку збудувала громада у 1927 році, ще є живі свідки, колишні школярі, яких учила писати і читати вчителька пані Домбровська. В останні роки її життя в журналах для дітей були опубліковані її вірші «Грай, бджілко», «Ростіть великі», «Ранкові зустрічі».

Школу і дітей вона любила над усе, їм присвятила своє життя – понад сорок років пропрацювала Марія Омелянівна на ниві народної освіти. У вільні від праці хвилини записувала дитячий фольклор, спостерігала за природою і творила свої легкі, щирі, музикою сповнені співанки, вірші, оповідання, п'єси та ігри, перекладала з чеської і польської мов.

В одному з листів до К.Малицької вона пише про себе: «Я не думала ніколи, що колись буду «друкована», – я самоук, неміле дитя Підгір'я. Списувала, що мені старі ліси розказували, та не знаю, чи зрозуміла добре смерекову мову. Почала я писати дуже рано, десь вже в 13 або 14 році життя, а писала, бо чула душевну потребу вилити на папір ті враження, якими напувала мене краса природи»...[6, с.3]

Вагомим засобом розвитку дитини письменниця вважала споглядання дітьми природи, вирішення навчальних і виховних завдань на основі спостережень за природними явищами. Вона вміла проїнятися особливостями дитячого світосприймання і знаходила цікаву форму розповіді, привчаючи маленького читача уважно вдивлятися у навколишній світ, прислухатися до чарівного багатоголосого оркестру природи, постійно відкриваючи те, що довелося пережити, відчувати, пізнати світ любові, правди і добра.

Наприклад, письменниця такими об'ємними образами описує Великодній день: «І поплили з церковці люди, хрести, корогви, свічі й плащаниця. Задзвеніло віковичне «Христос воскрес». А в цю мить їз-за горба виплило весняне сонечко. Піднявся щебет пташок із старих лип навколо церкви, змішався зі звуками дзвонів, та воскресними піснями і розколисаною струєю понісся у всесвіт...» [7, с.20].

Марійка Підгірянка любила дітей, намагалася піднести душу кожної дитини до світла. Описуючи один із днів у школі, розповідає про малого хлопчика, який, граючись з дітьми, забув, що потрібно йти додому, допомагати матері. Коли ж мама прийшла до школи з докорами, «хлопчина затрясся та поблід. Веселість на личку геть поникла: ручка з навареною кашею спустилася в долину: воронята й ворона полетіли десь за хмари, а з ними й веселий казковий світ розвіявся» [7, с.26]. Звичайно, вчителька, розуміючи, в якому психологічному стані знаходиться дитина, допомогла вирішити проблему: дала меншій дитинці, що плакала, яскраву іграшку, «більшенькій калачик, а маму просила сісти, щоб відпочила; Василькові порадила лишитися біля мамі, показати їй свої зошити, а паперові коники та іграшки віддати меншому братчикові на забаву» [7, с.27], врятувавши таким чином хлопчика від страху, почуття провини, покарання.

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

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

У своїй педагогічній діяльності Марія Омелянівна вдало використовувала свій поетичний талант та художнє слово – її щирі мелодійні вірші допомагали учням краще запам'ятовувати букви та засвоювати арифметичні дії, пояснювали різноманітні явища природи. Працюючи вчителькою, вона займалася великою громадсько-політичною діяльністю, активно спілкувалася з місцевими селянами.

Твори Марійки Підгірянки знаходимо в сучасних підручниках з української мови, читанках, зокрема вірші «Безконечні казочки», «Працьовита дівчинка», «Розмова про сонце» «Школярики» «Бабине літо» «Різдвяна зірка» «Літній дощ», «Співанка про місяці», «Розмова зірки з місяцем». Віршик «Голосні звуки» допомагає маленьким школярам вивчити азбуку:



А-а-а –
А яблучка два,
Два яблучка червоненькі
Несе донечка до неньки,
А-а-а –
Аж яблучка два.

Е-е-е
Де то мама, де?
Нема мами, пішла в поле,
Там бур'ян на ниві поле.
Е-е-е.
Ось вже мама йде! [5, с.25].

Безумовно, виховний потенціал літературних творів для дітей Марійки Підгірянки слід використовувати у практиці роботи сучасної школи, адже це тексти національно марковані, яскраві, доступні для розуміння маленьких школярів, що сприяє формуванню насамперед національно-мовної особистості.

Під час педагогічної практики студенти Педагогічного інституту мають змогу використовувати літературні твори письменниці на уроках української мови.

Наприклад, при вивченні теми "Вправи на визначення роду дієслів минулого часу" у 4 класі студентка Герасим'юк Марійка для вибіркового диктанту використала вірш Марійки Підгірянки "Місяць і зірки", для роботи в командах з визначення роду дієслів тексти "Мій дідусь" та "Мозолі", для складання павутинки дієслів з переносним значенням – вірш "Писаночка". Це допомогло зробити урок жвавішим, енергійнішим і результативнішим.

Висновки. Літературні твори Марійки Підгірянки, адресовані дітям, – художньо-педагогічний феномен національної культури, оскільки вони мистецькі, виразно позначені індивідуальною творчою манерою, містять виховні концепти, які майстерно виражено через різноманітні художні прийоми. Образи дітей, вчителів, борців за незалежність українського народу, представлені в творах Марійки Підгірянки, допоможуть сучасним учням усвідомити себе справжніми громадянами своєї країни, духовно багатими, здатними самовіддано здобувати освіту, дотримуватись українських традицій, креативно мислити і діяти на благо рідної батьківщини.

Літературна спадщина письменниці вагома, вона має велике виховне та пізнавальне значення, здатна заповнити прогалини виховного процесу сучасної школи, сприяє відродженню нашої духовності, утвердженню національної ідеї в освіті.

1. Ващенко Г. Виховний ідеал. – Полтава: Полтавський вісник, 1994. – 191с.
2. Вишневський О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки: Навч. посіб. – К.: Знання, 2008. – 566 с.
3. Державна національна програма "Освіта" ("Україна ХХІ століття") // Освіта. – 1993. – № 44-46. – с.4.
4. Домбровська Марія. Мати-страдниця / Організація українок Канади. – Вінніпег, 1945. – 30 с.
5. Домбровська М. Розповідь вам казку, байку: Віршовані казки: Для дошкільного і молодшого шкільного віку / Упорядник та автор передмови В.Левицький. – К.: Видавництво ім. Олени Теліги, 2002. – 32 с.
6. Марійка Підгірянка: Бібліогр. покажчик / Упоряд.: Баб'як П. Г., Дзьобан О.О. – Львів, 1981. – 101 с.
7. Підгірянки Марійки. Марійчин Великдень. / Марійка Підгірянки – Івано-Франківськ: Нова зоря, 2005. – 96 с.

**Ольга Деркачова,**

кандидат філологічних наук, доцент,
ДВНЗ «Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника»
(м. Івано-Франківськ)

Olga Derkachova,

Candidate of Philological Sciences, Associate professor,
Vasyl Stefanyk Precarpathian
National University
(Ivano-Frankivsk)

**Соломія Ушневич,**

кандидат філологічних наук,
ДВНЗ «Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника»
(м. Івано-Франківськ)

Solomia Ushnevych,

Candidate of Philological Sciences,
Vasyl Stefanyk Precarpathian
National University
(Ivano-Frankivsk)

УДК 82-343(237.2)+(292.451/.454)
ББК 82.0

ОБРАЗ ТРИКСТЕРА В АППАЛАЦЬКИХ ТА ГУЦУЛЬСЬКИХ КАЗКАХ

THE TRICKSTER IN APPALACHIAN AND HUTSULIAN TALES

У статті розглянуто казки Карпат та Аппалач. Визначено, що спільною рисою цих творів є наявність героя-трикстера у ряді казок, що отримує втілення в образах Джека (Аппалачі) та Івана (Карпати). Це герой, що часто ховається за маскою блазня або дурника, його поведінка не збігається із системою загальноприйнятих норм поведінки, він порушує закони і правила, але досягає позитивних результатів. Визначено спільні та відмінні риси трикстера в казках індіанців та гуцулів.

Ключові слова: казка, міф, трикстер, блазень.

The fairy-tales of Guzuls and Appalachians are analyzed in the article. The general feature of these stories is a presence of hero-trickster. It is Jack (Appalachians) and Ivan (Carpathians). It is a hero who is often hidden after the mask of jester, fool. He does not live according to the rules. He breaks the laws and rules, but arrives at positive results. The general and different features of trickster are determined in the fairy-tales of indians and guzuls.

Keywords: fairy-tale, myth, trickster, blazen.

В статье рассмотрены сказки Карпат и Аппалач. Определено, что общей чертой этих произведений является наличие героя-трикстера в ряде сказок, воплощенного в образах Джека (Аппалачи) и Ивана (Карпаты). Это герой, прячущийся за маской шута или дурачка, его поведение не совпадает с системой общепринятых норм поведения, он нарушает законы и правила, но достигает позитивных результатов. Определены общие и отличные черты трикстера в сказках индейцев и гуцулов.

Ключевые слова: сказка, миф, трикстер, шут.

Гори – це такий фактор, що постійно впливає на спосіб життя, культурний та особистісний розвиток людини. Ці особливості найяскравіше виявляються у звичаях та традиціях гірської людини. Фольклор є дзеркалом, у якому відображені, фіксовані уявлення людини про світ та своє місце у ньому. Життєвий світ – це основа об'єктивного пізнання, сукупність очевидностей та впевненостей, вірувань, поглядів, значущих та необхідних. Предметні значення світу виникають залежно від індивідуально-психічних, а також соціальних характеристик [6, с. 18]. Тобто на формування життєвого світу впливають не лише індивідуальні особливості, а й середовище, у якому перебуває людина. У даному випадку – це гірське середовище.



Горяни відчують нерозривний зв'язок з природою та метафізикою гір, саме тому в горах так багато сакральних об'єктів та особливих місць [2]. Мегаліти і святилища, місця сили, чудотворні джерела, жива метафізика гір, казки, що сприймаються як реальні історії про створення та буття світу, – усе це приваблює до гірського регіону не лише туристів, а й дослідників та науковців.

Одним із незмінних атрибутів існування людини є казка. Вона необхідний засіб в осягненні дитиною світу, як зовнішнього, так і внутрішнього, оскільки дає можливість зробити процес емоційно-морального розвитку дитини контрольованим і цілеспрямованим. Слід зазначити, що, незважаючи на велику кількість досліджень, присвячених проблемі казки, питання, пов'язані з механізмами її впливу на особистість, і ряд теоретичних положень, у даний час розроблені недостатньо. Усе це говорить про актуальність вивчення казок, зокрема казок гірських регіонів.

Одним із таких нерозв'язаних питань є проблема образу-трікстера у казках, що часто помилково та необґрунтовано ототожнюється з образом дурника.

Грунтовне дослідження чарівної казки, її структури та персонажів здійснив В. Пропп [3]. Образу трікстера у міфології та культурі присвячені праці П. Радіна [4] та Д. Гаврілова [1]. С. Руссова досліджувала тип автора-трікстера у ліричних творах [5]. Але досі залишається відкритим питання про героя-трікстера у казках різних народів (часто він трактується лише як наївний простаки, дурник, якому щастить тільки через його простоту та наївність), що й зумовило актуальність нашого дослідження.

Мета статті – простежити особливості втілення образу трікстера у гуцульських казках та казках індіанців Аппалач, оскільки в казках цих регіонів простежуються певні типологічні риси.

Трікстер – божество, дух, людина, антропоморфна істота. Його поведінка випадає із системи загальноприйнятих норм і правил поведінки. Трікстер асоціюється з хитрістю, обманом, з нього часто сміються. Він може міняти стать, ставати гомосексуальним, він здатний до перевертень, як зовнішніх, так і внутрішніх. Він може бути комічним дублером іншого героя, часто стає причиною різноманітних конфліктів [1, с. 266].

Можемо виділити такі функції трікстера: руйнівник спокою; провокатор та ініціатор; посередник (між світами та соціальними групами); здобувач знань та благ; втілення дикої первісної природи; перевертень, трюкач, гравець; мудрець та юнак [1].

Міф про трікстера з'являється у міфології різних народів, як простих, так і складних організованих спільнот, а згодом знаходить свої трансформації у легендах та казках.

У міфі, зокрема у міфах індіанців Північної Америки, – це творець та руйнівник, той, хто дає, і той, хто забирає, це брехун і жертва брехні, він відштовхується у своїх діях від власних пристрастей та бажань, але завдяки його діям усі цінності отримують своє справжнє значення [4, с. 8].

Трікстер є найдавнішою фігурою міфології американських індіанців та гуцулів. Він може виступати як у чарівних, так і в соціально-побутових чи казках про тварин. Розглянемо ті казки, де трікстер трансформується в образ людини. Це образи Джека (Аппалачі) та Івана (Карпати). Серед казок Аппалачів є такі: «Jack and His Lump of Silver» («Джек та срібний злиток»), «Jack and the Giants» («Джек та велетень»), «Jack and the King's Girl» («Джек та дочка короля»), «Jack Goes to Seek his Fortune» («Джек шукає своє щастя»), «Jack and the Robbers» («Джек та розбійники»), «How Jack Got a New Shirt» («Як Джек отримав нову сорочку»), «Jack Plays The Banjo For Tom» («Джек грає на банджо для Тома»), «How Jack Got Tom To Do Will's Hard Work» («Як Джек змусив Тома виконати важку роботу Вілла»), «Jack and Mossyfoot», «The Tale Without an End» («Казка без кінця»), «Fool Jack and the Talking Crow» («Дурний Джек і балакуча Ворона»), «The Thieving Boy» («Украдений хлопець»).

Існує термін «Jack tales» на позначення історій про Джека. Джек у таких казках зазвичай слабкий, нерішучий персонаж, дурний, але добрий. Найбільше таких казок Аппалачів зібрав американський фольклорист Річард Чейз (Richard Chase) та видрукував їх у книзі «The Jack Tales». Як зазначав фольклорист Герберт Гальперт (Herbert Halpert), Джек Аппалачів був усною традицією, що протиставлялася писемній, і своїм корінням сягає англійської фольклорної традиції, що зазнала значної трансформації (поява шерифа у цих казках, братів Вілла та Тома). Деякі казки про Джека мають витоки в німецькому фольклорі.

У гуцулів є такі казки про Івана: «Іван Івануш», «Іван і чарівна сопілка», «Іван Долубан», «Іван Найда», «Іван Сухобразенько», «Іван Царевич і цар-дівця», «Іван та його брати». Окремі фольклорні твори «Як лисичка Іванкові в пригоді стала», «Іванко та Поганий цар» об'єднані спільними героями, що може означати наявність циклу казок. Як бачимо, часто у заголовках казок про Джека та Івана фігурують їхні імена, що вже свідчить про те, що Джек та Іван будуть головними героями цих творів. Особливістю трікстера є те, що з його появою в історіях, усе починає обертатися довкола нього. Те саме відбувається з Джеком та Іваном.

Більшість образів, що використовуються в казках, можна описати термінами комплексу «двійництва», тобто такого стану свідомості, коли герой витворює двійника, який символічно проживає вигадане життя, задуману роль. З іншого боку, подібне вигадування певної гри пояснюється намаганням ввести в оману задля досягнення мети. В обох випадках дурник (Іван і Джек) – це лише маска, за якою ховається розумний, кмітливий та хитрий герой. Маска стає інструментом і способом прикриття справжнього обличчя й сутності, засобом обману. Мотив маски трансформується у мотив (точніше, комплекс взаємопов'язаних мотивів) прикриття обличчя, повернення свого Я, пошуків самого себе, бажання позбутися (назавжди) приклеєної маски, спроби дізнатися, що ховається



під маскою і тощо. Зокрема, у казці «Іван-царевич і добрий вовк» головний герой приміряє на себе кілька масок трікстера: провокатора (руйнує спокій чотирьох держав з метою віднайти «діяментового голуба»), перевертня (мертвий/живий) та мудреця (здобуває голуба й царівну, одружується та живе щасливо). Івана називають Дуранько, а це лише вдала маска для реалізації власних задумів.

Топос маски тісно переплетений із топосом гри, що має важливе значення у народнопоетичній творчості різних народів. Гра як іманентний засіб мистецтва реалізовується на різних рівнях. У казці «Як лисичка-сестричка Іванкові в пригоді стала» лисичка виступає у нетиповій для себе ролі – виразника справедливості (шукає героєві наречену, компенсовуючи крадіжку курей), вона розпочинає власну гру з матір'ю і сином, з Поганим царем та іншими персонажами. За допомогою різних маніпуляцій лисичка-сестричка перевтілює Івана на здобувача знань і благ, зробивши з нього Івана-багача: «... і було в Івана-багача велике весілля, і став дужий і кращий як цар» [7, с. 150]. Індивідуальну гру провадить головний герой, він дозволяє лисичці виконувати «брудну» роботу, очікуючи свого часу: «...і став він файно говорити, і на такій мові він говорив, що й цар тої мови не знав». Вважаємо, проблематика гуцульських казок ускладнена ментально-світоглядними орієнтирами українців. Зокрема, ігрова природа трікстера увиразнює основну тему казки «Іванко і Поганий цар» - Іван-дурник доводить сім ї, що бажання і наполегливість обов'язково будуть винагороджені. Завдяки здатності перевертня, трюкача і гравця головний герой знаходить золотий корабель та одружується з царівною: «...вже він має мундур, коня, зброю – є на що подивитись. Зібрався дуранько ліпше від царя» [7, с. 155]. Як відомо, гуцул-верховинець живе у світі фантастичних образів і вважає народну фантастику за живу дійсність. Тому для розуміння психології гуцулів вивчення фольклору може дати більше, ніж спеціальні наукові дослідження.

У казці «Іван і чарівний кінь» проблематику ускладнено появою демонологічних персонажів – Шаркань та представників релігійної сфери (дванадцять попів). У творі зображено не лише боротьбу добра і зла, оприсутнено міфологічні вірування жителів Карпат. Головний герой стає Іваном-віщівником, фактично втіленням дикої первісної природи. Ще одна трансформація трікстера у тексті казки, дає підстави заглибитися у ментальність гуцулів з передбаченнями, віщуваннями і пророцтвами: «Іван уже знав, що брати його продали, уклавши договір з Шаркань про його смерть» [7, с. 256].

Тому не випадково є поява коня-віщуна, який допомагає Іванові долати труднощі. У протистоянні з нечистою силою обов'язковим стає обряд очищення для героя – купіль у молоці («...він скочив, помився та й виходить такий файний легінь, ще май файний, як був»). Завершальним акордом казки є служба Божа за коханою дівчиною Арділянкою, яку «скитила Шаркань». Це свідчення перемоги світла над пільмою, а трікстер перевтілюється в мудреця та юнака.

Трікстер, на думку Д. Гаврілова, з'являється для руйнування звичного устрою, знищення усталеного порядку, сприяє перетворенню ідеального світу у світ реальний [1, с. 34]. Це маємо фактично в усіх випадках появи Джека.

Наприклад, розглянемо зачини кількох казок:

«One time there was three boys, Will and Tom and Jack. Ever'body called Jack, «Fool Jack,» 'cause he was considered sorty dull» [8].

«One time there was a woman who was a widow and she had one boy named Jack. Jack disobeyed his mother one day and she whipped him. He decided he was going to run away» [8].

«One time there was a great king and he norated throughout his kingdom that the man who could tell him an endless tale could have his daughter for a wife and be the king when he was dead. Several young men came and tried to tell a tale without an end, but they all run out of something to tell. At last a boy named Jack came in and told the king a tale» [8].

Зачин орієнтує нас на те, що звичний порядок буде зруйновано поведінкою або вчинками Джека, що і відбувається далі: Джек здобуває скарб, обдурює нечесних та жорстоких, одружується з королівською дочкою тощо

Часто у зачині натрапляємо на характеристики Джека як дурного або дурнуватого, а успіху він досягає, вдало ховаючись за маскою дурника, може робити все, що завгодно. Коли ж маски спадають, то бачимо трікстера, що карає своїх кривдників і отримує бажане.

Наприклад, казка «Дурний Джек та балакуча Ворона», у якій наявні фактично всі функції трікстера: Джек вбиває свою корову, знімає з неї шкіру і йде продавати її, ламаючи свій усталений побут та побут своїх братів (руйнівник спокою), Джек за допомогою ворони здобуває смачну вечерю та гроші (провокатор та ініціатор), він розповідає братам, як здобув гроші (посередник), отримує все, що мали його брати і більше (здобувач знань та благ), легковажне ставлення до життя та смерті (втілення дикої первісної природи), видає себе за власника незвичайної ворони, а також за такого, що повернувся з небес (перевертень, трюкач, гравець), кмітливості та розум Джека допомагають йому отримати бажане (мудрець).

Натягнувши маску дурника, Джек дозволяє себе обдурити (вміннює шкіру корови на ворону, що начебто вміє говорити), немов знаючи, що у майбутньому зможе використати отриманий предмет. Згодом показує лісорубові трюки, що допомагають отримати їжу та гроші, а потім піджартовує і над братами, пояснюючи, що порізав шкіру корови на доларові купюри. Брати вірять, пробують зробити те саме й опиняються в ролі



обдурених. Фактично Джек продемонстрував їм, як це – коли тебе вважають за дурня. Після того, як брати ледь не вбили його, герой-трікстер вдається до наступного трюку, що для його братів завершується трагічно. А перед тим обдурює вівчаря, що дарує йому половину отари.

В інших казках, що перегукуються з попередньою казкою мотивом подорожі та обміном цінних речей на менш цінні, зафіксовано момент гри трікстера з перехожими без подальшого показу явної вигоди. Але для трікстера часто метою є сама гра, а не лише її результат. Тобто він грає не лише для вигоди, а тому, що таким є його єство. Згодом таким героєм активно послуговуватиметься постмодерна література.

У казці «Джек шукає своє щастя», що перегукується з «Бременськими музикантами», Джек вирушає у мандри, змінюючи усталений порядок свого буття, до нього поступово приєднуються тварини (пам'ятаємо про зв'язок трікстера з природою). Разом вони відшуковують помешкання, виганяють з нього розбійників та оселяються там. Джек знаходить у цій оселі золото, що залишає собі. Проте золото не є ціллю, воно лише додатковий компонент.

У казці «Джек та срібний злиток» головний герой, взагалі, втрачає все, що мав. Але скарби для трікстера нічого не означають. Він отримує задоволення від процесу гри: вимінюючи дорогий товар на дешевший і дозволяючи себе обдурити. Йому подобається, що люди вірять у справжність його маски. Таким чином, дозволяючи себе обдурити, він обдурює сам.

У народів Карпат та Аппалач бачимо велику кількість казок, в яких наявний герой-трікстер. І в одному, і в іншому фольклорі він ховається за маскою дурника (або Джека, або Івана). Особливою рисою його є те, що його поведінка не збігається із системою загальноприйнятих норм, що дозволяє йому порушувати закони та правила, отримуючи бажане. І в казках індіанців, і в казках гуцулів він виконує типові для трікстера функції: руйнує спокій (завдяки цьому і виникає казковий історія), може виступати посередником між світами та соціальними групами, вміє здобути знання та блага, є мудрецем, виступає гравцем, може бути втіленням дикої первісної природи. Особливістю аналізованих гуцульських казок є те, що герой більше прив'язаний до міфу: обряд очищення, обряд ініціації. І одночасно відбувається синтез язичницького та релігійного (герої-священики, служба Божа тощо), що меншою мірою спостерігаємо у казках Аппалачів.

Джека та Івана єднає топос маски, що переплітається з топосом гри, яка має важливе значення у фольклорі різних народів. Аналіз казок дає підстави твердити, що це маска, яку використовує саме трікстер, що свідчить про залишки міфічного та міфічну основу казок обох народностей. І саме спільний архетип трікстера зумовлює подібність казкових персонажів Джека та Івана, єдину поведінкову модель та архітектоніку твору.

1. Гаврилов Д. Трикстер. Лицедей в евроазиатском фольклоре / Д. Гаврилов. – М. : Социально-политическая мысль, 2006. – 239 с.
2. Метафізика Карпат. – Івано-Франківськ : БГКФ «Цинамоновий Хрущ», 2010. – 108 с.
3. Пропп В. Морфология «волшебной» сказки / В. Пропп. – М. : Лабиринт, 2006. – 128 с.
4. Радин П. Трикстер. Исследование мифов североамериканских индейцев с комментариями К. Г. Юнга и К. К. Кереньи / П. Радин. – М. : Евразия, 1998. – 288 с.
5. Руссова С. Н. Автор и лирический текст / С. Н. Руссова. – М. : Знак, 2005. – 312 с.
6. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності. – К. : Либідь, 2003. – 376 с.
7. Українські народні казки. Книга 7: Казки Гуцульщини. Ч. II. – К. : Вид. центр «Просвіта», 2009. – 440 с.
8. AppLit // <http://www2.ferrum.edu/AppLit/>
9. Journey Through Fantasy Literature: A Resource Guide for Teachers // <http://www2.ferrum.edu/applit/articles/wondertales.htm>
10. Nicholson S. Appalachian Folk Beliefs / Nicholson S. // <http://www.hauntedcomputer.com/scottst41.htm>



**Світлана Довбенко,**

викладач кафедри теорії та методики
початкової освіти,
ДВНЗ "Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника"
(м. Івано-Франківськ)

Svitlana Dovbenko,

Senior lecturer, Vasyl Stefanyk
Precarpathian National University
(Ivano-Frankivsk)

**ВИВЧЕННЯ Й АНАЛІЗ ПІДГОТОВЛЕНOSTІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ФОРМУВАННЯ ДІАЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ****STUDY AND ANALYSIS OF PRIMARY SCHOOL
TEACHERS BEFORE DIALOGIC CULTURE**

У статті вивчено рівень підготовленості майбутніх учителів початкової школи до формування діалогічної культури. Подано результати констатувального експерименту, визначено рівні комунікативності. Також вивчається характер спілкування студентів за методикою оцінки станів активності, інтересу, емоційного тону, напруги й комфортності.

Ключові слова: діалогічна культура, процес формування, комунікативність, емоційний тонус

В статье изучен уровень подготовленности будущих учителей начальной школы к формированию диалогической культуры. Представлены результаты констатирующего эксперимента, определены уровни коммуникативности. Также изучается характер общения студентов по методике оценки состояний активности, интереса, эмоционального тона, напряжения и комфортности.

Ключевые слова: диалогическая культура, процесс формирования, коммуникативность, эмоциональный тонус.

The paper investigated the level of preparedness of primary school teachers to form dialogic culture. The results of the constative experiment, the levels of communicativeness. Also studied the nature of communication of students on how to assess the state of activity, interest, emotional tone, tension and comfort.

Keywords: dialogic culture generating process, communicativeness, emotional tone.

Постановка проблеми. Важливим чинником професійного становлення студентів є діалогічне навчання, а формування їхньої готовності до вчительської праці містить у своїй основі діалогове спілкування, що виникає в типових ситуаціях. Ці ситуації мають проблемний характер, необхідність моделювання яких у навчальному процесі достатньо обґрунтовано в роботах Л.В. Кондрашової, І.Я. Лернера, А.М. Матюшкіна, М.І. Махмурова та ін. Розмаїтість активних способів і прийомів діалогічного навчання є важливою умовою, що забезпечує динаміку рівня майбутніх педагогів початкової школи до діалогічної діяльності і спілкування. Використання різноманітних методів (гри, діалогу, дискусії, рольові ситуації) забезпечує перевагу смислової пам'яті над механічною, стійкість уваги й активної розумової діяльності, оригінальність уяви (Н.Г. Баришнікова, М.Г. Каспарова,); забезпечує студентам можливість оцінити власні погляди, переконання і позицію на проблему, що розглядається, установки і стереотип поведінки, за їх допомогою озброює майбутніх педагогів комунікативною стратегією і культурою діалогічного спілкування (Г.А. Грищенкова); залучення студентів в мовленнєво-ігрову діяльність створює умови для вироблення і закріплення в них стратегії і тактики професійного спілкування.

Мета статті. Розкрити сутність результатів вивчення й аналізу підготовленості майбутніх учителів початкової школи до формування діалогічної культури.

Виклад основного матеріалу. Вирішення наукової проблеми щодо вивчення й аналізу підготовленості майбутніх учителів початкової школи до формування діалогічної культури неможливе без виявлення її вихідного стану, а саме визначення вихідних позицій щодо формування у студентів рівня діалогічної культури. Це визначило необхідність проведення констатувального експерименту, в якому брали участь 1500 студентів та 269 викладачів. Мета і завдання констатувального експерименту передбачали:

- вивчення стану сформованості діалогічної культури в практиці загальноосвітньої і вищої школи;
- виявлення причин, що пояснюють переоцінку монологу і недооцінку діалогу в навчальній роботі;



- визначення ступеня сформованості особистісних якостей у студентів різних курсів, які виступають показниками сформованості діалогічної культури;

- з'ясування характеру ставлення студентів педагогічних факультетів до діалогу і їхніх уявлень про можливість його використання в шкільній практиці для оптимального вирішення навчально-виховної проблеми.

Експеримент проводився впродовж трьох років, ним було охоплено 42 студентські групи, а також вивчався досвід роботи вчителів шкіл, ступінь їхньої готовності до використання діалогу в навчальному процесі.

Вивчення й аналіз шкільної практики дозволили говорити про превалювання монологічного навчання над діалогічним. Зібрані факти свідчать про те, що у стосунках учителя й учня найчастіше мають місце суб'єкт-об'єктні відносини. Як суб'єкт виступає вчитель, а об'єктом педагогічного впливу – учень. Аналіз відвіданих більш як 800 уроків у різних класах загальноосвітніх шкіл показав, що форми і методи навчання, в основі яких лежить питально-відповідна система, займають близько 36%. Причому багато вчителів саме поняття «діалог» зводять чи до бесіди, чи до запитань і відповідей на уроці.

Пріоритет ведучого і направляючого залишається за вчителем. 61% часу уроку відводиться монологу. Бесіди, інтерв'ю, анкетування, систематичне спостереження дозволили виявити причини недооцінки і неоптимального використання діалогу в навчальному процесі. 65% опитаних учителів мотивували низький інтерес до навчального діалогу переповненістю класів (понад 40 учнів); 67% учителів відзначили серед причин недостатній рівень діалогічної культури, що значно ускладнює спілкування з учнями в ході уроку. 58% опитаних учителів серед причин неефективного використання навчального діалогу назвали власну невідповідність до діалогічного навчання. Ось типові відповіді на запитання пропонуваної анкети: «В інституті у нас не формували діалогічну культуру під час навчальної роботи, прийомам педагогічної взаємодії з учнями під час практики»; «На уроці мені легше самій все пояснити, ніж розворушити клас на бесіду»; «Найменше ми підготовлені до спілкування з дітьми»; «Важко починати роботу, коли не знаєш, як підступитися до дітей, як установити з ними контакт. Без цих знань і вмінь не тільки діалог, але і проста бесіда не буде ефективною» та ін.

З анкет учителів-стажерів початкової школи можна прочитати: «Про який діалог можна вести мову, коли учні нічого не хочуть робити на уроці»; «Урок-монолог переважає над уроком-діалогом найчастіше тому, що в учнів немає бажання сперечатися, доводити, відстоювати істинність своїх поглядів, частіше це пояснюється їх пасивністю»; «В ході уроку учні не виявляють активності. Думати не хочуть, тому що не хочуть учитися» та ін.

Ряд учителів пояснюють перевагу монологу над діалогом у навчальному процесі тим, що навчальні програми перевантажені і не вистачає навчального часу.

Зібрані факти свідчать про невідповідність учителя до діалогічної культури.

У колективній монографії Дж. Маккроскі, В. Ричмонд, Т. Плекс, П. Кірней «Влада на уроці. Техніка зміни поведінки. Комунікативний тренінг» [274] виділено 22 емоційні моделі спілкування і показано, що позитивно впливають на ефективність навчання такі фрази вчителя, що відповідають тій чи іншій моделі спілкування:

1) «Спробуй, тобі це буде цікаво і сподобається»; «Це - гарна картина»;

2) «Тобі це може знадобитися в житті»; «Це підготує тебе до вступу в коледж (на роботу і т.д.)»; «Це допоможе тобі скласти випускний іспит»;

3) «Краще, ніж ти, ніхто з цієї роботою не впорається»; «Ти добре вмієш це робити»; «Ти в цьому сильний, тому що ти здібний!»;

4) «Я повинен знати, як добре я тебе навчив»; «Я повинен переконатися в тому, як ти це робиш».

Серед зразків поведінки вчителя, що найбільш негативно впливають на спілкування педагога з учнями, отже на навчання, відзначили такі:

1) погрозу на покарання учня («Я тебе, якщо ти цього не зробиш»; «Якщо ти цього не зробиш зараз, я змушу тебе займатися цим удома весь вечір»);

2) посилення на офіційний авторитет учителя («Тому, що я так сказав»; «Не запитуй, а роби»; «У тебе немає вибору. Ти тут для того, щоб працювати»);

3) апеляцію до обов'язку («Це твій обов'язок»; «Ти обіцяв це зробити»; «Ти сказав, що наступного разу ти спробуєш»);

4) посилення на відповідальність перед класом («Твій клас потребує, щоб це було виконано»; «Від тебе залежить доля цілого класу»; «Усі твої друзі розраховують на тебе»; «Не підведи свій клас»; «Ти зіпсуєш усе для цілого класу»);

5) порівняння («Твої товариші роблять це»; «Однокласники, яких ти поважаєш, роблять це»; «Усі можуть це зробити».

Використовуючи методику Дж. Маккроскі, В. Ричмонд у системі «вчитель-учень», ми встановили, що в практиці спілкування педагогами (69%) використовуються погроза на покарання, посилення на офіційний авторитет учителя, відповідальність перед класом.

Зібрані факти свідчать про те, що випускники вищого педагогічного закладу найчастіше вміють скласти конспект уроку чи позакласного заходу, грамотно пояснити навчальний матеріал, включений у шкільні програми. Однак уміло використовувати в комплексі знання й уміння, отримані за роки навчання у вищій школі, внести в урок атмосферу діалогічності, невимушеності, інтересу, надихнути школярів своїм емоційним ставленням до



предмета, створити умови для колективної творчості на уроці можуть далеко не всі вчителі, що працюють не тільки перший рік, але й більше 10 років.

Учителі-початківці відзначають, що певні труднощі вони відчують у підтриманні дисципліни, керуванні увагою школярів, доступному й цікавому використанні навчального матеріалу з використанням своїх експресивних здібностей, внесення в урок атмосфери інтересу, захопленості і колективного пошуку. Так, на утруднення в керуванні увагою школярів на уроці вказали 60% опитаних учителів, підтримку інтересу учнів на уроці – 42%, використання різноманітних форм роботи на уроці – 54%, виборі оптимальних шляхів виходу з конфліктних ситуацій – 58 %.

Перераховані труднощі молодих педагогів в організації навчального процесу пов'язані з їхнім невмінням вести діалог.

Зіставлення виявлених утруднень у вчителів з різним стажем роботи показало, що всі без винятку відчують утруднення в спілкуванні й установленні контактів з учнями. Так, 51% опитаних учителів указали на труднощі у встановленні правильних взаємин з учнями на уроці і в позаурочний час; 54% - у виборі оптимальних шляхів виходу з конфліктних ситуацій, що виникають у шкільній практиці.

Низький рівень діалогічної культури у значної частини опитаних учителів пояснюється нерозвиненістю комунікативних якостей.

Аналіз шкільної практики показав, що серед причин, що пояснюють недооцінку діалогічної культури в педагогічному процесі, значне місце займає низький рівень комунікативних умінь учителів. Враховуючи це, ми спробували в ході констатувального експерименту встановити рівень діалогічної культури в студентів вищих педагогічних закладів.

Умовний рівень комунікативності студентів до і після проведення дослідно-експериментальної роботи визначався на основі двох критеріїв: ставлення до діалогу й ставлення до ситуацій діалогічного спілкування, які, як правило, корелюють. Відповідно до цього, було виявлено в ході констатувального експерименту три групи студентів із початковим рівнем комунікативності: низький – значні труднощі в діалогічному спілкуванні на навчальних заняттях; середній – незначні труднощі в діалогічному спілкуванні навчальної аудиторії; високий рівень – не мають труднощів, почувають радість від своїх виступів у ході діалогічного спілкування.

Для визначення рівня комунікативності, ступеня сформованості комунікативних умінь майбутніх педагогів використовувалися навмисно створені комунікативні ситуації-діалоги. У таких ситуаціях-діалогах студенти не просто слухають, сприймають і запам'ятовують навчальну інформацію, а взаємодіють із викладачем і однокурсниками, співпрацюють через діалогічне спілкування в заданій ситуації, висловлюють своє ставлення до діалогу, виявляють особистісні якості і використовують діалогічні вміння, діючи в комунікативній ситуації. У таких ситуаціях виявляється діалогічний підхід до особистості з метою визначення рівня її комунікативної культури. Оскільки свідомість студентів має діалогову природу, найбільш адекватним методом вивчення первісного стану досліджуваного явища є ситуації довірливого обговорення, в яких гарантується рівноправна позиція учасників і відсутність «тиску» із боку викладача. У ході навмисно створених ситуацій діалогового спілкування студенти висловлюють свій погляд, знання набувають особистісного сенсу, створюється атмосфера зацікавленості. Інтерес розковує студентів, їхнє мовлення, стимулює свободу дій. Усе це дозволяє одержати цілісну картину досліджуваного явища.

У процесі участі студентів у навмисно створених ситуаціях діалогічного спілкування компетентними суддями (у ролі яких виступали студенти старших курсів і викладач, що веде практичні заняття) фіксувалися техніка діалогічного спілкування: володіння голосом, дикцією, інтонацією, мімікою, вміння по обличчю партнера й аудиторії в цілому визначити стан аудиторії; виразність особистісних якостей: спостережливість, інтерес до діалогічного спілкування, сприйняття учасників діалогу як особистостей, доброзичливість, емпатія, рефлексія, впевненість у собі, сформованість комунікативних умінь: уміння керувати своєю поведінкою; уміння соціальної перцепції; уміння себе подати, уміння здійснювати діалогічну, конструктивну взаємодію. Зібрані дані оформлено в табл. 1.

Таблиця 1

Рівень діалогічної культури майбутніх учителів початкової школи

Рівень розвитку діалогічної культури	Кількість студентів на початок експерименту (у %)		Особистісні якості, що забезпечують успіх діалогу на початок експерименту (у %)	
	Комунікативність	Комунікативні вміння		
I (низький)				
II (середній)	27,5	30	15	24,2
III (високий)	62,5	62,5	60	61,7
	10	7,5	25	14,1



З таблиці 1 видно, що за такими показниками, як комунікативність, комунікативні вміння, особистісні якості, в основному переважає середній рівень діалогічної культури у студентів, що взяли участь в констатувальному експерименті. Нижчий рівень було виявлено з комунікативності, а виразність особистісних якостей на високому рівні склала усього в 25% студентів, що активно беруть участь у комунікативних ситуаціях. Підсумовуючи дані за всіма показниками, можна говорити про перевагу середнього рівня (61,7%) і значного числа студентів із низьким рівнем (24,2%) діалогічної культури.

Отримані дані дозволяють пояснити причину недооцінки діалогу в навчальній роботі.

Аналіз мотивів діалогічної культури показав, що більшість опитаних (65%) оцінили свої знання з теорії діалогічного навчання як недостатні з переважанням середнього рівня, 10% - відзначили свій низький рівень. 33% спробували пояснити свою невідповідність до сформованості діалогічної культури діями і методикою роботи викладачів, відзначаючи, що більшість із них не володіє методикою й технологією діалогічного навчання; тільки 10% опитаних студентів висловили думку про те, що вони не залежать від викладачів. Ці дані дозволяють стверджувати, що діалогічне навчання не зайняло належного місця в педагогічній підготовці студентів, більшість викладачів вищої школи віддають перевагу монологу і виявляють низький рівень сформованості діалогічної культури. Зібрані факти свідчать про те, що у навчальній практиці діє класична схема відносин у системі «викладачі-студенти», де ведучим є не студент, а викладач, превалює не діалог, а монолог. Причому тільки 32% студентів відзначили значну роль діалогу в їх професійній педагогічній підготовці. Фактором, що впливає на характер діалогічного спілкування, є рівень взаємин студентів і викладачів у навчальній роботі, на що вказали 78% опитаних студентів, але тільки 11% висловили задоволення взаєминами з викладачами; 45% відзначили лише часткову задоволеність цими взаєминами; 48% вважають, що їх явно не задовольняють стосунки з викладачами. Причину цієї незадоволеності вони бачать у диктаті викладачів, у нав'язуванні своєї думки, погляду і неповазі до думки студентів, їхньої позиції й прагнення самостійно розібратися в навчальній проблемі. Саме від позиції викладача і його діалогічної культури багато в чому залежить ставлення студентів до використання діалогу при засвоєнні навчального матеріалу.

Опитування викладачів вищої школи показало, що більшість з них (59%) не задоволені результатами своєї викладацької діяльності, пояснюючи її власною невідповідністю до інновацій у навчальному процесі і недостатнім професійним рівнем колег, із якими їм разом доводиться працювати. Було виявлено дві групи викладачів по задоволеності навчальними заняттями. Їхнє розходження полягало в професійній позиції й стилі діяльності. Одна група дотримувалась традиційної системи іншої поєднувала в собі тих, хто мав ініціативну професійну поведінку. На рівні загальних професійних установок між цими групами розходжень немає. Представники обох груп виявляють єдине розуміння змісту, цілей, завдань сучасної вищої школи. Відповідаючи на запитання про шляхи реформування навчання у вищому педагогічному закладі, викладачі обох груп продемонстрували близькість своїх позицій. Повну єдність виявили викладачі обох груп, відповідаючи на питання про те, які професійні якості сьогодні найбільш значущі для результативності їхньої роботи. На першому місці – професійна компетентність, творчий підхід до справи, прагнення до інновацій. Але в ході опитування було виявлено й істотні розходження педагогів, що виступають представниками цих груп. У результаті комплексного аналізу виявлено такі ознаки: міра задоволеності заняттями – 21% для вчителів, що дотримуються традиційного навчання проти 7% представників другої групи, що характеризуються ініціативністю професійної поведінки; задоволеність творчою атмосферою на заняттях – 48% проти 14%, задоволеність методикою й технологією навчання 61% проти 8%, прихильність до інноваційних пошуків – 13% проти 29%. Викладачі, що склали другу групу, не протиставляють себе сформованій традиційній системі вищої школи, вони лише прагнуть до пошуку технологій і методик, у яких спостерігається відхід від предметного засвоєння знань до особистісно-орієнтованого навчання, де більше уваги в діях студентів і викладача приділяється формуванню діалогічної культури, емпатії, рефлексії. Однак, як у викладачів першої, так і другої групи виявлено недооцінку діалогічних умінь, діалогічній культури і тих особистісних якостей, від виразності яких залежить результативність навчального діалогу. Це можна пояснити теоретичною й методичною нерозробленістю досліджуваної проблеми. Відсутність теоретичних і методичних напрацювань можна вважати однією з істотних причин недооцінки діалогічної культури у формуванні готовності майбутніх педагогів початкової школи до професійної діяльності.

З огляду на той факт, що увагу і педагогів, і психологів останнім часом усе більше привертає взаємодія в навчальному процесі викладача й студентів, вчителя й учнів, ми спробували в ході констатувального експерименту виявити особливості діалогічної культури викладача зі студентами різної успішності в навчанні.

Вивчення характеру спілкування проводилося за методикою оцінки станів активності, інтересу, емоційного тону, напруги й комфортності. Дослідження поведінкового аспекту спілкування зі студентами різної успішності навчання проводилося за допомогою спеціально розробленої програми спостереження за діями студентів і викладачів і системи аналізу спілкування.

Отже, отримані данні дозволили встановити, що у слабких студентів виражена поведінка стереотипна, слабо виражена рефлексія. Розуміння у середніх за успішністю студентів характеризується низькою стереотипністю, більш високою когнітивною складністю, поєднанням в образі майбутнього фахівця суб'єктивних і особистісних якостей.



Успішні студенти які вчаться на добре та відмінно виявляють тенденцію до зменшення рефлексивних дій у розумінні сильних і слабких студентів, а саме ступінь активності, інтерес викладача, виразність емоційного тону, комфорт у взаєминах слабшає зі зниженням рівня успішності студентів.

Через отримані дані було виявлено характер спілкування викладача зі студентами з різним рівнем успішності їх у навчанні. Позитивна спрямованість спілкування припадає на сильних студентів за успішністю (76%). Майже рівне співвідношення позитивного (53%) і негативного ставлення викладачів до спілкування із середніми за успішністю студентами. Однак із зниженням рівня успішності студентів спостерігається ріст негативного ставлення викладача до них (57%). Найбільш адекватно викладач ставиться до сильних, потім із зниженням інтересу – до слабких студентів, найменш адекватно він ставиться до слабких студентів. Стосовно всіх типів студентів (з урахуванням їхньої успішності) переважає у практиці вищої школи дисциплінуючий вплив, що домінує над стосунками взаємодії, співпраці й співтворчості, що їх організовує. Зі зниженням успішності падає частота організуючих і позитивних впливів викладача на студента. Така динаміка стосунків викладача і студентів у навчальному процесі не може не впливати і на ступінь діалогічної культури у навчальному процесі. Суворої залежності між досвідом спілкування (діалог-монолог) і успішністю в навчанні не було виявлено. Але було встановлено, що діалогічна культура має місце в спілкуванні викладача із сильними й середніми за успішністю студентами. Монолог, імперативна стратегія спілкування переважає в спілкуванні викладача зі студентами, що слабо встигають у навчанні.

Висновки. Отримані факти дозволяють говорити про те, що діалогічне спілкування розгортається в умовах адекватного, когнітивно-складної взаємодії учасників навчального процесу. Позитивного, особистісного ставлення їх один до одного і «відкритого» звертання, поводження стосовно один одного. Як було встановлено, у реальному навчальному процесі вищого педагогічного закладу переважає монологічне спілкування й усе ще недооцінюється діалогічна культура. Саме однією з причин недооцінки діалогу й перебільшення ролі монологу в навчанні можна вважати недостатню підготовленість як студентів, так і викладачів до діалогічної культури, що природно негативно позначається на рівні професійної підготовки.

1. Кондрашова Л.В. Имитационно-игровое обучение в высшей школе: Учебное пособие /Л.В. Кондрашова, М.Г. Виевская. – Кривой Рог: КГПУ, 2001. – 194 с.
2. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер. – М., 1981.
3. Матюшкін О.М. Проблемні ситуації в мисленні та навчанні /О.М. Матюшкін. – М., 1972. – 126 с.
4. Махмутов М.И. Современный урок / М.И. Махмутов. – М., 1986. – 188 с.





Любов Калитюк,

здобувач кафедри соціальної роботи,
Луцький інститут розвитку людини
Університету «Україна»
(Луцьк)

Liubov Kalytiuk,

Researcher of the Department of Social Work,
Lutsk Institute of Human Development of
University «Ukraine»
(Luck)

УДК 378. 39 (477.82:430) “19”/“20

РЕЛІГІЯ ЯК ПРОВІДНИЙ СОЦІАЛЬНО-ВИХОВНИЙ ІНСТИТУТ ДЛЯ ДІТЕЙ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН НА ВОЛИНІ (XIX – ПОЧАТОК XX СТОЛІТТЯ)

RELIGION AS A LEADING SOCIAL AND EDUCATIONAL INSTITUTION FOR CHILDREN OF NATIONAL MINORITIES IN VOLYN (XIX – THE BEGINNING OF XX CENTURIES)

У статті з'ясовано місце і роль релігії як провідного інституту виховання дітей національних меншин Волині у XIX □ на початку XX століття. Сформульовано висновок про етноінтегруючу (забезпечувала збереження самоідентифікації спільноти в іноетнічному середовищі) та етноізолюючу (за релігійною ознакою відбувалося ізолювання однієї національної спільноти від іншої) функції релігії національних меншин Волині. Обґрунтовано схожість основних засад релігійного виховання дітей національних меншин Волині у досліджуваний період.

Ключові слова: релігія, виховання, дитина національної меншини, Волинь.

The article considers the place and role of religion as a leading institution for raising children on national minorities in Volyn in the XX □ at the beginning of the XX centuries. The conclusion about ethnic-integrating (providing the preservation of national identity of a community in the alien ethnic environment) and ethnic-isolating (causing isolation of one national community from the other one due to the religious grounds) functions of religion of national minorities of Volyn was formulated. The similarity of basic principles of religious upbringing children of national minorities in Volyn at this period was grounded.

Key-words: religion, upbringing, a child of a national minority, Volyn.

В статье определены место и роль религии как ведущего института воспитания детей национальных меньшинств Волины в XIX □ начале XX века. Сформулирован вывод об этноинтегрирующей (обеспечивала сохранение самоидентификации общности в иноэтнической среде) и этноизолирующей (по религиозному признаку осуществлялась изоляция одного национального меньшинства от другого) функции религии национальных меньшинств Волины. Обоснована близость основ религиозного воспитания детей национальных меньшинств Волины в исследуемый период.

Ключевые слова: религия, воспитание, дети национальных меньшинств, Волинь.

Постановка проблеми. Значущість релігії у вихованні дітей загалом, а також дітей національних меншин Волині зумовлена значущістю цього інституту виховання в суспільному житті XIX – початку XX століття у поліконфесійному волинському регіоні. Релігія – це соціальний інститут суспільства, який виконує у ньому певні функції: компенсаторну, інтегруючу, політичну, регулювальну, екзистенційну і, безперечно, виховну [1].

Аналіз актуальних досліджень. Сутність компенсаторної функції релігії, як свідчить аналіз наукових джерел (А.Білошицький, О.Вишневський, Б. Ліхачов, Е. Помиткін, Г. Розмозер та ін.) [1-4], полягає в тому, щоб виступати посередником між всевладною природною стихією та світом людини, запобігати невідомим руйнівним силам як у природі, так і в людському суспільстві. Людина прагне знайти в релігії втіху, захист від власного безсилля перед світом; віддаючи себе під покровительство надприродних сил, вона хоче позбавитися від страждань. Інтегруюча роль релігії у суспільстві полягає в об'єднанні людей у межах санкціонованого певною конфесією світогляду; при цьому відхилення від прийнятих у межах інтегрованої спільноти обрядів, ритуалів, традицій релігійного змісту вважалося неприпустимим. Для проблеми нашого дослідження найбільш актуальною є виховна функція релігії, сутність якої ми вбачаємо в тому, що в релігійній громаді дитина засвоює певні правила і норми поведінки, формує власну систему цінностей, яка ґрунтується на релігійному світогляді.

Мета статті полягає у з'ясуванні місця і ролі релігії як інституту виховання дітей національних меншин на Волині у XIX – на початку XX століття.

Виклад основного матеріалу дослідження обґрунтуванням отриманих результатів.

Важливе значення для з'ясування ролі релігії у вихованні дітей національних меншин має специфіка релігійно-державних відносин у Російській імперії в досліджуваний період. О. Гавриленков пише у своєму дисертаційному дослідженні, що ці відносини реалізуються відповідно до таких принципів: «забезпечення



повного державного контролю над усіма віруваннями в країні; перетворення церковної влади на знаряддя державної політики; підтримка і розповсюдження православної віри як первинної державної релігії; імперський православний патерналізм; православний прозелітизм; віротерпимість; визнання в кожному підданому імперії людини релігійної; визнання повноправними, з точки зору конфесійної належності, тільки осіб, що сповідають православ'я; заборона на перехід з одного віросповідання в інше, за виключенням переходу в православ'я; рівність визнаних релігійних співтовариств перед законом; лояльність влади в обмін на лояльність населення; невизнання релігійної свободи; невизнання прав особистості на релігійне самовизначення; втручання у внутрішнє життя релігійних об'єднань; ... виконання віросповідним законодавством ролі регулятора національного питання» [5, с.432-433]. Погоджуючись загалом з окресленими дослідником принципами, зауважимо, що не всі вони цілком і повністю реалізувалися на території Волині (як, наприклад, рівність визнаних релігійних товариств перед законом, що не реалізувалася на Волині у зв'язку з т. зв. «польським питанням» та особливостями функціонування «смуги осілости»). Водночас вважаємо найважливішою для нашого дослідження тезу О.Гавриленкова про виконання віросповідним законодавством ролі регулятора національного питання, в тому числі й на Волині. Специфіку теми дослідження визначає й те, що жодна з національних меншин Волині у досліджуваний період не належала до православ'я, тому тією чи іншою мірою ці конфесії знаходилися на маргінесі стосовно державницької релігії. У взаємозв'язку держави і релігії в різних регіонах країни по-різному виявляв себе відомий принцип триєдності «православ'я, самодержавство, народність», оскільки це залежало від регіональної культурно-освітньої ситуації.

У досліджуваній нами період вплив соціального інституту релігії (католицизму, протестантизму, іудаїзму) на формування особистості дітей національних меншин фактично розділяв на два компоненти: навчання релігії та власне релігійне виховання. Кожна з досліджуваних нами національних меншин накопичила за більш як сто років власний досвід навчання релігії і створила цілісну виховну концепцію, засновану на релігійних засадах. Так, наприклад, єврейські діти на Волині починали своє навчання з 3-5 років, і починали саме з вивчення основ іудаїзму. Більше того, замість букваря найчастіше служив молитовник, на його текстах вчилися читати. Крім того, щотижня вивчався один з розділів Тори, який наступної суботи, у свято Шабат, мали читати в синагозі [6]. Щоправда, зазубрювання основ іудейської релігії, яке активно практикувалося у волинських хедерах та талмуд-торах, не сприяло релігійному вихованню підростаючого покоління, як справедливо зазначає О. Борецько [7].

Основою виховного ідеалу для християн (у контексті історії національних меншин Волині до них належать католики, лютерани, штундисти, баптисти та деякі інші християнські спільноти) стала постать Ісуса Христа. В реальному житті ідеалом християнина проголошувалася людина-праведник, якості якої мали стати прикладом для наслідування у виховному процесі.

Дослідники теорії і практики виховання в релігійних спільнотах (Л. Мозговий, О. В.Бучма) [11] справедливо зазначають, що етичні засади поміркованості, помірності, бережливості закладалися переважно католицизмом; проте протестантська етика довела ці вимоги до абсолюту, іноді навіть до абсурду. Так, головною чеснотою в протестантських общинах Волині проголошувалися сукупність, ощадливість, які виявлялися у всьому – від позбавлених будь-якого художнього оформлення протестантських молитовних будинків до виховних засад у протестантських сім'ях.

Іудаїзм як особлива етична концепція ввібрав у себе моральні норми як християнства, так і ісламу. Виконуючи роль головного чинника збереження єврейської нації, іудаїзм став суто національною релігією [12]. Етичні основи іудаїзму закладені в його святих книгах – Старому Заповіті Біблії та в Талмуді. У релігійній доктрині іудейства наявні кілька основних компонентів: вчення про Бога, сутність Всесвіту і людини; вчення про богообраність і виключну місію єврейського народу; сукупність вироблених у процесі історичного розвитку правил і законодавчих установок релігійного і світського права; порядок релігійного ритуалу; система релігійних інститутів іудаїзму; сукупність моральних правил поведінки, до яких діти долучаються з наймолодшого віку. Центральною в іудейській етичній і моральній доктрині є віра в Бога, його безсмертя, вічність, всемогутність, безмежність. Іудеї його називають то Яхве, то Саваоф, то Іешуа – всього близько сімдесятьма іменами. Найчастіше вживається ім'я Елохім, що у перекладі з давньоєврейської означає «боги» – свідчення того, що у давніх євреїв був період політеїзму. Можливо, саме з цієї причини промовляти вголос ім'я Бога іудаїзм забороняє. Прийнято звертатися до нього зі словами «Адонай мій» – Господарю мій [12]. Зрозуміло, що оскільки старозавітні десять заповідей Божих співпадають у іудеїв і християн, то на цих заповідях і будується моральна основа виховного процесу фактично у всіх досліджуваних нами національних спільнотах – поляків, німців, чехів і євреїв.

Релігійна етика іудаїзму побудована на усвідомленні кожним євреєм своєї вибраності, унікальності народу, від релігійних книг якого, на переконання релігійних діячів, пішли всі інші релігії світу; дітей змалку привчали до думки, що всі євреї – це єдина родина, і мають підтримувати один одного. Діти, звикаючи до статусу обраності, виховуються так, щоб поводитися краще й достойніше за інших.

Навчання й виховання дітей у єврейській громаді відбувалося за традиційними канонами, у зв'язку з чим велика увага приділялася вивченню богословських книг, запам'ятовуванню молитов. Воно здійснювалося у хедерах або хадарімах і вважалося обов'язковим для хлопчиків 6 – 13 років. Для нижчих прошарків єврейського населення існували талмуд-тори, що утримувалися за рахунок пожертв заможних представників єврейського населення в регіонах і були фактично тими само хедерами, тільки безплатними. Третім типом навчального закладу в єврейській громаді були бет-мідраші (молитовні школи), що існували також за рахунок приватних пожертв представників єврейської громади і здійснювали релігійне виховання підростаючого покоління [13].

Під час реформи єврейської освіти в Російській імперії роль релігії у вихованні дітей та молоді значно послабилася, якщо йдеться про державні єврейські навчальні заклади. Основне завдання адміністрація рабинських училищ та казенних єврейських училищ вбачала в належній організації навчального процесу, а не в



релігійному вихованні учнів. Запроваджена в системі єврейської освіти триразова молитва у молитовному залі стала не обов'язковою, про що в архівних документах зазначається, що «здійснення тричі на день молитви у молитовному залі не тільки не буде сприяти звеличенню релігійних настроїв, а навпаки, ляже тягарем на заняття і виконання уроків» [14]. В єврейських державних навчальних закладах не вдавалося так само виховувати й підданого Російської імперії; один з інспекторів, аналізуючи задані ним в Житомирському єврейському вчительському інституті твори на тему «Що потрібно єврею, який живе в Росії, крім російської мови, для зближення з росіянами», відзначав, що молодь пише про необхідність морального звеличення самих євреїв [15]. Невдоволені станом виховного процесу в єврейських навчальних закладах російські чиновники доповідали, що навіть у державних єврейських навчальних закладах навряд чи може бути досягнута мета – «зближення євреїв з корінним російським населенням. Таке зближення при схильності євреїв до корпоративної замкнутості ... може бути досягнуте тільки в російській школі під керівництвом російських вчителів, а не вчителів-євреїв, завжди представлених надзвичайно слабкими впроваджувачами російської ідеї в єврейському середовищі».

Специфіка релігійного виховання дітей у німецьких колоніях Волині полягала в тому, що німці традиційно належали до трьох християнських церков – католицької, лютеранської та менонітської. Тому й релігійне виховання здійснювалося відповідно до особливостей кожної з конфесій. Якщо йдеться про німців-католиків, то в німецькій та польській громаді особливих відмінностей щодо морально-релігійного виховання не було. Меноніти прибули на Волинь відносно за раніше інших і групи німецьких колоністів. Німецькі колоністи, які мешкали на Волині, належали переважно до католицької, лютеранської церков. Було також чимало німців-менонітів [16], які з'явилися на Волині раніше, ніж лютерани, оскільки перші меноніти були за походженням голландцями. Особливості тієї чи іншої конфесійної доктрини пояснювали й специфіку виховання дітей у їхніх сім'ях та в цілому середовищі етнопонаціональної спільноти.

Оскільки серед німців-колоністів було чимало протестантів, постає питання про виховний характер протестантської релігії. Як свідчить дослідження, колоністське протестантство (переважно лютеранство), що ґрунтувалося на протестантській етиці, вимагало безумовної методизації життя і запобігання певним небажаним потягам, що визначало і характер виховного процесу в лютеранських сім'ях [17]. Німецькі колонії на Волині сповідували певні виховні принципи, серед яких найголовнішими можна вважати такі: виховувати дітей як зразкових підданих, які наслідують приклад «апостольської громади»; виховання покорі старшим; виховання відмови від розкошів, марнославства і зловживань; виховання в праці [18].

Протестантизм сформував у чеській та частково німецькій спільноті Волині не лише основні засади виховання дітей, але й вимоги до їх навчання. Так, у менонітів та лютеран читання Святого Письма вважалося первинним обов'язком дитини з віруючої сім'ї, а також умовою допуску до конфірмації, на що вказує у своєму дослідженні А. Клаус: «у менонітів і протестантів потреба шкільного навчання є прямим наслідком конфесіоналізму, і потреба ця прищеплювалася населенню в такій мірі, що всяке окреме поселення його ... вважається міцним, самобутнім не раніше, як у центрі його з'явиться школа» [19, с.112]. Г. Павлюк саме в релігії вбачає запоруку збереження національної ментальності чехів та німців і можливість сформувати цю ментальність у дітей [20]. Найбільша кількість шкіл лютеранського, менонітського та гелльветичного віросповідання припадала в першій половині XIX століття на Житомирський, Луцький, Володимир-Волинський та Новоград-Волинський повіти [21]. Важливе виховне значення мало те, що богослужіння у лютеран та менонітів проводилися не лише в храмах чи молитовних будинках, але й у школах [22, 23]. Проте у містах релігійне виховання дітей з чеських та німецьких сімей могло здійснюватися лише в родині, оскільки діти відвідували переважно російські навчальні заклади (включно з гімназіями), де могли вивчати Закон Божий греко-російського віросповідання, і лише іноді – лютеранського чи гелльветичного [24].

Німецькі колоністи принесли до Волині автентичні форми релігійного виховання дітей, притаманні німецькій системі виховання. Головним обов'язком священнослужителів було виховання дітей у страху Божому, а головним призначенням шкіл у німецьких колоніях було викладання дітям Закону Божого [25, с. 343.]. Навчання дітей в німецьких початкових церковно-парафіяльних школах було обов'язковим, що поєднало соціально-інституційний характер виховання дітей з релігійним його змістом.

Польська громада Волині належала, як відомо, переважно до католиків. Звідси й велика увага до виховання дітей з боку католицизму як виховної й освітньої доктрини. З метою якомога більш успішного релігійного виховання у родині та в навчальних закладах поляків Волині використовувалася дитяча література морально-релігійного змісту, яка стала активно впроваджуватися в процес навчання і виховання дітей польської громади Волині наприкінці XIX – на початку XX століття. Серед зразків такої літератури можна назвати «Золоту книжечку для дітей» Юзефа Хоцішевського [26], яка вміщує притчі, оповідання, вірші для дітей означеного змісту, наприклад: «Про обов'язки дітей», «Посвята сина матері», «Неслухняна дівчинка обернулася на камінь», «Любов дочки. Перське оповідання» та ін. [26]. Важливість цієї книги ми вбачаємо також і в тому, що як батьки, так і вчителі могли прочитати в ній деякі методичні поради щодо виховання дітей: «Можна її дати сім'ю в руки дітей і старшої молоді; якщо, однак, вона має принести істотну користь, не варто тим обмежуватися. Згідно з моєю думкою, яка спирається на багатолітній досвід, мають діти читати «Золоту книжечку» під наглядом вчителів і загалом старших осіб. Це не має бути книжка, призначена лише для заспокоєння цікавості. Найкраще утворювати більші чи менші групки дітей; одна з них нехай читає голосно, а старший хай пояснює, додає свої зауваження, доповнює тощо. ... Якщо діти під керівництвом світлої особи ґрунтовно прочитають «Золоту книжечку» ... більш-менш як через рік можна знову читати цей твір, а при тому можна звідти брати завдання для вправ письмових і до усних бесід» [26, с.164].

Заслугує на увагу серед зразків дитячої літератури польською мовою досліджуваного нами періоду збірник оповідань для дітей під загальною назвою «З сирітської долі. Оповідання для молоді» Ю. Грегоровича [27], де



автор описує власну сирітську долю та пов'язані з цим моральні переживання і спокуси, які вдалося оминати чи перебороти.

Важливим результатом означеної дитячої літератури вважаємо також спробу ознайомити дітей з іншими релігіями світу без насаджування їм жорсткого неприйняття інших конфесій. Так, оповідання про пошанування батьків в ісламі супроводжується такими відомостями про саму мусульманську релігію: «Різні є релігії на світі. Близько 600 р. створив Магомет релігію, названу ісламом... Їх знаком є півмісяць. Турки, Араби, Татари, Перси, Черкеси і багато інших народів прийняли науку Магомета, яка, крім сторін дуже застережних, заохочує також і до доброго. Магомет наказав, наприклад, не вживати вина і розпалюючих напоїв, а натомість заохочує до посилення пошанування й любові до батьків» [26, с. 85].

Висновки. Таким чином, філософською основою релігійного змісту виховання дітей національних меншин Волині у XIX – на початку XX століття стала релігійна етика, яка мала багато спільного у всіх представників національних меншин – поляків (переважно католики), чехів і німців (переважно католики і лютерани), євреїв (переважно іудеї). Як засвідчило дослідження, релігія відігравала двояку роль в освіті, культурі, вихованні дітей в національних спільнотах: по-перше, етноінтегруючу, що забезпечувала збереження самоідентифікації того чи іншого етносу в іноетнічному середовищі; по-друге, етноізолюючу, оскільки за релігійною ознакою відбувалося ізолювання однієї національної спільноти від іншої, а всіх національних спільнот на Волині – від православної громади українців.

Дослідження засвідчило велику схожість основ релігійного виховання у польській, чеській та німецькій національних спільнотах, що викликано схожістю основ релігійної етики і моралі католицизму та протестантизму. Натомість іудаїзм протягом тисячолітньої історії створив дещо відмінну систему релігійного виховання дітей, яка виявляла себе і на Волині у досліджуваній період, з поправкою, однак, на полікультурний характер цього регіону та особливості життєдіяльності єврейської спільноти в умовах «смуги осілості».

Перспектива подальших досліджень вбачається нами у виявленні ролі школи як інституту виховання дітей національних меншин Волині у XIX – на початку XX століття.

1. Вишневський О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки: навчальний посібник / Омелян Вишневський. – Львів : Скарбниця, 2001. – 212 с.
2. Білошицький А. Суспільство без емоцій, без моралі, або пропаща душа — гомо хамус // Рідна школа. — 1993. — № 8. — С. 2—7.
3. Помиткін Е. Духовний розвиток учнів у системі шкільної освіти. — К.: МО України, 1996.
4. Розмозер Г. Ситуация христианства в эпоху «постмодерна». Глазами христианского публициста // Вопр. философии. — 1991. — № 6. — С. 75—86.
5. Гавриленков А. Ф. Политика государственной власти Российской империи в отношении Православной церкви, инославных конфессий и авраамических (нехристианских) вероисповеданий в 1721-1917 гг.; сущность, принципы, эволюция / Алексей Федорович Гавриленков : дисс. ...докт.истор.н. : 07.00.02 — история религии и церкви. — М., 2010. — 790 с.
6. Штампфер Ш. Хедерное образование, знание Торы и поддержание социального расслоения в традиционном еврейском обществе восточно-еврейской диаспоры // Еврейская школа. — 1993. — №1. — С. 59-69.
7. Борейко О. М. Єврейське шкільництво Волині в контексті полілогу культур (др. пол. XIX – поч. XX ст.) / О. М. Борейко // Вісник Житомирського державного університету. — №19. — 2004. — С.63—66.
8. Войтыла Кароль Іоанн Павел ІІ. Любовь и ответственность / ВойтылаКарольІоаннПавел ІІ. — М.: Круг, 1993. — 352 с.
9. Малерб М. Религии человечества / МишельМалерб. — М. — СПб.,1997.
10. Овсянников В. П. Немцы в России : особенности развития культуры XIX в / Валерий Петрович Овсянников: дисс ... докт. истор. н. : 24.00.01 — теория и история культуры. — Тольятти, 2001. — 481 с.
11. Релігієзнавство: навчальний посібник. — Вид.2-е / Л.І. Мозговий, О. В. Бучма. — К.: Центр навчальної літератури, 2008. — 446 с.
12. Сидоренко О. П. Релігієзнавство : навчальний посібник / О. П. Сидоренко. — К.: Центр навчальної літератури, 2006. — 244 с.
13. Хитерер В. Приют для крестящихся и крещенных в православную веруеврейских детей / В. Хитерер // Еврейська історія та культура в Україні : матер. конф. 2-5 вересня 1996 р., Київ / За ред. Г.Аронова. — К., 1997. — С. 107—108.
14. Державний архів Житомирської області. (Далі — ДАЖО) — Ф. 354. — Оп. 1. — Спр. 70.
15. ЦДІА України. — Ф. 1423, Оп. 1. — Спр. 34.
16. Суліменко О.Г. Німці Волині (кінець — початок XX ст.) / Олександр Григорович Суліменко : дис. ... канд..іст.н.: 07.00.05 — етнологія. — К., 2002. — 187с.
17. Овсянников В. П. Немцы в России: особенности развития культуры XIX в / Валерий Петрович Овсянников: дисс ... докт. истор.н. : 24.00.01 — теория и история культуры. — Тольятти, 2001. — 481 с.
18. Роот Е. В. Немецкие колонии Области Войска Донского (последняя треть XIX в. — 1914 г.) / Евгения Валентиновна Роот : дисс ... канд.ист.н.: Ростов-на-Дону, 2003. — 90 с.
19. Клаус А. Наши колонии. Опыты и материалы по истории и статистике иностранной колонизации в России / А. Клаус. — Вып.1. — СПб :б.и., 1869. — 233 с.
20. Павлюк Г. В. Особливості функціонування протестантських шкіл на Волині в першій половині XIX століття /Г. В. Павлюк// Історичні студії. — 2009. — №8. — С.33-39.
21. Списки учебных заведений, в которых преподается закон Божий лютеранского вероисповедания // ЦДІАУК. — ф.707. — оп. 16. — спр 556. — 8 арк.
22. EhrhA.DasMennonitentuminRu.landvonseinerEinwanderungbiszurGegenwart / A. Ehrh. — Berlin ; Leipzig, 1932. — 478 s.
23. Halschtenmann J. Diedeutsche Volksschuleinunseren Wolhynienkolonien / J. Halschtenmann. - Leipzig,1862. — 590 S.
24. О количестве лютеран, обучающихся в заведениях Киевского учебного округа. Изсведений и доносов директоров гимназий и училищ Киевской, Волынской, Черниговской, Полтавской, Подольской губерний // ЦДІАУК. — ф.707. — оп.26. — спр. 73. — 318 арк. — Арк. 269—305.
25. Дитц Я.Е. История поволжских немцев-колонистов. 3-е издание. Готика. М., 2000.
26. ChociszewskiJ. ZlotaksiazeczkaIdladzieci / J. Chociszewski. — Poznan : NaklademK. Kozlowskiego, 1896. — 165 s.
27. GregorowiczJ. K. Zsierocjedoli. Opowiadanielamlodziezy / J. K. Gregorowicz. — Warszawa : Nakladredakcyi "Przyjacieladzieci", 1906. — 143 s.

**Марія Кірик,**методист кабінету дошкільної
і початкової освіти Закарпатського ІППО
(м. Ужгород)**Maria Kyrk,**Methodist, Zakarpattia INSET Institute,
(Uzhhorod)**УДК 372.4 (477)****ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ГРАМОТИ ГІРСЬКИХ ПЕРШОКЛАСНИКІВ****PECULIARITIES OF GRAMMAR STUDY OF MOUNTAIN FIRST-CLASS CHILDREN**

У статті описується роль аналізаторів сприйняття (слухове, зорове, кінестетическое) на початковому етапі навчання грамоти та розвитку мовлення шестирічок. Вони утворюють певну інтеграційну систему, яка забезпечує більш ефективне сприйняття, запам'ятовування і відтворення навчального матеріалу. У статті зроблена спроба визначити психологічні, лінгводидактичні взаємозв'язки і взаємозалежність між навчанням грамоти (читання, письмо) і розвитком мовлення першокласників.

Ключові слова: аудіали, візуали, кінестетики, аудіовізуально-кінестетическая діяльність, навчання грамоті, мова, читання, усна і письмова мова. The article describes the role of analyzer system (auditory, visual, kinesthetic) at the initial stage of learning literacy and language development six-years old. They form a specific integration system, that provides more efficient perception, memorization and reproduction of educational material. The article deals with attempt to ascertain linguadidactic interconnections and interdependence between grammar education (reading, writing) and speech of six-year pupils.

Key words: visualists, auditorists, kinestetics, auditori-kinesthetic activity, system-integrative approach, grammar education, language, reading, colloquial and writing speech.

В статье описывается роль анализаторов восприятия (слуховое, зрительное, кинестетическое) на начальном этапе учебы грамоты и развития речи шестилеток. Они образуют определенную интеграционную систему, которая обеспечивает более эффективное восприятие, запоминание и воссоздание учебного материала. В статье сделана попытка определить психологические, лингводидактические взаимосвязи и взаимозависимость между обучением грамоты (чтение, письмо) и развитием речи первоклассников.

Ключевые слова: аудиалы, визуалы, кинестетики, аудиовизуально-кинестетическая деятельность, обучение грамоте, язык, чтение, устная и письменная речь.

Не навчаймо дітей так, як навчали нас, □
вони народилися в інший час □

(народна мудрість)

Перехід на новий зміст навчання та впровадження Державного стандарту початкової освіти поставили низку нових завдань, які потребують глибокого осмислення у контексті надання якісних освітніх послуг та реформування мережі гірської сільської школи. Зокрема, створення навчального середовища, яке сприяло б усебічному розвитку дитини.

Сільська школа в горах – це не тільки педагогічні, економічні, географічні проблеми, а й соціальні:

- велика зайнятість батьків та дітей, учителів домашнім господарством;
- процеси навчання і виховання дітей ускладнюються тим, що багато дітей залишаються без опіки батька і матері, тобто трудова міграція, сезонні роботи позбавляють можливості багатьох батьків виховувати своїх дітей;
- відсутність позашкільних закладів на селі;
- незадовільна дошкільна підготовка дітей (відсутність дошкільних закладів чи змішані групи);
- неможливість реалізувати оздоровчі функції школи;
- обмежені можливості самоосвіти вчителя;
- недостатнє навчально-методичне та матеріально-технічне забезпечення гірських шкіл;
- посилений ризик захворювань дітей, які навчаються не за місцем проживання і змушені користуватися транспортом;



- у дітей обмежений вільний час у другій половині дня (більшість виконують обов'язки, які покладені на них у сім'ї: пасти корову, доглядати за молодшими братиками, сестричками, нагодувати птицю, худобу тощо);
- частина дітей не має можливості відвідувати групу продовженого дня, а якщо така можливість і є, то перебування дитини в групі обмежена у часі (тільки виконання домашніх завдань);
- значний вплив на формування мовлення дітей має мовне середовище (діалектне);
- ускладнюється робота з батьками учнів тощо.

Переважа сільських дітей гір:

- з дитинства формується вміння жити в гармонії з природою;
- чуттєве сприймання живої і неживої природи навколишнього світу;
- життєві обставини сприяють формуванню в дітей відповідальності за доручену справу, трудових навиків та загартовуються складними природними умовами.

Для забезпечення рівного доступу до освіти та подальшого розвитку особистості з метою покращення навчання і виховання дітей гірських регіонів нагальним у часі є впровадження в навчально-виховний процес сучасних інноваційних та інформаційних технологій навчання.

Мета статті – розкрити індивідуальні особливості сільської дитини гір, які вимагають особливого підходу до навчання, однак сільський вчитель гостро відчуває брак ефективної методичної допомоги, що позначається і на рівні підготовки школярів, їхньому кругозорі, загальному розвитку. Перед науковими і методичними службами постає не просте завдання – системна підготовка та підвищення кваліфікації вчителів початкових класів з метою реалізації завдань Державного стандарту початкової загальної освіти. Ознайомлення сільського вчителя з досягненнями сучасної психологічної, педагогічної та лінгвістичної освіти, сучасними досягненнями методики початкового навчання допоможе організувати роботу у сільських школах гірського регіону на значно вищому рівні й дозволить надавати якісніші освітні послуги та зберегти сільську школу як головний чинник існування села.

Перший клас – це «стартовий» рік для сільської дитини у шкільну освіту. Впровадження інноваційних підходів у навчання саме сільських шестиліток є важливим кроком тому, що навчання грамоти, розвиток мовлення, математичних та природничих навиків у цих дітей проходить значно важче, ніж у їх однолітків, які пройшли відповідну дошкільну підготовку.

В адаптаційний період всі 6-літки швидко стомлюються внаслідок навчальної діяльності, а у деяких з'являються млявість, плаксивість, дратівливість, порушується сон та апетит, інші, навпаки, збуджуються [8]. Крім того, у сільської дитини гір ще проявляються й інші комплекси (боїться відповідати, спілкуватися з однолітками тощо).

Процес початкового навчання читання, письма і розвитку мовлення є неподільним, взаємозалежним з психологічної, лінгвістичної і дидактичної точки зору у контексті конкретної системи, тобто навчання грамоти є складовою загальної мовної системи, в основі якого лежать філософські, діалектико-матеріалістичні, психологічні, лінгво-дидактичні вчення про сприйняття, відчуття, про дві сторони пізнання – чуттєву і логічну.

Навчання грамоти слід розглядати як певну систему через призму психолого-лінгвістично-дидактичних аспектів, враховуючи як індивідуальні особливості дитини, так і особливість гірського регіону. Шестилітні діти вимагають нових підходів у навчанні, в основі яких лежать вчення про особливості сприймання (зорового, слухового й кінестетичного, мислення, уваги, усіх видів пам'яті (мимовільної і довільної), ліворукості тощо).

Звернемося до педагогічної психології й розглянемо психологічні аспекти навчання грамоти: сприймання, увага, уявлення, засвоєння, усвідомлення, запам'ятовування тощо. Психологія сприйняття розглядається як класичний об'єкт інтересів наукової психології і має безпосередній зв'язок з педагогічною психологією, яка у активному стані дослідження. І от виявляється, що в цій «класичній» сфері зроблено нові відкриття, які певною мірою похитнули наші уявлення про «єдино можливий» образ світу [5].

Особливість уваги шестиліток – це здатність зосереджуватися на предметах зовнішнього світу, більше, ніж на власних думках та уявленнях. У першокласників ще слабо розвинуті обидва види уваги (мимовільна і довільна). Її розвиток залежить від індивідуальних властивостей темпераменту, ведучої півкулі головного мозку, спадковості конкретної особистості, від організації навчання, від особистості вчителя тощо. Тільки активізована увага 6-річних дітей сприяє навчанню. Їх увагу привертає все яскраве, кольорове. Психологи розрізняють шість особливостей уваги: напрям, обсяг, інтенсивність, тривалість, розрізняльна спроможність, тематичність [3, с.167].

Слід пам'ятати, що шестирічна дитина характеризується особливістю уяви – це мислення без змісту. Термін уявлення охоплює великий масив «неясних» розумових схем – аж до змістових продуктів фантазії [3, с.183]. Психологи вирізняють три форми уявлення: подразнення (просторові образні репрезентації), реакції (жестові репрезентації) та символи (трансформовані значення). В уявлення фіксуються лише зовнішні властивості, образи предметів. Однак, у більшості дітей гірського регіону уява й уявлення значно обмежені в порівнянні з їх однолітками, які відвідують дошкільні навчальні заклади чи охоплені іншими формами підготовки дітей до школи.

Мисленнєві уявлення і мовлення можуть утворювати єдність [3, с.183]. Дитина уявляє те, що бачила у природі або на картині. Учня першого року навчання в школі іноді не легко уявити те, що не спирається на конкретний предмет, ілюстрацію або власний досвід. Такий некритичний підхід до образів уяви приводить до



того, що дитині важко відокремити продукт своєї фантазії від реальності. Під впливом навчання уявлення дітей змінюється, її образи стають стійкими, краще зберігаються у пам'яті, стають більш різноманітними та цікавими, якщо правильно організований навчальний процес.

Разом з тим, сільська дитина гір сприймає світ реально, тому для неї є незрозумілими окремі предметні чи сюжетні малюнки в букварі, наприклад, «жирфа з перев'язаним горлом, сова-лікар (М.Вашуленко), чи сплячий кіт з курчатами (М.Захарійчук)» тощо. Сільська дитина знає: курчат треба оберігати від kota; сова - це птах, що вдень спить, а вночі полює і видає певні звуки; жирфа уявити дитині значно важче тому, що в природі бачила косуль, зайців, лисиць тощо. Таким чином, малюнки та навчальний матеріал першої книги дитини повинні відображати дійсність яку дитина бачить.

Засвоєння – це мета й результат навчальної діяльності (сприйняття, усвідомлення, запам'ятовування, відтворення), основа самого процесу, так стверджував С.Рубінштейн [10, с.342-354]. Це психологічне явище має дві сторони – процес і результат. Навчання грамоти і розвиток мовлення шестиліток – це початковий процес, коли тільки починаються формувати навички: читання, письма і правильного мовлення. Вже сформовані навички – це результат. І процес, і результат буде стабільно ефективними та глибоким за ряду умов: навчальна діяльність повинна мати активний, діяльний характер; процес засвоєння знань повинен відбуватися одночасно з виробленням практичних умінь і навичок, спільно з процесом набуття практичних умінь і навичок, враховуючи різновиди сприймання особистостей (включення основних аналізаторів: зір, слух, дотик) та їх готовності до засвоєння. При цьому, сам процес засвоєння має викликати зацікавлення, позитивні емоції дітей.

Дослідження Дж. Гріндера і Р. Бендлера дозволяють усвідомити той факт, що усю інформацію зі світу і про світ людина отримує трьома каналами: вона бачить, чує, відчуває. Канали сприйняття: зір, слух і відчуття – одні з найбільш важливих фільтрів, за допомогою яких дитина (людина) відбирає з інформації, що надходить до неї ззовні, їй потрібну [1, с.32-2].

Відтворення інформації відбувається усередині дитини (людини) вже за допомогою чотирьох репрезентативних систем: візуальної (образи), аудіальної (звуки, мелодії), кінестетичної (відчуття) і дигітальної (внутрішній діалог) [1, с.32-3]. З цього слідує, що процес навчання грамоти та мовлення шестиліток слід розглядати як взаємозалежність між роботою органів зору, слуху та дотику.

М. Мерло-Понті [6, с.32-33] у праці «Феноменологія сприйняття» розглядає два визначення сприймання – «...зримає - це те, що ми досягаємо завдяки очам, чуттєве – те, що досягаємо через почуття», а далі робить висновок: «Немає і не може бути фізіологічного визначення відчуття, більше того, немає і не може бути незалежної фізіологічної психології, бо фізіологічна подія підкоряється біологічним і психологічним законам». Його теорія стверджує, що сприйняття будить увагу, а потім - увага розвиває і збагачує сприйняття. Увага - це загальна і безумовна здатність у тому сенсі, що у будь-який момент вона може бути спрямована на будь-який зміст свідомості» [6, с.53; с.55-56].

Існування взаємозв'язку і взаємозалежності між зором, кольором, відчуттям вчений пояснює як «своєрідний дотик очима» під час періоду становлення справжнього бачення, маючи на увазі, очевидно, те ж саме, що й Сеченов: процес початкової ідентифікації предмета у візуальному полі. Однак, це лише побічне його зауваження, а ключові міркування все ж криються в іншому. На відміну від решти вчених він звернув увагу на те, що бачення кольорів та сприйняття на слух звуків не є якимись винятковими явищами, оскільки «синестезивне сприйняття є правилом». Існує взаємозв'язок між органами відчуття, які передаються одне через інше, не потребуючи переключача, вони зрозумілі одне для одного і без посередництва думки» [6, с.36]. Це і є основою самостійного розуміння дітьми смислу побаченого, почутого і набування знань у процесі спостереження.

Шестирічок навчають грамоти за звуковим аналітико-синтетичним методом, розробленим ще К. Ушинським для дітей семи-восьми років. Відповідно до цього методу ознайомленню дітей з буквами має передувати етап практичного засвоєння звукового принципу рідної мови (добукварний період 14 год), протягом якого всі учні мають засвоїти базові мовні поняття (звуки мови; поділ на голосні і приголосні; тверді і м'які звуки, тобто оволодіти надзвичайно важливими вміннями – виконувати звуковий аналіз і синтез мовленого слова). Пригадаємо, що цей процес проходить без графічного (буквеного) позначення слова. У цьому випадку, дитина оперує не буквами, а звуками та зовсім нейтральними й однаковими для кожного звука фішками [7].

Слід врахувати те, що у частини учнів (біля 15 % - візуалів і кінестетиків) «...майже відсутній або слабозрозвинутий фонематичний слух, тобто вони не чують різниці між звуками». Їм дуже важко засвоїти матеріал тільки за допомогою вимови (артикуляції), що трактується так: «...при вимові м'якого приголосного піднімається середня частина спинки язика» [8].

Практика засвідчує, що модель звукової будови слова вправно виконують учні-аудіали (їх біля 20 %). Вони добре розрізняють звуки слухом. Аудіалам залишається тільки практично позначити їх фішками, а от візуалам (біля 60 %) і кінестетикам (біля 20 %) значно важче це зробити через те, що вони сприймають значення слова, а не його звукову оболонку. Тому, вони при проговорюванні не завжди можуть правильно розрізнити позицію звука в слові, відрізнити твердий приголосний від м'якого тощо. Тобто, цей процес у них проходить більше механічно і з неточностями. Учням-кінестетикам у добукварний період найважче, вони хочуть діяти, рухатися займатися практичними справами, а їх заставляють робити те, що їм не властиве – слухати, аналізувати, розрізняти. Таким чином, відбувається «виокремлення» звукової оболонки слова від його значення та «розкладання» до



нерозкладних одиниць (звуків мови) у певному порядку, співставлення звучання звуків (голосних, приголосних, твердих м'яких) та їх графем; з'ясування їх подібності і відмінності, співвіднесення відмінностей у значеннях слів з відмінностями у їх фонематичному складі (логічні операції).

Л. Роговик розробила нову типологію психомоторної активності, яка складається з трьох теоретично можливих типів, в залежності від ступеня переважання мовленнєвого (I тип - аудіали), емоційно-чуттєвого (II тип - візуали) або образного (III тип - кінестетики) чинників у структурі психомоторної дії. Результати навчальної діяльності дитини істотно залежать від її психомоторної активності та присутності психомоторних компонентів на всіх етапах пізнавального процесу. Перевантаження зорових та слухових каналів сприймання в позі сидіння приводить до зниження розумової активності молодших школярів, тому необхідна зміна пози їх тіла (рухова, ігрова діяльність, спів тощо).

Фізіологічне підґрунтя процесу мовлення досить складне, воно розгортається в певній послідовності та в часі. В утворенні цих зв'язків беруть участь зоровий, слуховий і руховий аналізатори [5, с. 93-94]. Це підтверджує триєдину участь аналізаторів (зору, слуху та тактильних) у сприйнятті.

І.Зимня припускає, що очевидно, мовлення (мова) в єдності реалізують три основні функції - функція позначення (номінативну - для мови, сигніфікативну - для мовлення), функція вказівки - індикативну, і функцію передачі, тобто вираження думки, почуттів, волевиявлення, тобто комунікативну функцію, що включає інформування (повідомлення), дію, вираження емоцій [4, с. 24-26]. Однак, у шестирічній дитини слово спочатку асоціюється з певним об'єктом, а потім з смисловим значенням. Для сільської дитини Карпатських гір смислове значення слів, якими оперує вчитель у добукарний період може бути незрозумілим і з іншої причини - діалектне середовище.

Письмо і читання вимагають спеціального цілеспрямованого навчання для оволодіння ними. Трудність оволодіння читанням і письмом пояснюється тим, що в них відбитий не лише найскладніший - зовнішній, письмовий - спосіб формування і формулювання думки, а також і тим, що вони припускають засвоєння нового способу фіксації результатів відображення дійсності, тобто її графічного представлення» [4, с. 70].

Таким чином, якщо учень-візуал і учень-кінестетик сприймає слово в цілому, глобально спираючись головним чином на смислову сторону, та не сприймає певної послідовності звуків у слові, з цього слідує, що звукові моделі доцільніше вводити у букварний період навчання грамоти шестиліток або під час дошкільної підготовки знайомити дітей з буквеним позначенням звуків (без читання).

Дослідження Р. Арнхейма [2, с.153] підтверджують взаємозв'язок візуального сприймання і мислення шестилітньої дитини, які пов'язують реальну форму взаємодії мовленнєвої діяльності й її елементів із знаковою системою мови, системою операцій і дій, яка характеризується єдністю узагальнення, комунікації та мислення. Важливим при цьому є розуміння взаємовідношень «сприймання без мислення було б без користі, мислення без сприймання, не було би над чим роздумувати», отже, «мислення - це в більшій мірі візуальне мислення». Отже, перш за все у першокласника слово асоціюється із знайомим поняттям, з предметом, а потім із звуковою оболонкою та віртуальним знаком.

Дослідження О. Пометун з цього приводу засвідчують, що «чистих» аудіалів, візуалів чи кінестетиків досить мало. Вона радить, щоб задовольнити потреби різних учнів, навчання повинно бути полісенсорним і різноманітним, тобто поєднувати аудіовізуально-кінестетичну діяльність учнів на уроці [9].

Практика засвідчує, що у окремих учнів порушені як аналіз (з пропонованого тексту виділити слово, зі слова - склад, зі складу - потрібний звук), так і синтез (учень не може з даного ряду літер (звуків) скласти слово). Причини різні: порушення в артикуляції звуків, недорозвинений фонематичний слух тощо. Часто діти (сільські найбільше) з певними мовними порушеннями замикаються у собі, починають комплексувати тощо.

Діалектне мовне середовище безпосередньо впливає на формування і розвиток мовленнєвої діяльності сільських дітей (до 6-и років дитини має певний словниковий запас слів, яким вона користується від народження).

Особливість Карпатського регіону - у його мовній характеристиці. Закарпатський говір (за В. Німчуком та іншими) характеризується збереженням ряду давніх елементів фонетики, граматики, лексики і ділиться на кілька великих говіркових груп, що найбільше різняться о, є в новозакритому складі. Це східнозакарпатські говірки - тересвянсько-річанські, або східномарамороські (о > у, є > і, 'у: кун', ђс'ін', прин'ус «приніс»), центральнозакарпатські - надборжавсько-латорицькі, березькі (о > ѳ, є > і, 'у: кун', ђс'ін', прин'ус), західнозакарпатські - ужансько-лаборецькі, ужанські й східноземплінські (о - у, є - і, 'у: кун', ђс'ін', прин'ус), північнозакарпатські, або верховинські (кін', л'ід, прин'іс).

Деякі фонетичні, морфологічні, граматичні, синтаксичні особливості цього говору:

- фонема заднього ряду "ы" < "ы" "сын", < "ъ" у сполуці після "р", "л" у слабкій позиції "дыва́ «дрова»", на місці давнього "ъ" перед й < и "зыйти". На більшості ареалу закарпатський говір зберігає "ы" й після задньоязикових приголосних (гынуги, ломагы «ломаки», кыснуты, хытрый) тощо;

- слабка диференціація флексій за твердістю - м'якістю основ, а в багатьох говірках повна відсутність її "вѣдѣу - зимлѣу, волѣви - кѣн'ѣви, колачѣви; волѣм - кѣн'ѣм") тощо;

- для синтаксису характерні паратактичні конструкції "будешж го сто рас просити и (та) ни пѣде; кѳпл'уц'ц'а д'іти тай сѣнце ни гріе", вираження присвійності за допомогою особових займенників у формі давального відмінку "ѣтиц' ми «мій батько», ма́ти ти «твоя мати», д'ідик нам, сус'ідѳу нам «нашого сусіда» тощо.



У лексичі закарпатського говору помітне місце займають архаїзми та запозичення з сусідніх (угорської, румунської, словацької, польської) мов.

До вступу до школи більшість дітей гір чують і розмовляють тільки на місцевому говорі, який майже у кожному селі різний. Наприклад, учитель проводить бесіду за малюнком «У класі великі світлі вікна. На підвіконні квіти». З наведених речень для дитини можуть бути незрозумілі такі слова: вікна-«визори, оболони», квіти-«косиці», на підвіконні-«на вирозорі» тощо). Отже, на уроці учням сільської школи Карпатського регіону недостатньо чути літературну українську мови вчителя (для аудіала), але й обов'язково вказати на предмет, про який говориться, прочитати слово (для візуала) та записати його (для кінестетика). Для дитини гір, яка не пройшла дошкільної підготовки, добукарний період найважчий з усіх наступних. Тому, вчителі часто вдаються до своєрідного «перекладу» багатьох слів, що знімає певну напругу дитини. однак знижується темп уроку, мотивація навчання і, як наслідок, дітям не цікаво.

Таким чином, в основі початкового етапу формування навичок читання, письма та мовлення лежить аудіовізуально-кінестетичне реферування. Графічні образи слів залежно від їх сформованості у візуальній пам'яті потребують як аудіальної, так і тактильної опори. З цього слідує, що аудіовізуально-кінестетична репрезентативні системи працюють у взаємозв'язку й дають кращий результат.

Поділяючи точку зору психологів, психолінгвістів та лінгвістів щодо навчання грамоти слід зауважити, що цей процес доцільно розглядати як комплексну інтегративну систему психолого-лінгво-дидактичних аспектів, які взаємозалежні між собою (говоріння, читання, письмо і розвиток мовлення). Таким чином, у процесі формування початкових навичок письма, читання і говоріння вступають як психологічні компоненти мислення дитини, які обов'язково спираються на чуттєвий досвід особистості, тобто на систему відчуттів (зір, слух, дотик), так і лінгводидактичні закономірності засвоєння мови, які розв'язують питання змісту курсу на основі лінгвістичних досліджень, вивчаються труднощі засвоєння мовного матеріалу та їх причини, визначаються принципи і методи навчання, шляхи і засоби формування комунікативної компетенції.

Узагальнюючи вищевикладене слід зазначити, що до організації навчання 6-річних учнів у сільській школі гірського регіону, крім педагогічних, економічних, географічних і соціальних проблем, додаються ще й психолінгводидактичні, які слід вирішувати в комплексі, впроваджуючи досягнення психології, педагогіки, лінгвістики та сучасні технології навчання.

1. Андреева В.М. Такі різні діти! Що з ними робити / В.М. Андреева // Початкове навчання і виховання. *Вкладка «Педагогічна академія пані Софії»+, квітень 2009. – С. 32-1– 32-16.
2. Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие. - М., 1974. - 392 с.
3. Бенеш Г. Психология. Довідник. - К., Знання-Прес, - 2007. - 510 с.
4. Зимняя И.А. Лингвopsиxология речевой деятельности / Ирина Алексеевна Зимняя. – М. – Воронеж, НПО «Модэк», 2001. – 432 с.
5. Максименко С.Д., Соловiєнко В.О. Загальна психологія / Навч.посiбник. - К., 2000. - 256 с.
6. Мерло-Понтi М. Феноменологія сприйняття / Переклад з французького під редакцією И. С. Вдовиной, С. Л. Фокина. – Санкт-Петербург «Ювента» «Наука». - 1999. - 508 с.
7. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням українською мовою 1-4 класи. – К., Видавничий дiм «Освіта» 2012. – 392 с.
8. Навчання у початковій школі як цілісний творчий процес: теорія і практика / за ред. Бондаря В.І.; упорядкув. Митника О.Я.. – К., Початкова школа, 211. - 384 с.
9. Пометун О. Інтерактивні методики та системи навчання. - К., 2007. - 112с.
10. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – Санкт-Петербург, 2000. – 710 с.





Ольга Кобрій,

кандидат педагогічних наук, доцент,
Дрогобицький державний педагогічний
університет імені Івана Франка
(м. Дрогобич)

Olha Kobriy,

Candidate of Pedagogical Science, Associate Professor,
Ivan Franko Drohobych State Teacher Training University
(Drohobych)

**УДК 378(477)
ББК 74.266 (Укр)**

МЕТОДИЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ РЕАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН У ВНЗ ЗАДЛЯ ПОТРЕБ ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ДО РОБОТИ В ГІРСЬКИХ ШКОЛАХ КАРПАТ

METHODICAL TOOLS OF IMPLEMENTATION OF THE CONTENT OF PEDAGOGICAL DISCIPLINES IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS FOR THE NEEDS OF PRACTICAL WORK IN THE SCHOOLS OF THE CARPATHIAN MOUNTAINS

У статті розкриваються шляхи використання ефективних форм, методів і засобів практичної реалізації змісту педагогічних дисциплін в умовах різноманітної підготовки вчителя у ВНЗ, у т. ч. до роботи у гірських школах Українських Карпат. З'ясовано, що розрізнені випадки дослідження сучасного інструментарію забезпечення такого змісту, звісно, потребують значних змін у ньому, оскільки пов'язані зі спробами демократизації освіти.

Ключові слова: форми, методи, засоби, зміст педагогічних дисциплін, підготовка вчителя у ВНЗ, гірська школа Українських Карпат.

The article reveals the ways of the use of effective forms, methods and tools for practical implementation of the content of pedagogical disciplines in conditions of training future teachers at universities, including preparation for the work at schools of the Ukrainian Carpathians. It was found that some cases of studies of modern tools providing such content, require significant changes, as they are related to the attempts of democratization of education.

Keywords: forms, methods, tools, content of pedagogical disciplines, teacher training at higher educational institutions, schools of the Ukrainian Carpathians.

В статье раскрываются пути использования эффективных форм, методов и средств практической реализации содержания педагогических дисциплин в условиях различной подготовки учителя в ВУЗах, в т. ч. к работе в горных школах Украинских Карпат. Выяснено, что отдельные случаи исследования современного инструментария обеспечения такого содержания, конечно, требуют значительных изменений в нём, поскольку связаны с попытками демократизации образования.

Ключевые слова: формы, методы, средства, содержание педагогических дисциплин, подготовка учителя в ВУЗах, горная школа Украинских Карпат.

Постановка проблеми. Організація будь-якого педагогічного процесу, в т. ч. формування змісту педагогічних дисциплін, відбувається, як правило, з урахуванням педагогічного інструментарію його реалізації та задля потреб практики. Важливо розглянути можливості впровадження цього змісту у підготовці до практичної роботи в гірських школах Карпат (у вигляді нових інтерактивних форм та методів навчання, інформаційних та комунікативних технологій, способів засвоєння цінностей, умов для розвитку особистості) та його втілення у відповідних результатах сформованості компетенцій майбутнього вчителя.

Усталений порядок організації навчання студентів пояснюється чіткою регламентацією обсягу навчального матеріалу, кількості лекцій, практичних, лабораторних чи семінарських занять, що відповідали затвердженню на рівні міністерства навчальним планам. Досвід оголошення студентам подяки, призначення їм іменних стипендій, нагородження грамотами, дипломами чи матеріальні заохочення молодих людей, розповсюджені у ВНЗ України, звісно, можуть використовуватися як методи стимулювання навчання і виховання студентів і в майбутньому. Звісно, усі пропонувані традиційні радянської доби засоби навчання були підпорядковані ідеології, тому вміщували заклики та постулати, характерні для того часу.

Аналіз актуальних досліджень. В сучасних працях О. Вишневського [2], І. Зязюна [6], О. Майбороди, а також дослідженнями навчальної діяльності студентів І. Доброскок, О. Корсакової, В. Костенка [5] та ін., роботи



з обдарованою студентською молоддю Л. Прокопів [7] відображено найважливіші форми і методи навчання у ВНЗ України.

Дослідники сучасного навчально-виховного процесу у ВНЗ відзначають, що поруч із традиційними формами (лекція, семінарські та практичні заняття, в межах яких іноді може забезпечуватися необхідне використання самостійної творчої роботи студентів) та методами (переважно репродуктивні) навчання у ВНЗ України, педагоги часто практикують удосконалені нетрадиційні, нестандартні форми та методи проведення занять зі студентами, зокрема проблемні лекції і семінари, ділові, рольові і дидактичні ігри, заняття проблемних груп студентів, методичні семінари-практикуми, прес-конференції, тренінги, обмін досвідом, експрес-опитування тощо. Нетрадиційні форми навчання спробував розкрити у посібнику для вчителів ще на початку 90-х рр. XX ст. Ю. Мальований [8].

Мета статті – розкрити шляхи використання ефективних форм, методів і засобів практичної реалізації змісту педагогічних дисциплін в умовах різноманітної підготовки вчителя у ВНЗ, у т. ч. до роботи у гірських школах Українських Карпат

Виклад основного матеріалу. Як справедливо відзначає Л. Прокопів [7]), на сучасних практичних та семінарських заняттях переважає діяльність студента, часто семінарські заняття проводяться у формі бесіди, дискусії, конференції, практикуються проблемні семінари, семінари-диспути тощо. Аналізуючи дидактичні, академічні, перцептивні, мовні, організаторські, авторитарні здібності педагогів, Л. Прокопів звертає увагу на розвиток у майбутніх вчителів педагогічної уяви, комунікативних здібностей, які допомагають налагодити спілкування з учнями та встановити взаємостосунки з ними, а також розподіляти увагу між багатьма видами діяльності [7, с. 42 – 43].

Методами („метод” у перекладі з грецької означає „шлях до мети”) реалізації змісту педагогічних дисциплін вважатимемо способи цієї реалізації, які дозволяють забезпечити його ефективність. Традиційно йдеться про діяльність викладача, яка передбачає переважно пасивність особистості (зауважимо, що Г. Ващенко пасивність чи активність вважав головним критерієм ефективності методу [1, с. 116]). Забезпечення творчості, самостійності, ініціативності студентів, нарощування здатності до нестандартного мислення й утвердження педагогічного світогляду студентів можливі лише за умови використання активних методів навчання. Звісно, у педагогічному процесі застосовуються як активні, так і пасивні методи навчання. Останні у реалізації змісту педагогічних дисциплін використовуються задля відтворення, запам'ятовування інформації чи дії викладача, формування знань, умінь і навичок, контролю за діяльністю студента, аналізу та оцінювання його досягнень тощо.

Обговорення, доведення, узагальнення, аналіз фактів, як вважав Г. Ващенко, передбачають пошукові (напівактивні) методи навчальної діяльності [1]. Отже, моделюючи ситуацію пошуку, педагог пропонує проблемні завдання, забезпечує умови для обмірковування фактів, їхнє осмислення, обґрунтування гіпотез, сумнівів, доведення, а студенти випробовують різноманітні способи розв'язання проблем, вибирають найраціональніший, на їхню думку, варіант, висловлюють пропозиції, побажання, зауваження, шукають зв'язки між явищами і процесами, визначають причини їхнього виникнення. Така увага до мислення, способу діяльності молодих людей була характерною для позиції Г. Ващенка, який виділяв методи залежно від міри активності людини і поділяв їх на пасивні, напівактивні й активні.

Цілком самостійне вивчення проблеми на основі зібраних фактів, передбачення можливих шляхів розв'язання проблем, обмірковування способів їх перевірки, організацію певного дослідження передбачають творчі методи (активні). Вони дають широкий простір для фантазії, інтуїтивних здогадок, оригінального розв'язання ситуації і передбачають повну самостійність у роботі, тому найбільше сприяють розвитку творчої уяви, творчого мислення, вольових якостей та ін. [1, с. 9 – 57]. До творчих активних методів належать творча письмова робота, творча вправа, дослідницька діяльність. До того ж, за класифікацією Г. Ващенка, активними є екскурсійно-дослідницький, лабораторно-дослідницький, реферативно-семінарський методи навчання, а також метод проектів, який допомагає наблизитися до життя [1, с. 119].

У Концепції змісту освіти для європейського виміру України вказується необхідність використання „розробки серії ігрових імітаційних проектів, які б забезпечували формування власного погляду молоді на шляхи майбутньої інтеграції України в Європу”, підкреслюється педагогічне значення навчальних дискусій, „мозкової атаки”, ситуаційно-рольових ігор, творчих конкурсів, самостійної роботи з літературними та іншими джерелами інформації, підготовки доповідей, рефератів, проведення творчих зустрічей, екскурсій, листування, інтернет-контактів, олімпіад, проектів тощо [4]. До того ж у навчально-виховному процесі гірських шкіл, звісно, використовуються творчі ігри („Відповідає сусід”, „Відгадай слово”, „Протилежності”, „Компліменти”, „Секрет групи”, „Світська бесіда”, „Емоційні сходинки”, „Зустріч”, „Мандрівка”, „Асоціації”, „Заклик”, „Казка для всіх” тощо), ситуації ігрової творчості (термін Р. Вайноло).

Виділення групи творчих ігор та визначення послідовності їх реалізації (Р. Вайноло), її рекомендації щодо створення ігroteки дадуть змогу виробити у студентів уміння добирати ігровий матеріал, збільшити їхні творчі можливості, підготуватися до роботи в умовах індивідуального чи колективного навчання. До того ж співставлення методів і форм реалізації змісту педагогічних дисциплін у ВНЗ України та визначення певних засобів навчання дозволить чітко зрозуміти специфіку практичних аспектів цієї реалізації. Адже ігри є прикладами ефективних методів колективної навчальної діяльності – роботи в парах, групах („Відкритий мікрофон”, „Мозковий штурм”, „Визнач позицію”, „Круглий стіл оглядачів”), дискусії тощо.



Якщо форми в перекладі з грецької означають зовнішні обриси, послідовність, режим, то формами реалізації змісту педагогічних дисциплін вважатимемо організаційні обставини такої реалізації, її зовнішній прояв. Засоби реалізації змісту педагогічних дисциплін означатимуть матеріальні предмети, які допомагають педагогу в успішному забезпеченні цього процесу (аналогічно до визначення засобів навчання за О. Вишневським [2, с. 159]).

Друга половина 80-х рр. XX ст., коли майже в усіх ВНЗ створюються сприятливі умови для саморозвитку та самореалізації студентів, характеризується тим, що часто практикуються інноваційні форми навчання: лекція-дискусія, лекція-аналіз, лекція-діалог тощо. Тенденція використання невідомих раніше форм продовжує існувати і в практиці навчання наприкінці XX – на початку XXI ст.

За нашими спостереженнями, педагогічно ефективними формами роботи є екскурсії, індивідуальні заняття, лабораторні заняття на базі шкіл, залучення до громадсько-корисної праці, а також самостійні дослідницькі, творчі завдання, які вимагають активного пошуку і творчого підходу до їх виконання і, зрозуміло, є важливим стимулом для формування у студентів інтересу до навчання. Йдеться про використання педагогами-практиками як традиційних, так і нових форм навчання у ВНЗ України. Тут багато в чому залежить від продуманої організації самостійної діяльності, яка передбачає висловлення студентами власних поглядів, розвиток емоційних переживань, виявлення самостійності, відповідальності, активності тощо. До того ж інтерактивне навчання, зрозуміло, будується на взаємодії учасників педагогічного процесу. Проблемні лекції і семінари, міні-дискусії, комплексні навчальні екскурсії, спецсемінари та спецпрактикуми з різних проблем, популярні у студентів дискусії, рольові, ділові та дидактичні ігри, заповнення порівняльних таблиць та ін. сприяють активізації їхньої навчально-пізнавальної діяльності та забезпеченню ефективного спілкування між ними.

Форми навчально-виховної роботи майбутніх фахівців у ВНЗ України стосуються як аудиторної, так і позааудиторної діяльності. Найчастіше пропонуються такі форми аудиторної роботи: самостійна, дослідницька робота (виконання нетипових самостійних завдань чи завдань дослідницького характеру) студентів, підготовка ними авторефератів із прикладних та гуманітарних дисциплін, розробка методичних матеріалів, наукові семінари, спецсемінари, практичні заняття, презентації, розробка нестандартних уроків тощо. Позааудиторна робота найчастіше є продовженням аудиторної.

Індивідуальними формами роботи студентів у позааудиторний час називають індивідуальні дослідницькі завдання, роботу за графіком, наукові студентські звіти, публікації у науковій періодиці, груповими – наукові гуртки, проблемні групи, наукові семінари, педагогічні клуби, клуби інтелектуалів, масовими – творчі конкурси, науково-технічні та науково-практичні конференції, предметні олімпіади, наукові об'єднання [7, с. 50]. Усі вони можуть бути використані в педагогічній підготовці майбутнього вчителя до роботи в гірських школах.

Практичний блок навчальної дисципліни, звісно, має бути представлений завданнями різного рівня складності. Це і завдання, пов'язані з аналізом основних наукових понять, і завдання, що дозволяють з'ясувати сутність важливих явищ і процесів, аналізувати, порівнювати їх, проводити їх класифікацію, аналогію, забезпечити експериментування з матеріалом, який вивчається, оволодівати такими способами дій, як перетворення умови задачі, моделювання у предметній чи графічній формі умови задачі, конкретизації моделі, контролю й оцінки. Практичну підготовку доповнить розв'язування завдань різного рівня складності (що пропонуються на заняттях і на домашнє завдання для самостійного розв'язання).

Дослідженнями О. Вишневського, І. Доброскок, О. Корсаковою, В. Костенком та ін. встановлено, що робота в парах під час розв'язання задач з різних навчальних предметів, при взаємоаналізі, взаємоперевірці виконання завдань та робота в групах передбачають усне або письмове виконання навчального завдання двома особами (чи більшою їх кількістю), керівництво з боку педагога їхньою роботою, відносну самостійність кожного у виконанні доручень і є доброю практикою самореалізації, використання можливостей кожного учасника взаємодії. Такі форми самостійної роботи забезпечують велику міру самостійності кожного учасника виконання спільного завдання, розвиток почуття відповідальності за доручену ділянку роботи. Для педагога тут важливо бути тактовним і вміти оцінити результати як спільної роботи, так і кожного зокрема [2, с. 157].

Сприятливі можливості для використання засвоєних знань з педагогічних дисциплін, розвитку творчих здібностей студентів, їхньої безмежної фантазії створює проектна інтерактивна робота. Адже зміст кожного проекту базується не на вивченні окремих тем, готової інформації, а на обговоренні актуальних педагогічних проблем, цікавих для майбутнього фахівця.

Під час роботи з комп'ютерними технологіями роль викладача набуває характеру „деригента” навчальної діяльності студентів, оскільки він реально підтримує та скеровує їхні творчі пошуки, а стосунки зі студентами базуються на принципах співпраці та взаємодопомоги. Відбувається відхід від традиційного стилю заняття, коли переважає відтворення початкового матеріалу студентами, збільшується обсяг проведення творчих, пошукових дослідницьких практичних робіт.

Включення студентів у самостійну діяльність, за спостереженнями методистів, передбачає впровадження у навчальний процес таких форм, як індивідуально-відокремлене (за О. Вишневським, індивідуально-масове) навчання, робота в парах, робота в групах. Індивідуально-відокремлене навчання передбачає самостійне (іноді частково кероване) виконання завдань усіма студентами одночасно, в умовах, коли кожен працює над окремим завданням, а педагог має можливість допомагати студентам самостійно працювати, коригувати індивідуальні



завдання, у разі необхідності пропонувати простіші чи складніші завдання, допоміжні засоби (зразок, алгоритм, схему), застосовувати певні стимули роботи. Така форма роботи допомагає створити умови для творчої діяльності студентів, пошуку ними оригінальних способів досягнення результату, реалізації психічних, духовних, соціальних чи фізичних функцій особистості на межі можливостей.

Найчастіше використовуваними засобами навчання є підручники, посібники, комп'ютери, інші технічні засоби навчання (ТЗН). У цьому контексті особливої уваги заслуговує висновок О. Вишневського про еволюцію функцій засобів навчання та перехід до використання засобів індивідуального призначення [2, с. 160], який уможливорює забезпечення навчального процесу особистим навчальним приладдям, індивідуальними завданнями, роздатковим матеріалом, персональними комп'ютерами і т. ін., що, з іншого боку, сприяє успіху навчальної діяльності студентів.

Сучасна довідкова література, комп'ютерна техніка роблять знання менш актуальними [2, с. 116], оскільки багато чого можна зробити за допомогою техніки. Тому значно важливіше уміти застосовувати знання, обдумувати їх, мислити, ніж просто запам'ятовувати інформацію. Осучаснення змісту підготовки вчителя, його адаптація до умов входження молодих людей у відкрите суспільство та їх самореалізація зумовлюють зменшення частки засвоюваної інформації, зростання обсягу знань про способи пізнання, умінь переробляти й застосовувати інформацію для індивідуального розвитку.

Поширення засобів інформації, зрозуміло, виявляє значний вплив на поведінку особистості, її спосіб мислення, розуміння нею світу тощо. Використання принципово нових інформаційних засобів, безумовно, впливатиме на подолання глобальних загроз (екологічних, економічних тощо). Як справедливо зазначає В. Ковальчук, технічні засоби повинні бути „глибоко осмислені з позицій професійної освіти, теорії навчання, теорії і методики виховання, що значно посилює необхідність проведення глибоких досліджень у цій царині” [3, с. 168]. Вчений підкреслює: „Практика XXI століття відкривається насамперед інформаційними технологіями, комп'ютерними системами, лазерним зв'язком, біотехнологіями й іншими новаціями. Світове лідерство, добробут, успіх і прогрес належать тим народам і культурам, які першими зорієнтувалися в цьому, забезпечили підготовку фахівців, спроможних це нове освоїти і впровадити в практику” [3, с. 54].

Розв'язуючи завдання підготовки конкурентоспроможного фахівця, важливо не допустити шкідливого впливу електронних засобів та інших технічних удосконалень на людину, дати змогу їм надати вищій освіті позитивних імпульсів у справі підготовки фахівців. Це означає проведення певних застережень у навчальних планах, конкретних вказівок щодо здійснюваної студентами навчальної діяльності.

Забезпечення навчального процесу такими індивідуалізованими засобами навчання, як особисте навчальне приладдя, індивідуальні завдання, роздатковий матеріал, персональний комп'ютер і т. ін., сприяє успіху навчальної діяльності студентів. Такі засоби навчання допомагають працювати самостійно, у своєму темпі, відповідно до своїх особливостей та планів. Педагогічні програмні засоби різних типів, які є на ринку України, – електронні версії друкованих підручників і посібників, тренажери, ділові ігри тощо – допомагають забезпечити якісний навчально-виховний процес у ВНЗ, стають зручним доповненням до наявних засобів навчання.

Одним із революційних досягнень, яке впливає на навчальний процес у гірських школах Карпат, стало створення Інтернету. Адже існує три сфери, в яких Інтернет виводить навчання на новий рівень – комунікація, інформація і публікація. Зауважимо, що комунікація здійснюється з допомогою електронної пошти, а публікація може будуватися шляхом створення власної сторінки в Інтернеті.

Висновки. Вибір сучасних методів, форм, засобів навчання, обумовлений демократичними процесами у вивченні педагогічних дисциплін, стимулює процеси нарощування активності студентів у зв'язку із їхньою самостійністю і творчістю, забезпечення такої навчальної діяльності, коли студент працює як суб'єкт. Усе це передбачає перехід від традиційних педагогічних технологій до здійснення освіти на основі сучасних інноваційних технологій, взаємозв'язок різних форм та методів навчання, а також використання засобів індивідуального призначення.

1. Ващенко Г. Загальні методи навчання : підручник [для педагогів] / Григорій Ващенко. – К. : Укр. Видав. Спілка, 1997. – Видання перше. – 441 с.
2. Вишневський О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки : посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / Омелян Вишневський. – 2-е вид., доопрац. і доп. – Дрогобич : Коло, 2006. – 608 с.
3. Ковальчук В. Ю. Професійна та світоглядно-методологічна підготовка сучасного вчителя: модернізований аналіз / Володимир Юльович Ковальчук. – К. – Дрогобич : Коло, 2004. – 264 с.
4. Концепція змісту освіти для європейського виміру України // Відкритий урок. – 2005. – № 13 – 16; osvita.pedagog.org.ua/text/news/...osvita/concept_osvita.html.html
5. Костенко В. Модульно-розвивальне навчання: від управління до методичного забезпечення / Володимир Костенко // Рідна школа. – 2000. – № 7. – С. 17 – 23.
6. Педагогічна майстерність : підручник [для вищих пед. навч. закл.] / Іван Андрійович Зязюн (ред.), Людмила Василівна Крамущенко та ін. – 2-е вид., доп. і перероб. – К. : Вища школа, 2004. – 422 с.
7. Прокопів Л. М. Навчально-виховна робота з обдарованою молоддю у вищих педагогічних закладах України (друга половина ХХ ст.) : монографія / Любов Миколаївна Прокопів. – Івано-Франківськ. : Плай, 2005. – 256 с.
8. Форми навчання в загальноосвітній школі : навч. посіб. [для вчителя] / за ред. Юрія Івановича Мальованого. – К. : Освіта, 1992. – 113 с.



Олександра Лисенко,

кандидат філологічних наук, доцент,
ДВНЗ «Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника»
(м. Івано-Франківськ)

Alexandra Lysenko,

candidate of philological science, associate professor,
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
(Ivano-Frankivsk)

**УДК 378.037
ББК 74.200**

ВИХОВАННЯ ЕМОЦІЙНО-ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ПРИРОДИ У КОНТЕКСТІ МОРАЛЬНО-ДУХОВНОГО СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

NURTURING EMOTIONAL VALUE ATTITUDE TO NATURE IN THE CONTEXT OF MORAL AND SPIRITUAL DEVELOPMENT OF THE INDIVIDUAL

У статті розглядається проблема формування духовного світу гармонійно розвиненої особистості. Доведено, що цей процес неможливий без виховання ціннісного ставлення до природного середовища. Наголошується, що ефективність виховання емоційно-ціннісного ставлення до природи, як і виховання загалом, суттєво залежить від його наукового забезпечення. Проаналізовано поняття «екологічна культура», «ціннісні орієнтації», «емоції» у контексті обраної теми.

Ключові слова: екологічна культура, ціннісні орієнтації, емоції, морально-духовне ставлення

The article addresses the problem of the formation of the spiritual world harmoniously developed personality. It is shown that this process is impossible without education value attitude to the environment. It is noted that the effectiveness of education emotional and evaluative attitude towards nature, like education in general, strongly depends on its scientific support. Analysis of the concept of «ecological culture», «value orientation», «emotion» in the context of the chosen topic.

Keywords: ecological culture, values, emotions, moral and spiritual attitude

В статті рассматривается проблема формирования духовного мира гармонично развитой личности. Доказано, что этот процесс невозможен без воспитания ценностного отношения к природной среде. Отмечается, что эффективность воспитания эмоционально-ценностного отношения к природе, как и воспитание в целом, существенно зависит от его научного обеспечения. Проанализированы понятия «экологическая культура», «ценностные ориентации», «эмоции» в контексте темы.

Ключевые слова: экологическая культура, ценностные ориентации, эмоции, морально-духовное отношение.

Сьогодення цивілізації характеризується масштабним, всезростаючим соціально-економічним впливом на навколишнє середовище, що призводить до глобальних негативних змін, поступового руйнування механізму цілісного функціонування біосфери. Нераціональна, незбалансована діяльність людини у довкіллі зумовила екологічну кризу, водночас, саме людина разом з іншими живими організмами є жертвою цієї кризи. На ціннісних параметрах ставлення людини до природи позначається панування у суспільстві утилітарної психології. Погляд людини на природу крізь призму суб'єктивної власної найвищої цінності значно віддаляє її від усвідомлення природи як самоцінності, руйнує духовні основи розвитку екологічної культури. Отже, постала нагальна потреба переглянути ставлення суспільства до навколишнього середовища, гармонізувати взаємовідносини з природою.

Нова парадигма освіти орієнтує саме на взаємодію знань і моралі, розвиток не лише когнітивно-пізнавальної, а й емоційно-ціннісної сфери особистості. Це передбачає посилення пріоритетів виховання в загальному процесі екологічної освіти. Формування духовного світу гармонійно розвиненої особистості неможливе без виховання у неї ціннісного ставлення до природного середовища. Ефективність виховання емоційно-ціннісного ставлення до природи, як і виховання загалом, суттєво залежить від його наукового забезпечення.

Виховання екологічної культури, свідомості, відповідальної поведінки в природі розпочинається з раннього дитинства. Обґрунтовуючи зміст поняття «емоційно-ціннісне ставлення до природи» і особливості цього процесу у старших дошкільників слід розглянути зміст науково-теоретичних категорій, дотичних до даної проблеми.

Відправною точкою цього аналізу є поняття «культура». Культура (від лат. cultura – обробіток, догляд, землеробство, виховання, освіта, розвиток) – сукупність практичних, матеріальних і духовних надбань суспільства, що відображають історично досягнутий рівень розвитку суспільства й людини та втілюються у



результатах продуктивної діяльності [13, с.320]. Культура є засобом осягнення зовнішнього і внутрішнього світу людини, регулюючим началом у її відносинах з навколишнім середовищем – природним та соціальним.

Культура як складне соціальне явище має кілька векторів – предметно-практичний і духовний, суспільно-історичний і особистісний. Мірилом освоєння людиною системи матеріальних і духовних цінностей конкретно-історичного суспільства, а також способів діяльності, спрямованих на створення, розвиток і перетворення даної системи цінностей, є культура особистості [1, с.8]. Тенденція розгляду суспільної культури з позиції “людини в світі”, яка прагне перетворити його у “світ людини”, дозволяє бачити в культурі ступінь розвитку самої людини. Культура як могутня соціальна система органічно втілюється у індивідуальній культурі – системі особистісних якостей людини, стає атрибутом людської індивідуальності, сферою реалізації здібностей, особливим способом внутрішньої детермінації діяльності та поведінки в природі [14, с.118].

Культура особистості є результатом творчої, внутрішньої, духовної діяльності. Вона є системою якостей, що характеризують духовно-ціннісне наповнення життя людини. Зміст її формується історією, умовами життя, соціальними й національними відносинами, основними видами діяльності, побутом тощо. Культура визначає характер і рівень індивідуального засвоєння людиною минулих і актуальних цінностей, ступінь її активності у вдосконаленні внутрішнього духовного світу. Особистісна культура є єдиним процесом накопичення знань, досвіду й реалізації їх у поведінці та діяльності.

Процес формування культури відбувається у взаємозв'язку й взаємозумовленості зі становленням суспільства, його чинників, серед яких важливе місце займає екологічна ситуація. Причини екологічних проблем вчені вбачають у низькому загальному рівні культури суспільства та екологічної культури як її складової. У сучасній філософській і педагогічній літературі існує низка трактувань поняття “екологічна культура”, авторами яких є Е.В.Гірусов, А.Н.Захлебний, І.Д.Зверев, В.С.Крисаченко, І.Т.Суравегіна, І.Ю.Ширкова та інші.

Поняття “екологічна культура” синтезує в собі досягнення людської цивілізації з питань гармонізації стосунків суспільства з природою. Екологічна культура коригує наукове пізнання і стиль мислення, впливає на становлення основних світоглядних орієнтацій і переконань, охоплює всі сфери діяльності людини, надаючи їм певної ціннісної спрямованості та духовно збагачуючи її. Основною рисою екологічної культури особистості є вміння прогнозувати віддалені наслідки втручання людини в природні взаємозв'язки, здатність діяти в природі відповідно до її законів [6, с.21].

Переведення загальної культури в індивідуальну форму існування передбачає звернення до свідомості, що містить у собі узагальнене та систематизоване уявлення про закони, принципи, норми життя, праці, науки, моралі, естетики. Це положення поширюється і на екологічну культуру. У психолого-педагогічній літературі обґрунтовано декілька підходів до визначення змісту поняття “екологічна свідомість”. Так, Е.В.Гірусов розглядає екологічну свідомість як самостійну форму суспільної свідомості, як сукупність поглядів, теорій, емоцій, що відображають проблеми співвідношення суспільства і природного середовища в плані оптимального їх вирішення відповідно до конкретних потреб суспільства та природних можливостей [6], інші дослідники екологічну свідомість характеризують як сукупність узагальнених уявлень про природу, переконання та ідеали, що відображають і зумовлюють ставлення людини до природи, її законів, відповідні оцінки взаємозв'язків з нею [7, с.5]. Однією з умов формування екологічної культури особистості є реалізація екологічної свідомості на особистісному рівні в якості світогляду.

Головним питанням світогляду є ставлення людини до світу, в якому вона живе і діє. Світогляд тлумачиться як “форма суспільної самосвідомості людини, через яку вона сприймає та оцінює навколишню дійсність, як світ свого буття й діяльності, визначає і сприймає своє місце й призначення в ньому” [13, с.608]. Світогляд інтегрує знання про природу та усвідомлення власної ролі й місця в природі у ціннісну картину світу, яка зумовлює життєву орієнтацію людини, спосіб її ставлення до природи. Світоглядні установки і позиції, в цілому світоглядна культура, є ідеологічною основою культури особистості. Усі складові елементи світогляду опосередковуються особистим досвідом суб'єкта, набуваючи при цьому певного емоційного забарвлення і перетворюючись на персональну установку, що регулює практичну і пізнавальну діяльність людини, виражає її життєву позицію. Екологічна складова світогляду формується в тісній єдності із загальним становленням культури особистості: розвитком інтелектуальної сфери (уявлень, понять, знань та вміння оперувати ними), емоційно-ціннісної, що розкриває спрямованість особистості (її мотиви, інтереси, емоційні особливості) та дієво-практичної, що характеризується активністю в реалізації знань і ставлень у діяльності і поведінці особистості.

Важливе значення має усвідомлення зв'язку культури зі змістом освіти, відповідно, екологічної культури та змісту екологічної освіти. Зміст культури відповідає моделі соціального досвіду. У моделі соціального досвіду екологічної культури виділяють такі складові: знання про систему “природа-людина-суспільство” і місце людини в цій системі; ціннісне ставлення до світу природи (система емоційної, вольової, моральної, естетичної вихованості щодо природи); способи діяльності у навколишньому середовищі (відповідні практичні навички); пошукова та творча діяльність у розв'язанні екологічних проблем, що постають перед суспільством [9, с.25]. Так, знання про систему “природа-людина-суспільство”, місце в ній людини – це вся об'єктивна інформація, накопичена людством у цій галузі. Знання виконують кілька функцій у формуванні екологічної культури: онтологічну (створюють уявлення, в тому числі й теоретичні, про навколишній світ); орієнтувальну (вказують



напрям і спосіб екологічно доцільної діяльності); оцінювальну (визначають систему ідеалів та норми ціннісних ставлень суспільства до природи).

Емоційно-ціннісне ставлення є наслідком потреб особистості, які спонукають до діяльності, визначає відповідність діяльності і об'єктів потребам, водночас є імпульсом діяльності і позначається на її темпі та якості. Цей досвід сприяє активному засвоєнню решти елементів змісту. Здійснення способів екологічно орієнтованої діяльності включає готовність виконати норми, правила діяльності в їх конкретному прояві, чим забезпечує збереження і відтворення культури. Творча діяльність може бути представлена як самостійне перенесення раніше засвоєних знань і умінь у нову ситуацію; бачення нової функції знайомого об'єкту, альтернативи вирішення проблеми; комбінування раніше засвоєних способів діяльності та побудова нового, оригінального способу вирішення проблеми за наявності вже відомих.

Ставлення до природи – своєрідна проекція тих ціннісних підходів, що виробляються людством у процесі культурного розвитку. Цінності становлять фундамент культури, і предметним полем формування цінностей є культура. Категорія цінності є необхідною передумовою розуміння сутності природи, її духовних вимірів, а також чинником осмислення власної поведінки в межах суспільних ціннісних орієнтирів щодо природи. Проблема цінностей – це проблема цілісного ставлення людини до світу і до природи зокрема, а також до самої себе, проблема, універсальності людського буття. Цінність як соціально-філософська категорія визначає позитивну чи негативну значущість явищ природи, продуктів суспільного виробництва, форм суспільної організації, історичних подій, моральних вчинків. На кожному історичному етапі розвитку суспільства створюється специфічний набір і структура цінностей. Вони сприяють перетворенню соціальних норм і ідеалів у особистісні принципи життєдіяльності [3, с.42].

У суспільній практиці виділяються дві основні групи цінностей: матеріальні й духовні. Матеріальні цінності пов'язані з практичними потребами, а тому їх виміром є практична корисність речей. Духовні цінності (наукові, соціально-політичні, естетичні, моральні тощо) характеризують вищі потреби людей. Сукупність матеріальних і духовних цінностей, способів їх створення, а також вміння використовувати для подальшого прогресу людства, і складає культуру [5, с.144].

Ціннісна свідомість творить власний світ, світ емоційних переживань, ціннісних образів. Ціннісний світ людини складається з ціннісних образів. На відміну від пізнавального образу, спрямованого на відображення світу таким, яким він є, вихідною формою буття цінності є чуттєве переживання. Цінності включають когнітивний й емоційний компоненти, знання та оцінку. Ці компоненти мають протилежні логічні властивості: знання фіксують існуюче, цінності – належне; в знаннях людина абстрагується від зацікавленості, в оцінці, навпаки, стверджує свій інтерес. У знаннях людина усвідомлює предметну вираженість світу, в оцінці з'ясовує, чи відповідає дійсність її потребам. Цінність констатується свідомістю індивіда в акті оцінки, є підсумком встановлення значущості явища. Оцінювання дійсності – процес зворотний щодо пізнання, спрямований на оцінювача. Тому ціннісний рівень свідомості має потужний духовний потенціал самоудосконалення особистості.

У психології більш уживаним є термін “ціннісні орієнтації”, під яким розуміються: “ідеологічні, політичні, моральні, естетичні й інші основи оцінок суб'єктом оточуючої дійсності і орієнтації у ній; спосіб диференціації об'єктів індивідом за їх значущістю” [12, с.206]. Ціннісні орієнтації є одним із найважливіших утворень у структурі свідомості й самосвідомості людини та зумовлюють низку її сутнісних характеристик як особистості, зокрема її самоактивність. Параметри (виміри) суб'єктивних ставлень особистості поділяються на дві групи: 1/базові параметри: модальність, інтенсивність, широта, стійкість усвідомленості; 2/другорядні параметри: емоційність, узагальненість, активність, принциповість.

Відповідно параметру модальності ставлення буває позитивним, негативним, нейтральним, амбівалентним. Прояви модальності можуть бути різні (елементарна емоційна реакція, оцінка типу “подобається - не подобається”, підтримка людини чи події, виступ “за” чи “проти”). Модальність суб'єктивного ставлення виявляється також в активних діях особистості, пов'язаних з подоланням зовнішніх чи внутрішніх ставлень.

Позитивне, негативне та амбівалентне ставлення характеризуються певною інтенсивністю, що не є сталою для особистості. В ході розвитку суб'єктивних ставлень (а вони існують лише в розвитку) їх інтенсивність змінюється, спостерігаються періоди її зростання чи спадання. За певних умов “перенасичення” ставлення навіть незначна подія може викликати зміни його модальності: від позитивної до негативної, або амбівалентної, і навпаки. Таким чином, модальність – це параметр суб'єктивного ставлення, що дає його якісно-змістову характеристику.

Модальність суб'єктивного ставлення можна охарактеризувати у двох площинах: “прагматична – непрагматична” та “об'єктна – суб'єктна”. Поєднання цих характеристик дає чотири типи модальності ставлення до природи: об'єктно-прагматичний, об'єктно-непрагматичний, суб'єктно-прагматичний, суб'єктно-непрагматичний [10, с.59-61].

Інтенсивність як базовий параметр характеризує міру відображення потреб особистості в об'єктах ставлення та сфери виявлення даного ставлення. Наступний параметр суб'єктивного ставлення особистості до природних об'єктів – широта – є сукупністю об'єктів чи сторін дійсності, до яких особистість ставиться суб'єктивно. Не всі взаємодії особистості набувають суб'єктивної забарвленості і це відображується у широті інтересів особистості. Особливо значущим виміром є стійкість суб'єктивних ставлень особистості. Як інші



виміри, стійкість розвивається і змінюється в процесі онтогенезу. Примітивні ставлення дитини мінливі й нестійкі. З розширенням соціальних зв'язків особистісні ставлення набувають рис стійкості, що виявляється по-різному. В одних випадках вона виступає консервативно-звичним ставленням, в інших – виражає принципову позицію.

Усвідомленість як базовий параметр ставлення характеризує ступінь усвідомленості суб'єктом своєї прихильності до природних об'єктів. Стійкість і модальність є базовими параметрами. Але якщо широта, інтенсивність і усвідомленість характеризують власне відображення потреби в об'єктах і явищах природи, то стійкість і модальність – все ставлення в цілому [10, с.157]. Емоційність як один з другорядних параметрів ставлення виражається, насамперед, у емоційних реакціях. З часом вони усвідомлюються, осмислюються, стають все більш інтелектуалізованими, не втрачаючи при цьому емоційної насиченості. Інтелектуалізація ставлень виявляється у такому вимірі, як узагальненість. На ранніх стадіях онтогенезу суб'єктивні ставлення виникають під впливом випадкових подій, пов'язані з конкретними одиничними об'єктами і виступають як ситуативні. З оволодінням особистістю узагальненими знаннями про ці об'єкти, суб'єктивні ставлення також набувають узагальненості.

Важливе місце в системі вимірів ставлення посідає активність. Суб'єктивне ставлення може виявлятися як проста емоційна реакція, чи активна дія особистості, спрямована на зміну оточення. Специфічне поєднання усіх зазначених вимірів ставлень – базових та другорядних – визначає особливості психічного складу конкретної особистості та ступінь її соціальної активності [10, с.333-335].

Поняття “цінності” тісно пов'язане з потребами, інтересами, ідеалами та нормами того суспільства, до якого належить суб'єкт. Цінності - це ставлення суб'єкта до матеріальних та духовних об'єктів, виходячи з суспільних потреб, що історично розвиваються. Поняття “потреба” в психології розглядається як динамічна психічна сила, що спонукає індивіда до цілеспрямованої активності з метою задоволення життєво важливих функцій самозбереження, біологічного і особистісного саморозвитку. В основі емоційно-ціннісного ставлення до світу природи лежить сукупність біолого-матеріальних, соціальних та ідеальних потреб [3, с.43].

Потреба у спілкуванні з природою, її збереженні включається в систему мотивів індивідуальної поведінки. І.Т.Суравегіна виділяє такі мотиви природоохоронної діяльності: громадянсько-патріотичні – побудовані на бажанні примноження багатств природи і пов'язані з почуттям обов'язку перед суспільством щодо охорони природи; гуманістичні – це прагнення доброчинності, співчуття до всього живого, бажання захистити його; естетичні – збереження неповторної краси оточуючої природи; науково-пізнавальні – пов'язані з розумінням складних зв'язків в системі “суспільство-людина-природа”, прагненням пізнати її закони; гігієнічні – виходять з розуміння значення природи для здоров'я людини і бажання зберегти її оптимальні біофізичні і хімічні параметри; економічні – обумовлюються розумінням значення природи як джерела матеріальних ресурсів, необхідних для розвитку суспільного виробництва і задоволення особистих вітальних потреб [11, с.32].

Ставлення людини до природи, включаючи і органічно-тілесну природу самої людини, завжди регулювалися різноманітними цінностями – утилітарно-прагматичними, технічними, економічними, науковими, моральними, естетичними, філософськими, релігійними тощо. Досвід емоційно-ціннісного ставлення включає емоційні переживання, що відповідають потребам і системі цінностей суспільства, і відрізняються якісними характеристиками, динамічністю й об'єктами, на які спрямовані.

Слід проаналізувати також зміст поняття “емоції”. Емоції – це психічні процеси й стани, пов'язані з інстинктами, потребами, мотивами, що у формі безпосередніх переживань відображають значущі для людини явища [13, с.357]. У людини з її найрізноманітнішими потребами, що стосуються не тільки організму, а й індивіда та особистості, коло предметів, що викликають емоції, не має обмежень. Так, емоції немовляти мають нескладну будову й сигналізують про стан лише кількох біологічних потреб, та в міру психічного розвитку вони дедалі ускладнюються, узагальнюються, відображаючи становлення стосунків особистості з довкіллям. Подальший розвиток емоцій підпорядкований логіці формування стійких зв'язків з культурою. Такі емоції як інтерес, радість, подив, горе, гнів, огида, презирство, страх, сором, провина – вченими характеризуються як фундаментальні. Фундаментальні емоції в “чистому” вигляді існують лише нетривалий відрізок часу, оскільки їх виникнення супроводжується активізацією інших емоцій, з якими виникають складні емоційні комплекси. Загальна емоційна спрямованість, “емоційна мелодія” (за Б.І.Додоновим), сукупність фундаментальних емоцій (за В.А.Семиченко) – це терміни, якими дослідники позначають ставлення особистості до матеріальних або духовних об'єктів дійсності.

Психологи (В.К.Вілюнас, Б.І.Додонов, О.В.Запорожець, К.Ізард та інші) розкрили важливу роль емоцій в організації, мотивації й підкріпленні поведінки людини, виділили декілька їх основних функцій: сигнальну – переживання виступають своєрідними сигналами, що інформують людину про найактуальніше для неї у певну мить, чи ефективно відбувається процес задоволення потреб; оцінювальну – емоції, як особливий психічний процес, оцінюють інформацію за критерієм “корисно – шкідливо”; мобілізуючу та стабілізуючу – слідом за емоційною реакцією відбувається активізація всіх сил організму; мотиваційну – емоції виступають додатковим мотивуючим чинником – прагненням уникнути подій, що породжують негативні почуття, і включитися у позитивні переживання; комунікативну – як особливу функцію у міжособистісному спілкуванні; діагностичну – деякі спонуки людини не завжди або неадекватно усвідомлюються й емоції виступають засобом ідентифікації потреб.



Емоції відіграють регулятивну роль у психічному житті людини. У процесі виховання ставлення до навколишньої дійсності мають значення як позитивні, так і негативні емоції. Проте саме позитивні емоції, що базуються на задоволенні, є психологічним механізмом формування активної просоціальної позиції особистості. Та лише емоційне ставлення ще не обумовлює визначеності ціннісного ставлення. Психологічну структуру людського ставлення складають пізнавально-емоційні утворення, їх своєрідний сплав [4]. Ставлення особистості виникає у процесі накладання емоції на предмет, що певною мірою усвідомлюється, пізнається нею. У свідомості відбувається когнітивне відображення дійсності (це пізнавальний компонент ставлення) та смислове відображення цієї дійсності (емоційний компонент ставлення) і в кожному акті психічної діяльності наявні елементи того й іншого. У ставленні емоційний компонент вважається провідним.

Особистісні ставлення характеризують ступінь інтересу, силу емоцій, бажань, тому виявляються у поведінці, діях, переживаннях суб'єктів і виступають рушійною силою особистості. Виникнувши з системи конкретних взаємовідносин людей, внутрішні ставлення особистості перетворюються у певні вольові якості, уподобання, смаки, моральні звички, у певний стиль внутрішнього життя людини. З віком у міру розширення соціальних зв'язків цей стиль зазнає суттєвих змін, набуваючи нового якісного змісту, у зв'язку з розвитком рефлексивних рис особистості [2].

Таким чином, розглядаємо процес виховання емоційно-ціннісного ставлення до природи як складову екологічної культури особистості – цілісний, складний, багатогранний та пов'язаний із формуванням ряду структурних компонентів особистості комплекс:

- 1) потреб, що обумовлені функціями природного довкілля;
- 2) емоційної готовності до усвідомлення цінностей природи;
- 3) мотивів взаємодії з природою на основі усвідомлення цінностей природи; 4/ особистого досвіду емоційно-ціннісного ставлення до природи.

1. Ахнезер А.С. Культура и экологическая проблема / Экология и культура: Методологические аспекты / А.С.Ахнезер. – Ставрополь, 1982. – 247 с.
2. Бернс Р. Развитие Я – концепции и воспитание. Пер. с англ./Р.Бернс – М.: Прогресс, 1986. – 420 с.
3. Василенко В.А. Ценность и ценностные отношения // Проблема ценности в философии / Под ред. А.Г.Харчева. – М. – Л.: Наука, 1966. – С. 41-49.
4. Воспитание гуманных чувств у детей / Под ред Л.Н.Прокопиенко, В.К.Котырло. - К.: Радянська школа. – 1987. – 174 с.
5. Гиусов Э.В. От экологического знания к экологическому сознанию// Взаимодействие общества и природы: философско-методологические аспекты проблемы /АН СССР, Институт философии. - М.: Наука, 1986. - С.144-158.
6. Гиусов Э.В., Ширкова И.Ю. Экология и культура. – М.: Знание, 1989. – 64 с.
7. Дерябо С.Д. Экологическая педагогика и психология /С.Д.Дерябо, В.А.Ясвин. – Ростов – на – Дону. – 1996. - 480 с.
8. Изард К. Эмоции человека: Пер. с англ./ Под ред. Я.Я.Гозмана, М.Е.Егоровой - М.: Изд-во МГУ, 1980. - 440 с.
9. Крисаченко В.С. Екологічна культура: теорія і практика: Навчальний посібник /В.С.Крисаченко. – К. : Заповіт, 1996. - 352 с.
10. Приходько Ю.О. Генезис провідних ставлень дитини дошкільного віку як основа її особистісного розвитку: Дис. ...д-ра психол.наук: 19.00.07. - К.,1997. - 428 с.
11. Суравегина И.Т. О методах формирования ответственного отношения школьников к природе //Биология в школе. - 1988. - №3. - С. 32-39.
12. Тарасенко Г.С. Природа як цінність у контексті актуальних проблем екологічного виховання //Цінності освіти і виховання: Науково-методичний зб. /За заг.ред О.В.Сухомлинської. - К., 1997. - С.205-209.
13. Філософський словник /За ред Шинкарука В.І. - 2-е вид. - К.: Гол.ред.УРЕ, 1986. - 800 с.
14. Werra Z. Wkład Niezależnego Zrzeszenia Studentów w kształtowanie przyszłych polskich i europejskich elit politycznych 1980-1981, w: Wkład Polaków w proces integracji europejskiej, red. J. Knopek, B. Polak, Warszawa 2012, s.107-127.



**Оксана Пекарюк,**

вчитель географії, заступник директора по виховній роботі Рахівської ЗОШ І-ІІІ ст. № 3
(м. Рахів)

Oksana Pekariuk,

teacher of Geography, Deputy Director
School number 3
(Rakhiv)

СИСТЕМА ВИХОВНОЇ РОБОТИ ГІРСЬКОЇ РАХІВСЬКОЇ ЗОШ І-ІІІ СТУПЕНІВ № 3

У статті розкрито зміст і особливості здійснення виховної роботи у Рахівській ЗОШ І-ІІІ ст. № 3, узагальнено досвід організації даної роботи адміністрацією школи та членами педагогічного колективу із залученням учнівського самоврядування.

Ключові слова: виховна робота, розвиток особистості, управління навчально-виховним процесом, педагогічний досвід, гірська школа.

В статье раскрыто содержание и особенности осуществления воспитательной работы в Раховской ОШ І-ІІІ ст. № 3, обобщен опыт организации данной работы администрацией школы и членами педагогического коллектива с привлечением ученического самоуправления.

Ключевые слова: воспитательная работа, развитие личности, управления учебно-воспитательным процессом, педагогический опыт, горная школа.

Постановка проблеми. Виховна система школи – це цілісна структура, яка сприяє успішній діяльності виховання. У школі відбувається моральне становлення учнів, формування в них творчого мислення, відповідальності.

Виховна робота здійснюється згідно з концепцією національного виховання і спланована окремим розділом річного плану роботи школи, планами класних керівників, педагога – організатора, соціального педагога та керівників гуртків, а також на основі Програми «Основні орієнтири виховання учнів 1-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів».

У наші дні проблема організації виховного процесу набула особливої актуальності й гостроти через низку обставин. Перша пов'язана з усвідомленням найвищої цінності, якою є Людина і її життя. Друга зумовлена тим, що сучасне покоління живе на зламі епох, зміна яких пов'язана з динамічними процесами у певних структурах життя. Третя залежить від нестабільної економічної та політичної ситуації в державі, відсутності робочих місць, що своєю чергою призводить до неналежного виховання батьками своїх дітей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Існує значна кількість наукових праць, присвячених проблемі виховання підростаючого покоління. Так, специфіку виховної роботи, вимоги до її організації досліджували Н.І.Болдирев, Б.З.Вульф, В.М.Гринькова, Б.С.Кобзар, Л.О.Левіна, В.І.Лозова, І.С.Мар'єнко, М.М.Поташнік, Т.І.Суцєнко, Б.О.Трегубов, В.М.Шамардін, А.Б.Щербо та ін.; питання теорії і практики організації і удосконалення позакласної виховної роботи в школі розкрито у дослідженнях таких вчених, як А.Н.Алексюк, А.М.Бойко, А.Д.Бондар, Н.М.Грищенко, І.Б.Котова, С.А.Литвинова, Н.Г.Ничкало, С.А.Смірнов, М.Г.Стельмахович, В.О.Сухомлинський та ін.

Метою статті є розкрити зміст і особливості організації виховної роботи у Рахівській загальноосвітній школі І-ІІІ ст. № 3.

Виклад основного матеріалу. Педагоги нашої школи намагаються створити умови для розвитку особистості і творчої самореалізації кожної дитини, виховати покоління дітей, здатних ефективно навчатися і працювати протягом життя, оберігати і примножувати цінності національної культури, розвивати і зміцнювати демократичну державу.

Наша школа належить до типу гірських шкіл Рахівського району. Розташована у пристосованих приміщеннях, які складаються із трьох корпусів. Два з них переобладнані під школу в 1949 році, а третій корпус збудований у 1960-1970 роках. Приміщення школи дуже старі, потребують капітального ремонту, перебудови. Через брак класних кімнат кабінетна система не введена. Навчально-виховний процес відбувається в дві зміни. Є комп'ютерний клас, комбінована майстерня з обробки деревини та металу, їдальня. Функціонує історико-краєзнавчий музей, засновником якого є колишній директор школи, працелюбна, самовіддана, майстерна вчителька історії – Тамара Адамівна Гриник.

Вагомий внесок у поліпшення, вдосконалення умов праці та навчання здійснили колишні директори школи: В.І. Штефура, В.Ф. Вовчак, Т.А.Гриник. Своєю працею вони зуміли не тільки зберегти, примножити, але й



передати педагогічний досвід своєї діяльності колегам, вкласти в раниму, юну душу кожного свого вихованця частину себе і навчили їх завжди бути гідними гордого звання – українець.

Рахівська ЗОШ I-III ступенів №3 покликана стати тим місцем для особистості учня і вчителя, де буде духовно збагачуватися кожен учасник навчально-виховного процесу, де буде формуватися громадянська зрілість і особиста відповідальність за свій вклад у національно-культурне відродження України та розбудову держави.

Важливе місце в системі виховної діяльності школи посідає управління навчально-виховним процесом. У нашій школі це чіткий розподіл обов'язків між адміністрацією, всіма членами педагогічного колективу, творча співдружність з позашкільними закладами міста Рахова, використання ініціативи громадських організацій, залучення учнівського врядування.

Слід відзначити невтомну працю директора школи, вчителя світової літератури – Діани Йосипівни Бабинець. Її працьовитість, демократичність, завзятість, впевненість у собі та в колегам, бажання понад усе змінити світ на краще, оптимізм та віра у краще майбутнє школи підтримують та дають наснаги всьому педагогічному колективу. Завдяки старанням директора та колективу було зроблено чимало: замінено частину вікон на пластикові, завезено нові парти для учнів, замінено кривлю в одному з корпусів. Щороку проводиться поточний ремонт усіх приміщень.

Педагогічний досвід Діани Йосипівни вартий наслідування. Уроки, які вона проводить – це висока майстерність помножена на любов до учнів, до свого предмета. Вони викликають захоплення, інтерес та водночас є доступними та зрозумілими для всіх присутніх.

Упродовж 18 років очолює ділянку з навчально-виховної роботи Уторобський Микола Михайлович. Вчитель фізики вищої категорії, майстер своєї справи, творець нормативно-правової бази нашої школи, він завжди чітко знає свою роботу, вкладає в навчальний процес чимало зусиль, терпіння та часу, що і приносить чималий результат.

З метою забезпечення відповідності діяльності школи державним стандартам та надання допомоги вчителям у підвищенні рівня виховної роботи у школі постійно здійснюється управління та внутрішкільний контроль за виховною роботою.

Заступником директора з виховної роботи до вересня 2012 року була вчитель англійської мови Валентина Василівна Русанюк, яка зараз керує навчально-виховним процесом Рахівської ЗОШ I-III ступенів №3. Своїм ентузіазмом, ініціативністю, творчістю, інтерактивністю вона зуміла піднести виховний процес школи на вищий щабель. Головною умовою успішного виховання сучасного громадянина України є створення виховних систем, що і було здійснено Валентиною Василівною у школі.

Виховання загальнолюдських моральних цінностей відбувається на основі функціонування таких систем: методоб'єднання класних керівників; гурткової роботи; учнівського врядування (Велика учнівська Рада); предметних тижнів; зв'язку з батьками.

З вересня 2012 року на посаду заступника директора з виховної роботи завдяки підтримці з боку адміністрації школи, колег було призначено мене. Працювала понад п'ять років учителем географії. Підвищила свою професійну майстерність до звання вчителя II категорії. Впроваджую в навчально – виховний процес інноваційні, інтерактивні методи навчання. Вчу дітей любити та цінувати той дивовижний світ, що зветься дитинство, шкільні роки.

Проблемне питання виховної роботи, над яким працює школа, — «Виховання загальнолюдських моральних цінностей учнів шляхом їх активної участі у позакласній роботі та проектній діяльності».

Виконання поставлених цілей та завдань можливе за умови дотримання пріоритетних напрямів виховної роботи школи: використання пошуково-краєзнавчого місцевого матеріалу з метою піднесення ефективності навчально-виховного процесу; використання сучасних інформаційних технологій; збереження морального, фізичного та психічного здоров'я зростаючого покоління; формування духовно багатой, фізично розвинутої, творчо мислячої, конкурентоспроможної особистості – громадянина України; виховання патріотизму, громадянських якостей особистості; розвиток у дітей творчих здібностей, підтримка обдарованих дітей.

Для реалізації цих завдань у школі розроблений план виховної роботи навчального закладу та окремі плани класних керівників, які були затверджені на засіданні методичного об'єднання класних керівників. Ці плани охоплюють всі напрями виховання: патріотичне, правове, моральне, художньо-естетичне, трудове, фізичне, екологічне, превентивне та включають у себе календарні, традиційні шкільні свята, заходи, конкурси, міські заходи щодо втілення національної програми «Діти України», «Комплексної програми профілактики злочинності і бездоглядності», «Програми профілактики ВІЛ-інфекції», «Національної програми виховання учнів 1-11 класів», заходи щодо зміцнення моральності та утвердження здорового способу життя та ін.

Дотримуючись основних принципів виховання, а саме: творчої діяльності та самодіяльності, демократизації, гуманізації, індивідуалізації та диференціації виховної діяльності, мотивації виховного процесу, - школа планує виховну роботу, яка охоплює весь педагогічний процес.

Формами організації виховної діяльності в школі є:

- традиційні українські свята, уроки мужності, тематичні виставки, лінійки, хвилини пам'яті, допомога ветеранам Великої вітчизняної війни;
- екскурсії на підприємства міста, до місцевого краєзнавчого музею, містами України;
- бібліотечні дні, літературні конференції, інтелектуальні конкурси;
- учнівське врядування, діяльність дитячої незалежної організації «ВУР» (Велика учнівська рада);
- бесіди, лекції; корекційно - виховні заходи;
- робота педагогічного всеобучу для батьків та учнів, корекційна робота психолога та соціального педагога з учнями;



- співпраця із громадськими організаціями; правові лекторії і вікторини;
- виставки робіт учнів, концерти художньої самодіяльності, художні конкурси, шкільні традиційні свята;
- спортивні змагання, спартакіади з футболу волейболу та тенісу, походи в довкілля, дні здоров'я, шкільні туристичні змагання.

Конкретне планування виховної роботи школи – важлива умова її успішної діяльності. Плануючи виховну роботу, спільно з адміністрацією школи, класними керівниками, учителями - предметникам, активом учнівського врядування складаємо декілька видів планів виховної роботи у школі.

Адміністрація школи забезпечує участь дітей у всеукраїнських, обласних, міських та шкільних конкурсах, фестивалях, олімпіадах. Щорічно школа має переможців, лауреатів та призерів багатьох конкурсів.

Класними керівниками школи щороку проводиться чимало цікавих відкритих виховних годин, зокрема, «Світ починається з тебе» (Тимчак О.Ю.), «Рід обновляється – традиції зберігаються» (Гриник Т.А.), «Як досягти успіху» (Данюк Г.П.), «Зірка над Вертепом» (Греблич С.М.), «Твори добро, бо ти Людина» (Томашук Г.І.), «Скарби бабусиної скрині» (Зелінська О.В.), «Мій рідний край нічим не порівняти» (Ворохта М.І.) та творчих звітів: «Мамо, тобі низесенько вклонюсь» (Зелінська О.В.), «Україно! Ти - моя молитво» (Стегней В.О.), «Українські вечорниці» (Маркульчак Н.С.), «Ніхто не забутий – ніщо не забуто» (Гриник Т.А.), «Дзвони Чорнобиля» (Вурста М.В.), «Прости нас, пам'яте, прости» (Томашук Г.І.), «Ми - за здоровий спосіб життя» (Греблич С.М.), «У клубі шкільних розваг» (Калинська Г.В.), «Правовий брейн-ринг» (Козурак Г.П.).

У школі функціонують гуртки та факультативи, які допомагають дітям розширити свій кругозір та покликані задіяти учнів у позаурочний час, запобігти бездоглядності: Юний фотограф (Мельничук А.В.), Юні музезнавці (Гриник Т.А.), Гуцульщинознавство (Гриник Т.А.), Юний географ (Кляп П.П.), Юний художник (Титор В.В.), Хоровий (Данюк Г.П.), Умілі руки (Маріонда О.Ю.), Юний стрілець (Гудз Ю.Ю.), Теніс (Гудз Ю.Ю.).

З метою систематизації виховного процесу запроваджено проведення предметних тижнів, під час яких організовуються тематичні лінійки, оформляються тематичні виставки книжкової літератури, проводяться відкриті уроки та позакласні виховні заходи: Тиждень української мови та літератури – «Рідна мова в рідній школі» (Калинська Г.В.); Тиждень точних наук – «Математика – цариця наук» (Томашук Г.І.); Тиждень світової літератури; Тиждень іноземних мов; Тиждень біології й географії – «Знай. Люби. Бережи.» (Пекарюк О.О., Климентюк Г.І., Вурста М.В.); Тиждень естетичного виховання – «Вечір романсу» (Гриник Т.А.); Тиждень молодшого школяра: «Бал ввічливості» (Шміло Р.О.), «Хай із козачати виросте козак» (Смикалюк С.Д.), «Чарівний світ казки» (Смикалюк Г.Д.), «День осені» (Маріонда Г.В.), «Посвята у школярі» – Головень Н.М., «По країні з краю в край ходить святий Миколай» – Руснак Г.П.

Наші досягнення:

- Конкурс «Із попелу забуття» - II місце на обласному етапі конкурсу.
- Дребота Аліна посіла I місце у конкурсі «Друге життя пластикової пляшки».
- Конкурс «Найкращий читач 2010 року» – Тимчак Олеся посіла I місце на другому етапі конкурсу.
- День Дунаю в Україні – агітбригада «Веселка» неодноразово посіла призові місця у конкурсах «Тиса - молодша сестра Дунаю» та «Дунайський митець».
- Команда «Вогник» неодноразово займала призові місця на обласних етапах Конкурсу ДЮП.
- Учні початкових класів перемогли у фестивалі-конкурсі «Вифлеємська зіронька».
- Іван Шміляк посів I місце в районному конкурсі «Перлини Карпатського біосферного заповідника».
- Конкурс «Олімпійське лелечення» - III місце;
- Команда «Максимум» посіла III місце в міжшкільній інтелектуальній грі «Що?Де?Коли?» у 2011-2012 році, а також II місце команда «Вікторія» у 2012-2013 році;
- Міський конкурс «Святий Миколай – моїми очима» - 11 учнів посіли другі і треті місця.

При школі влітку працює табір «Бджілка», з денним перебуванням, у якому учні не тільки оздоровлюються, а й проводять розважальні заходи, конкурси та змагання. Начальник табору дбає про змістовний відпочинок дітей.

Важливе місце посідає правове виховання. Традиційно в школі проводиться Тиждень правового виховання, у рамках якого відбуваються: конкурси знавців права; тематичні загальношкільні лінійки та класні години; зустрічі з юристами; лекції, бесіди на правову тематику; анкетування; зустрічі з працівниками правоохоронних органів; індивідуальні бесіди з важковиховуваними учнями; батьківські лекторії; відвідування проблемних сімей удома.

Практичним психологом та соціальним педагогом школи регулярно й ефективно проводяться корекційно-розвивальні заняття з учнями групи ризику та учнями, що потрапили у складні життєві умови.

З метою профілактики та попередження правопорушень, злочинності педколективом школи проводиться систематична цілеспрямована робота. На засіданнях Ради профілактики правопорушень обговорюються проблеми важковихованості та основні принципи роботи з підлітками.

Соціальна підтримка дітей пільгових категорій, що навчаються у школі, проводиться згідно із чинним законодавством. Учні пільгових категорій постійно перебувають у центрі уваги адміністрації школи. За бюджетний кошт отримують безкоштовне гаряче харчування з розрахунку 7,5 грн. З опікунами дітей - сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, підтримується постійний зв'язок класних керівників, практичного психолога, адміністрації школи.

На належному рівні проводиться профорієнтаційна робота, адже професійна підготовка починається ще за шкільних років. Здійснюються профорієнтаційні заняття, зустрічі з працівниками районного центру зайнятості, екскурсії на виробництво.



Невід'ємною основою виховного процесу є співпраця з батьками. Батьки є соціальним замовником школи, а тому беруть активну участь у навчально-виховному процесі. Класні керівники тісно співпрацюють із сім'ями своїх вихованців: відвідують дітей удома, спілкуються з родиною, щомісяця проводять класні батьківські збори, чотири рази на рік – загальношкільні, на яких обговорюють актуальні питання, адже і сім'я і школа повинні формувати здорову всебічно розвинену яскраву особистість. На жаль через складну економічну ситуацію в країні, відсутність робочих місць більшість батьків змушені заробляти на життя в інших регіонах країни та за кордоном, залишаючи своїх дітей на бабусь і дідусів, що інколи негативно позначається на вихованні учнів.

Збереження і зміцнення здоров'я учнів та працівників школи організовано відповідно до нормативно-правової бази. Працівники Рахівської районної лікарні проводять планове медичне обстеження учнів, забезпечують профілактику дитячих захворювань. Проводяться зустрічі з працівниками лікарні, організовуються лекції, бесіди. У планах виховної роботи класного керівника є розділ «Заходи зі збереження життя і здоров'я дітей», де планується певна робота оздоровчого характеру з класом.

Хочеться відзначити відкритий районний семінар заступників директорів з виховної роботи, який відбувся 2011-2012 навчального року на базі нашої школи. Це було справжнє дійство, організоване Валентиною Василювою Русанюк, адміністрацією школи та всіма педагогічними працівниками. У рамках семінару, окрім змістовних відкритих виховних заходів, був організований справжній гуцульський ринок, де учні реалізовували товари, зроблені своїми руками. Захід був відзначений як такий, що відбувся на високому рівні. Педагоги провели одночасно п'ять відкритих виховних годин та загальношкільний виховний захід:

1. «Скарби бабусиної скрині» - народознавче свято, покликане відроджувати традиції і звичаї українського народу. Класний керівник 6-А класу – Ольга Василювна Зелінська, яка проводила виховну годину, зуміла показати самобутність українського народу через національні символи – вишивані сорочки, рушники, пісні та обереги (калину, вербу). Метою заходу став зв'язок поколінь. На святі були присутні всі бабусі класу, які розповіли про свої традиції в родині, підтримали свої онуків.

2. «Здоров'я – найбільша цінність» - виховна година у 7-А класі, проведена з метою збереження і зміцнення здоров'я учнів. Молодий педагог – Маркульчак Наталія Сергіївна – зуміла донести до учнів і присутніх важливість збереження здоров'я, уміння цінувати кожну хвилину життя.

3. Екологічний захід «Природа навколо нас» у 8-А класі. Класний керівник Тимчак Олена Юріївна продемонструвала екологічну природоохоронну роботу зі своїм класом. Наголосила на необхідності збереження екологічно чистого навколишнього природного середовища, яке є основною умовою існування всього людства у майбутньому.

4. Майстер-клас «Світ професій» - профорієнтаційне заняття з учнями 10-Б класу – провела класний керівник – Козурак Галина Петрівна. Історик і правознавець за освітою, чітко розповіла учням про важливість правильного вибору професії. Організувала профорієнтаційне анкетування, дискусію, що в майбутньому допоможе учням при виборі професії.

5. «Мій рідний край ні з чим не порівняти» - виховне заняття з учнями 11-А класу. Класний керівник Ворохта Микола Іванович вдало поєднав історичний, краєзнавчий матеріал із сучасністю Рахова. Основною метою заходу стало ціннісне ставлення до держави, зокрема до своєї малої батьківщини, краю, де народився, живеш, працюєш, де живуть твої рідні та близькі. Микола Іванович презентував чудові проектні роботи, в яких творчо розкрив красу, дивовижність, привабливість у туристичному відношенні «Малого Парижа» (так називають місто Рахів).

6. «Ой там на товчку, на базарі» - загальношкільний виховний захід, що узагальнив семінар заступників директорів з виховної роботи і став яскравим прикладом майстерності всіх педагогів школи. Концертна програма гумористичного характеру, акторські здібності учнів, виступ самодіяльного ансамблю педагогів школи, хорового гуртка учнів, презентація системи виховної роботи школи, створена Валентиною Василювою Русанюк, стали чудовим заключним етапом семінару.

Висновки. Вищезазначене дає підстави зробити висновок, що система виховної роботи Рахівської ЗОШ І-ІІІ ст. № 3 передбачає здійснення заходів, спрямованих на формування в учнів правової свідомості, виховання громадської відповідальності, культури поведінки та свідомої дисципліни; виховання відповідального ставлення до навчання та до праці, розширення політехнічного кругозору й підготовка до свідомого вибору професії; фізичне удосконалення, зміцнення здоров'я й формування в учнів санітарно-гігієнічної культури; формування в учнів естетичної культури, розвиток умінь створювати прекрасне навколо себе, розвиток художніх здібностей і талантів дітей; виховання в учнів політичної свідомості, розвиток суспільної активності, формування основ громадянського світогляду.

1. Голубенко М. Школа класного керівника / М. Голубенко. – К. : Шкільний світ, 2005. – 128 с.
2. Кондрашова Л. В. Методика організації виховної роботи в сучасній школі : навчальний посібник / Л. В. Кондрашова, О. О. Лаврентьева, Н. І. Зеленкова. – Кривий Ріг : КДПУ, 2008. – 187 с.
3. Курінчук Л. Сценарії народних свят / Л. Курінчук. – К. : Шкільний світ, 2003. – 112 с.
4. Про організацію та проведення свят у загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах України : Методичний лист МОН України від 14.10.04.Ю, № 14/18.1-866 // Книга класного керівника : довідково-методичне видання / С. В. Кириленко, Н. І. Косарева. – Х. : ТОРСІНГ ПЛЮС, 2005. – С. 139-147.
5. Сорока Г. І. Організація виховної роботи : планування, аналіз, методичне забезпечення / Г. І. Сорока. – Х. : Основа, 2005. – 128 с.

**Роман Познанський,**

викладач, Інститут туризму,
ДВНЗ «Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника»
(м. Івано-Франківськ)

Roman Poznansky,

Instructor of English, Division of Foreign
Languages and Country Studies,
Institute of Tourism, Precarpathian National University
(Ivano-Frankivsk)

DEVELOPING GREEN TOURISM IN THE PRECARPATHIAN REGION: USING FOREIGN LANGUAGE PROFICIENCY AS A MEASURE OF SUCCESS

INTRODUCTION

The eastern Carpathians cover more than 40,000 square kilometers, an area stretching from southeastern Poland through western Ukraine before terminating near Brasov, Romania. The ecological value of the Carpathians cannot be overestimated as the region supports plant and animal species not found anywhere else in the world and is the last stronghold of large mammals such as brown bear, wolf, and lynx. The eastern Carpathians are also home to many different nationalities and ethnic groups, a people bound together by a highland way of life.¹ In 2007, the United Nations designated two areas of the eastern Carpathians as world heritage sites and continues to endorse the articles of the Carpathian Convention, a treaty signed in Kiev in 2003 by the parliaments of six countries. Article 2.1 of the treaty states the "overarching goal" of the Convention, namely, "the protection and sustainable development of the Carpathians." While European Union enlargement could potentially undermine the biodiversity of the eastern Carpathians, the environmental integrity of the mountain region could be enhanced through sustainable development projects in general and the creation of a large network of protected areas in particular.²

At present, green, rural, and eco-tourism ventures remain one of the best hopes for sustainable development in the Ukrainian Carpathians, particular in the area encompassing the Ivano-Frankivsk Region. This proposed research project, "Developing Green Tourism in the Precarpathian Region," analyzes attempts at developing green tourism in the area known as "Precarpathia," a mostly mountainous area that includes 913 square kilometers, five National Parks and two National Biosphere Preserves.³ The hypothesis guiding the research is that the majority of individuals working at green tourism establishments have inadequate levels of foreign language proficiency and this lack of proficiency has an important impact on the number of tourists visiting the mountain region. Those institutions with the most success are those which staff employees with the most advanced multilingual skills. This hypothesis was tested by randomly surveying thirty-four green tourism establishments in the Precarpathia, including hotels, hostels, private homes and guest houses. A content analysis of their websites also comprises the data set, as it is assumed that some of these green tourism establishments book their guests online.

The surveys were conducted orally, in three major foreign languages, including English, German, and Polish. Responses were ranked as "poor," "fair," "good," and "excellent," based on how individuals answer the survey questions in each respective language. Individuals were first asked introductory questions such as "Can I book a room in your hotel?" and then follow up questions, depending upon their level of comprehension. A person scored an excellent ranking by completing the entire booking in a foreign language. Individuals were also allowed to switch to any of the three languages mentioned above during the course of the survey. Internet sites for green tourism establishments were also scored for their language accessibility, with "excellent" websites demonstrating a proficiency in three or more foreign languages, "good" websites in two foreign languages, "fair" if the website was maintained only in Ukrainian or Russian, or "poor" if the establishment maintained no functional website.⁴

BACKGROUND

Ukrainian villages in the Carpathians have a rich ethnographic heritage, and continue to maintain cultural traditions found nowhere else in Europe. The population is generally hardworking and industrious and certainly benefits from its proximity to pastoral landscapes and unspoiled mountain scenery. However, many villages in the Precarpathian region suffer acute social problems, including high levels of unemployment and underemployment, with many residents working abroad a large portion of each year.⁵ At present, very little national attention has been paid in developing green tourism in the Ukrainian Carpathians, even though there is a long legacy of tourism-based economies in the area. During the Soviet period, many "health resorts" (which included mineral spring hotels, sanatoriums, and summer youth camps) in the Carpathians received tens of thousands of guests annually.⁶ Several of these resorts were operated at Yaremche, a town which continues to be an important center of tourism in Precarpathia, with as much as a third of its population currently employed in the tourist industry.⁷



In the Ukrainian Carpathians, social problems are also magnified by the fact that much of the area has, for the last two decades, been in the midst of an economic transition, a transformation due partly to land privatization, an overall decline in agricultural employment, and the continued out-migration of its adult population. After the early 1990s, many important industrial facilities in the region were closed or transformed, leading to fewer jobs in manufacturing but more employment in the lower paying service sector, especially in the largest towns. In the Ivano-Frankivsk Region, per capita GDP does generally not rise above \$3,200 (USD) annually, although that figure is most certainly skewed, since urban dwellers make up more than half the population of the region. In remote rural areas, residents survive on as little as \$150 per month.⁸ These problems are compounded by the lower quality of basic facilities in mountain villages, periodic problems with water supplies, lack of sufficient information about touristic opportunities, and generally substandard infrastructure, including poor roads and lack of adequate signage.

Despite these obstacles, since 2005 sustainable rural tourism has been steadily on the rise in the Precarpathian region, with a number of establishments being opened in even the most remote mountain areas.⁹ In fact, by 2010, the number of tourists who were visiting the larger Carpathian region within the borders of Ukraine had reached 1.5 million people annually.¹⁰ Of those individuals, more than 150,000 were visitors from other countries, although a significant percentage of those tourists were from the neighboring countries of Poland or Russia, and did not necessarily visit Precarpathia, one of three predominantly mountain regions in Ukraine. Of course, when coming to the Carpathians one does not also necessarily patronize green touristic hotels or rural guest houses. So even the most optimistic estimates would place the percentage of foreign tourists annually participating in green tourism in Precarpathia at somewhere between 5% and 10% of the total number of visitors. To increase the number of foreign tourists visiting rural villages to 15-20%, as is the case in France, touristic establishments would need to at least double their present capacity. However, some have even suggested that in order to fully embrace the goals of sustainable development, as suggested by the Carpathian Convention, rural establishments in the Carpathians would need to control as much as 35-45% of the total tourism base.¹¹

While such goals are theoretically obtainable and should be highly applauded, they do not address the most challenging aspect of developing sustainable tourism in the eastern Carpathians. It is the author's contention that the largest obstacle to developing green tourism in Precarpathia is the lack of foreign language mastery by the local population. One preliminary study, for example, found that as many as 60% of the owners of rural touristic establishments in the Precarpathian region did not know ANY foreign language, including Russian.¹² It is therefore not surprising that in the countries of Poland, Slovakia, and Romania, the number of foreign visitors to the Carpathian mountains is exceedingly higher, "resting on one to two orders of magnitude."¹³ What this ultimately means is that government funding for the development of green tourism in Precarpathia should not only include lines of credit for local businesses, but also additional monies for the linguistic training of hospitality staff.¹⁴ If green rural establishments have no employees proficient in at least one additional foreign language, they will remain seriously and forever disadvantaged, and will ultimately be unable to increase their low market share.

RESULTS

Thirty-four "green touristic" establishments were randomly surveyed in the Precarpathian region, representing at least twenty-five different towns or villages. The ski-resort town of Polyanytsya, in the Yaremche district, had the most rural establishments of any of the towns surveyed (five). Bystrytsya, in the more remote Nadvirna district, had four such establishments, which is somewhat surprising given the relatively isolated location of the mountain community. Of the thirty-four facilities surveyed by phone, only two [6%] staffed employees possessing "excellent" language proficiency. The receptionist at the hotel "Dor" spoke English, German, and Polish with functional mastery, although the actual booking of the room was completed in English. The homestead "Filvarok Nad Hukom" in the rural village of Kosiv, also employed a receptionist with exceptional multi-language skills, and responded adequately to queries in German, English, and Polish. Only three [9%] of the thirty-four establishments were ranked as having a "good" level of foreign language proficiency, with employees showing a functional mastery in at least two additional languages.

Conversely, nineteen of the thirty-four establishments [55%] were ranked as "poor" in language proficiency, as their staff persons spoke, with the exception of a few common greetings, only Ukrainian. An additional ten establishments [31%] were classified as "fair" in their level of foreign language proficiency, which means that the staff person could perhaps book a room in another foreign language, although that language was usually Polish, Russian, or English, and very seldom German. In fact, only ten of the thirty-four individuals surveyed understood any German at all, and usually their level of comprehension involved the mastery of a few common greetings or phrases. These data also support the author's original hypothesis that the majority of green tourism establishments in Precarpathia are, in fact, in need of employees with more advanced levels of foreign language proficiency.¹⁵

A content analysis of the establishments' websites also revealed inadequate language proficiency among the thirty-four facilities included in the entire survey. In fact, only four (12%) of the thirty-four institutions maintained websites or website links, and these were exclusively in Ukrainian. Several additional facilities were mentioned in online registries and internet "guidebooks," although the information about the establishment (including booking information, location, and rates) was almost exclusively in Ukrainian or Russian.¹⁶ No single facility provided an option for online booking, in any language, which means that the guest house or hotel receptionist remains the primary point of contact for all prospective clients. This obvious shortcoming makes the issue of language proficiency even more critical for green touristic establishments in the Precarpathians. If rooms are secured only by phone, then the receptionist must be fluent in a language other than their own in order to successfully book foreign reservations. Conventional hotels with online booking options can, on the other hand, accommodate tourists from literally around the globe without necessarily mastering their native tongues.



In Precarpathia, green touristic facilities will remain seriously disadvantaged as long as their staff possess inadequate foreign language proficiency. Although green tourism has been on the rise in the Ukrainian Carpathians over the past decade, much of that growth has been the result of internal improvements within Ukraine, which has, in turn, allowed more individuals from urban areas to take extended vacations in the countryside. Foreign visitors, as the data above suggests, have largely stayed away from the smaller rural villages within the Precarpathian region. If green tourism is to be truly successful in these rural communities, the language proficiency of hospitality staff will need substantial improvement. One remedy might be for universities in Precarpathia to require students in their hospitality degree programs to be fluent in English, since the majority of western Europeans now converse in that language during their time abroad. Having adequate knowledge of a second language would certainly provide hospitality workers in the Ukrainian Carpathians with the necessary cultural capital needed to compete in the 21st-century global economy.

REFERENCES

1. Donald E. Davis, "The Kingdom of Nature: An Environmental History of the Eastern Carpathians," Mountain Schoos of the Ukrainian Carpathians 1 (2006), Ivano-Frankivsk, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, p. 91.
2. Carpathian Convention online website, "Text of Convention," <http://www.carpathianconvention.org/text-of-the-convention.html>, accessed September 28, 2012.
3. Canadian Institute of Canadian Studies, Internet Encyclopedia of Ukraine, "Ivano-Frankivsk and the Central Subcarpathia and Pokutia Regions," http://www.encyclopediaofukraine.com/Land.asp#Topic_14, accessed September 29, 2012.
4. Telephone surveys conducted by the author.
5. Donald E. Davis, "The Ukrainian Carpathians: Problems/Prospects," Mountain School of the Ukrainian Carpathians 4-5 (2008/2009), Ivano-Frankivsk, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, pp. 40-41.
6. Yuriy Zinko and Viktor Teres, "Sustainable Tourism in the Ukrainian Carpathians," in Valetina Castellani and Serenella Sala, eds., *Sustainable Tourism as a Factor of Local Development*, Trento, Italy: Tangram Edizioni Scientifiche, 2009, p. 71. Of course tourism was first developed in the region during the 19th century, under Austro-Hungarian rule. See, for example, V. Gutryiak, ed., *Yaremche Region: Tourism and Nature Protection*, Lviv, Ukraine, Karpaty Info, 2012, pp. 41-42.
7. Euracademy, "Developing Sustainable Rural Tourism—Capacity Building for Rural Development Leaders," Participants Handbook, Yaremche, Ukraine, May 12-21, 2006, European Commission, Brussels, Belgium, 2006, p. 18.
8. USAID Local Investment and National Competitiveness Project, 2011, "Region Profile," http://investinukraine.com.ua/region_profile_view.php?region_id=9, accessed September 29, 2012; Davis, "The Ukrainian Carpathians," p. 40; United Nations Environmental Programme, *Carpathians Environmental Outlook 2007*, Map 2.1, Geneva, Switzerland: UNEP (2007):48.
9. Zinko and Teres, "Sustainable Tourism in the Ukrainian Carpathians," p. 73; USAID, *Ukraine: Competing in the Global Economy, Strategies for Success, Part II: Tourism in the Crimea and the Carpathian Mountains*, Washington, DC: USAID, 2005, p. 150.
10. State Statistics Agency of Ukraine, "Tourist Flows to Ukraine, 2010," <http://www.ukrstat.gov.ua/>, accessed October 25, 2012.
11. P.V. Horishevskyy, V.P. Vasil'ev, Y. Zinko, *Green Tourism: Hospitality Organization in the Village*, Ivano-Frankivsk, Ukraine: Tutorial N, 2003, pp. 5-11; P.V. Horishevskyy, V. Vasilev, Y. Zinko, T. Kobernichenko, *Green Tourism: the Organization of Activities*, Kyiv, Ukraine: SMC, 2005, pp. 7-10.
12. V.F. Kyfyak, *Organization of Tourism in Ukraine: Training*, Bukovina, Ukraine: Literary, Green Bukovina, 2003, p. 112. For a more in-depth discussion of the prevalence and daily use of the Ukrainian language in western Ukraine, especially with regard to its influence on National and local identity, see Bridget Goodman, "The Ecology of Language in Ukraine," *Working Papers in Educational Linguistics* 24 (2009), pp. 19-39.
13. S. Maksymenka, et. al., eds., *Developing and Implementing Strategies for the Development of Local Communities: International Experience*, Kiev, Ukraine, Data Bank Ukraine, 2003, p. 43.
14. Until 2007, for example, loans for small businesses in the Carpathians were available from the European Union's TACIS Programme (Technical Assistance for the Commonwealth of Independent States). Since that time, numerous other governmental agencies have provided financial and technical assistance in the region, but no monies have been available for the language training of hospitality staff.
15. Summary results:

Ranking	Number of Establishments	Percentage of Total
Excellent	2	5%
Good	3	9%
Fair	10	31%
Poor	19	55%
Total	34	100%
16. Examples include: <http://www.karpaty.info/en/uk/if/> and <http://www.carpaty.com/>. A few such directories can also be found in English, including one hosted by a Ukrainian tourist agency based in Lviv, Ukraine. Specializing in Carpathian mountain tours, "Adventure Carpathians" provides information regarding a few hotels in more remote rural areas, though offers no direct online booking options. See <http://www.adventurecarpathians.com/hotels/lviv-region/slavsko/hotel-perlyna-karpat/>.



Любов Прокопів,

кандидат педагогічних наук, доцент,
ДВНЗ «Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника»
(м. Івано-Франківськ)

Liubov Prokopiv,

candidate of pedagogical science, associate professor,
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
(Ivano-Frankivsk)

**УДК. 37.14+(3)
ББК 74.03**

ФАКТОРИ РОЗВИТКУ МАЛОЧИСЕЛЬНОЇ СІЛЬСЬКОЇ ШКОЛИ ІВАНО-ФРАНКІВЩИНИ

Анотація. У статті розкриті основні питання збереження малочисельної сільської школи Івано-Франківської області. У дослідженні з'ясовано, що серед важливих факторів збереження малочисельної школи є: демографічні, економічні, здоров'язберігаючі та ін.

Ключові слова: сільська школа, малочисельна школа, гірська школа, молодь, університет.

Annotation. The article revealed the main issue of preservation of small rural schools of Ivano-Frankivsk region. Research has identified important factors maintaining minority schools are: demographic, economic, health-and others. Keywords: rural school, not numerous School, School of Mines, youth, university.

Анотация. В статье раскрыты основные вопросы сохранения малочисленной школы Ивано-Франковской области. В исследовании выяснено, что среди важных факторов сохранения малочисленной школы есть: демографические, экономические, здоровьесохраняющие.

Ключевые слова: сельская школа, малочисленная школа, горная школа, молодежь, университет.

Постановка проблеми. Розвиток України як важливої аграрної держави світу неможливий без збереження села, без розвинутої аграрної та екологічної складової.

Про розвиток села декларується у різноманітних державних програмах: Державній цільовій програмі розвитку українського села на період до 2015 року, Концепції загальнодержавної програми сталого розвитку сільських територій до 2020 року та ін. [10]

Головна роль у селі належить такій освіті, що стане системоутворюючим фактором в економічному і соціальному розвитку села. Підтвердженням цього є той факт, що освітня інфраструктура більшості територій України характеризується переважанням загальноосвітніх закладів, що розміщені в сільській місцевості [7].

В останні роки актуальною стала проблема збереження, якості та ефективності освіти для жителів гірських регіонів.

Аналіз актуальних досліджень. Питання роботи сільських шкіл (у тому числі й малочисельних) вивчають науковці О. Біда, Г.Іванюк, В. Нікітін, Н. Побірченко та ін., наукові доробки щодо розвитку та функціонування гірських шкіл мають І. Будзак, П. Лосюк, Ю. Москаленко, В. Хрущ та ін.

Метою статті є розкрити основні фактори розвитку малочисельної школи гірського регіону Івано-Франківщини.

Виклад основного матеріалу. В українській освіті початку ХХІ століття намітилась стійка тенденція перетворення значної кількості сільських шкіл у малочисельні.

За даними Державної статистики України в українській освіті на початку ХХІ ст. такі перетворення є стабільними. В сільських регіонах середня наповнюваність початкових шкіл складає 6-11 учнів, неповних середніх – 36- 72, середніх – 100-148 учнів [3]. Ці дані є характерними і для Івано-Франківщини, 2/3 територій якої є гірськими.

Документ, який покликаний враховувати регіональні особливості розвитку сільських територій є Закон України «Про статус гірських населених пунктів в Україні» (№56/95-ВР від 15.02.1995) [5]. Розвиток сучасної гірської школи та її перспективи у першу чергу пов'язуємо з демографічними стрибками, виїздом сільського населення за кордон, швидкою урбанізацією. Демографічний спад сільського населення Івано-Франківської області (з 2003 р. по 2013 р. становить більше 28 тисяч населення)[2] призвів до зменшення значної кількості шкіл, що негативно вплинуло на розвиток села.

Слід відмітити, що така тенденція, з більшим чи меншим ступенем подібності, є характерною для всіх областей Карпатського регіону.



Типовим є приклад село Стопчатів Коломийського району Івано-Франківської області. У цьому селі через малу кількість учнів закрили середню загальноосвітню школу.

За даними Держстатистики в Івано-Франківській області близько 60% сільських жителів емігрували за кордон. Саме тому у сучасних умовах, коли люди не можуть забезпечити родини і змушені виїжджати за кордон, з'являється нова категорія дітей без опіки батьків, так званої нової генерації. Відсутність повноцінної родини, відплата грошима породжує відтік молоді до міста.

75% відсотків опитаних (близько 85 учнів) нами учнів сільських шкіл області (Дзвиняцька ЗОШ 1-3 ст, Марковецька ЗОШ 1-2 ст., Поляницька ЗОШ 1 ст. та ін.) на питання: - Де б Ви хотіли навчатися? - відповіли про їхнє бажання жити і навчатися у місті.

На наш погляд, така ситуація - наслідок низької технологізації гірської місцевості, відсутності розвитку аграрного і лісового сектору.

Ще одним важливим фактором є невідповідність вимог держави до рівня розвитку освітньої мережі та її реальним станом.

У контексті розвитку шкіл Івано-Франківщини (за даними Івано-Франківської обласної державної адміністрації середньостатистична кількість учнів в ЗОШ 1-3 ст. області на початок 2012/2013 н.р. – 73 учні [2]. Дані цифри підтверджують не лише актуальність проблеми, але й ставлять перед суспільством питання якісного методичного супроводу таких шкіл, перегляду технологій навчання.

Безумовно гальмівним чинником розбудови закладів нового типу у сільській місцевості області є економічна відсталість і слабкість матеріальної бази, недостатнє кадрове забезпечення малочисельних шкіл, віддаленість більшості сіл від адміністративних центрів.

На жаль переважна більшість гірських шкіл не відповідають матеріальним та гігієнічним вимогам. Саме тому тут неможливим є застосування інноваційних технологій навчання внаслідок малих площ приміщень, лише третина гірських малочисельних шкіл оснащена комп'ютерними технологіями, а ті що є – застарілі. Не сприяють розвитку фізичного оздоровлення школярів відсутність спортивних залів, приміщень для проведення занять з трудового та образотворчого мистецтва, відсутність бібліотек тощо.

Малочисельність і нерівномірність наповнення класів є найвиразнішими ознаками функціонування і виживання малочисельної школи в умовах гірського регіону.

На сьогодні серед важливих аспектів збереження такої школи на Івано-Франківщині є реорганізація чи оптимізація, але ні в якому разі не закриття, що може привести до знищення культури та інтелекту села.

З другого боку виникають питання забезпечення якісної освіти та широкого спектру освітніх послуг на селі.

Здавалось би вирішення проблеми у створенні освітніх округів з довозенням учнів автотранспортом. Однак транспорт в умовах гір є складним питанням. Уявімо собі таку ситуацію в зимовий період.

Питання, які виникають слід вирішувати. Адже малокомплектні і малочисельні школи, в яких навчається 5 і більше учнів існують і в Росії, і в США, Фінляндії тощо.

Проблема не в їх існуванні, а в особливостях організації навчальної та позаурочної роботи. Сучасна сільська школа – це не лише географічне, а й соціальне утворення. С. Ніколаєнко стверджував, що „треба відходити від традиційних форм навчання, в основі яких – елементи насилля над дітьми. Для вчителя має стати прописною істиною: щоб учень прагнув учитися, вмів володіти знаннями, його необхідно зацікавити. Втрата частиною дітей мотивації до навчання, зацікавленості у результатах – камінь спотикання на шляху до якісної освіти”[9, с.7].

Візьмемо на себе сміливість висловити думку, що у такій школі неефективною є класно-урочна система навчання (це доведено і фахівцями, і часом). На наше переконання тут би прижилися різноманітні інноваційні технології інтерактивного, індивідуального навчання, диференційованого підходу до навчального процесу, про які ми частіше говоримо на словах чи пишемо на папері.

Удосконалення потребує організація роботи сільських малочисельних шкіл через інформатизацію шкільного соціуму, дистанційне навчання.

Ніяка школа не буде розвиватись без кваліфікованого вчителя. Неконкурентноздатність, неможливість фахового зростання, будемо чесними, небажання працювати в селі у зв'язку з відсутністю відповідних комунікацій приводить до низького рівня професіоналізму. Розв'язати дану проблему можливо шляхом зацікавлення молоді у роботі в гірській місцевості, надання молодіжного кредитування, відбудова та реорганізація шкільних приміщень тощо.

Досвід країн близького та далекого зарубіжжя показує, що зберегти учителя у гірському регіоні можна за рахунок надання допомоги і грантів для молодих педагогів, які готові працювати в регіонах.

Вчителям, які викладають два, три і більше предметів, на уроках необхідно використовувати нові специфічні методики навчання відповідно до особливостей кожного предмета.

Однак існування такої школи має і позитивні сторони, бо створюються сприятливі передумови для індивідуалізації навчальної і виховної роботи, взаємовпливу дітей, розуміння і сприймання один одного. Саме в умовах гірського регіону ми можемо зберегти здорове покоління, а отже і здорову націю.

Якщо у реальних умовах Івано-Франківської області планувати і формувати оп-тимальну, найбільш доцільну з точки зору задоволення дитячих потреб і економного витрачання ресурсів, мережу навчальних закладів для



сільського населення, забезпечити створення оптимального освітнього середовища - кожна дитина матиме доступ до якісної освіти - гірська школа існуватиме.

Важливим фактором розвитку сільської малочисельної школи є здоров'язберігаючий. Ще Г. Ващенко наголошував на залежності формування особистості від природних умов життя [1, с. 38-45]. Чимало сучасної молоді, у тому числі і випускників ВНЗ? усвідомлюють роль природного фактора для збереження здоров'я людини. Адже в екологічно чистому середовищі є можливість збереження здорової нації.

У цьому контексті у Педагогічному інституті Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника науковцями (Ю. Москаленко, О. Оліяр, В. Хрущ, І. Червінська та ін.) було ініційовано створення регіонального експериментального майданчика «Розвиток особистості молодшого школяра в умовах гірського середовища». Базою дослідження стали гірські школи Івано-Франківщини (Полянська ЗОШ І-ІІ ст., Яблуницька ЗОШ І-ІІІ ст., Татарівська ЗОШ І-ІІ ст., Микуличинська ЗОШ І-ІІІ ст. Яремчанськиміської ради та ін.)

Важливими аспектами діяльності даного проекту є:

- підготовка наукових рекомендацій та пропозицій державним органам управління освітою, органам громадського самоврядування, дирекціям шкіл і вчителям щодо покращення розвитку гірських малочисельних шкіл, зокрема «наповнення змісту, форм і методів загальноосвітніх гірських шкіл нового типу природничо-науковим, навчально-оздоровлювальним, розвивально-мистецьким, оздоровчо-спортивними матеріалами, інтерактивними та особистісно-розвивальними технологіями, які б ураховували потреби компетентнісного розвитку учнів»;
- науково-методична допомога вчителям гірських шкіл (видання посібників, проведення семінарів, «Круглих столів», роботи проблемних творчих груп учителів тощо);
- організація роботи з виявлення, подальшого розвитку здібних і обдарованих дітей-горян;
- проведення регіональних та міжнародних обмінів, симпозіумів, семінарів із проблеми розвитку учнів гірських шкіл та покращення їх навчання і виховання;
- розробка методичних рекомендацій для вчителів, керівників шкіл, органів управління школами щодо профільності шкіл, поширення науково-методичної допомоги вчителям гірських шкіл різних країн; використання звичаїв і традицій горян для кращого розвитку дітей [8].

Як зауважують Організатори проекту «Гірська школа» Ю. Москаленко та В. Хрущ, «Дослідження проблеми має безпосередній зв'язок з навчально-виховним процесом, який здійснює кафедра теорії та методики початкового навчання Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника. Підготовка вчителя для роботи в гірській школі має свою складність та специфіку. Малокомплектні школи, класи-комплекти, часто діяльність в умовах обмеженого педагогічного спілкуванням (два-три вчителі на школу), складні умови життя і праці тощо – все це обов'язково враховується у фаховій, методичній і психологічній підготовці вчителів» [6, с. 272].

Висновки. Отже, до найбільш важливих факторів, які впливають на розвиток малочисельної школи на Івано-Франківщині відносимо демографічні, економічні, здоров'язберігаючі та фактори, пов'язані з наданням якісної освіти в умовах розвитку гірського регіону.

Ми припускаємо, що вивчення проблеми розвитку малочисельних шкіл у гірських регіонах сприятиме збереженню автентичності, етнічності у контексті масовості та технологізації життя.

Перспективою для нашого дослідження є вивчення історичних аспектів розвитку гірських шкіл регіону та області.

1. Ващенко Г. Виховання волі і характеру: Підручник для педагогів / Г. Ващенко. – К., 1999. – 385 с.
2. Головне управління статистики в Івано-Франківській області [Електронний ресурс] / Режим доступу: <http://www.if.ukrstat.gov.ua/>
3. Державна служба статистики України [Електронний ресурс] // <http://www.ukrstat.gov.ua>
4. Державна цільова програма розвитку українського села на період до 2015 року: [Електронний ресурс] // Режим доступу : <http://ligazakon.ua>.
5. Закон України "Про статус гірських населених пунктів в Україні" :[Електронний ресурс] / Режим доступу : <http://ligazakon.ua>.
6. Москаленко Ю. Розвиток особистості молодшого школяра в умовах гірського середовища українських Карпат/ Ю. Москаленко, В. Хрущ // Наука і освіта : науково-практичний журнал Південного наукового Центру АПН України/ Гол. ред. Чебикін О. Я. - К., 2011р. - № 4. - С.271 - 274
7. Національна доктрина розвитку освіти (затверджено Указом Президента України від 17 квітня 2002 року №347/2002) // Освіта України. – 2002. -№33
8. Проект наукового дослідження "Гірська школа. Стан. Проблеми. Перспективи розвитку" // Гірська школа Українських Карпат. – 2007. – №2-3. – С.21 - 27
9. Підсумкова колегія МОН. Освіта в інноваційному поступі суспільства. Тези доповіді Міністра освіти і науки України Станіслава Ніколаєнка на підсумковій колегії МОН України 17 серпня 2006 р. // Освіта України – 2006. – № 60–61.
10. Проблеми та перспективи розвитку сільських територій України (на прикладі Карпатського регіону): науково-аналітична доповідь /[В. В. Борщевський, Х.М. Притула, В.Є. Крупін, І.М. Куліш]; НАН України. Інститут регіональних досліджень; [наук. ред. В. В. Борщевський]. – Львів, 2011. – 60 с.

**Мирослав Савчин,**

доктор психологічних наук, професор,
завідувач кафедри психології.
ДВНЗ “Дрогобицький державний
педагогічний університет імені Івана Франка”
(м. Дрогобич)

Myroslav Savchyn,

Doctor of Psychology, Professor,
Head of the Department of Psychology
Ivan Franko Drohobych State Teacher Training University
(Drohobych)

**УДК 37.013
С 13**

ДУХОВНО-ОСОБИСТІСНИЙ ДОСВІД ПЕДАГОГА ЯК ЧИННИК ЕФЕКТИВНОСТІ ЙОГО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

MENTAL AND PERSONAL EXPERIENCE OF TEACHER AS A FACTOR OF HIS CAREER PERFORMANCE

У статті виділено та охарактеризовано основні складові духовно-особистісного досвіду педагога (духовний, ціннісний, осмислення життя, життєстійкості у складних та критичних ситуаціях (копінг), самореалізації, цілепокладання, пристосування, адаптації до умов життя та їх перетворення, екзистенційний досвід, особистісного зростання, творчості, рефлексивний, організації часу життя, толерування до ситуації невизначеності), з'ясовано його вплив на ефективність професійної діяльності.

Ключові слова: духовно-особистісний досвід, особистість, педагог, професійна діяльність

В статье выделены и охарактеризованы основные компоненты духовно-личностного опыта педагога (духовный, ценностный, осмысления жизни, жизнестойкости в трудных и критических ситуациях (копинг), самореализации, целеполагания, приспособление, адаптация к условиям жизни и их преобразования, экзистенциальный, личностного развития, творчества, рефлексивный, организации времени жизни, толерантности к ситуациям неопределенности), констатируется о его влиянии на эффективность профессиональной деятельности.

Ключевые слова: духовно-личностный опыт, личность, педагог, профессиональная деятельность

In the article highlights and describes the main components of spiritual and personal experience of the teacher (the spiritual, value, understanding of life, resilience in difficult and critical situations (coping), self-actualization, adaptation, adaptation to the conditions of life and their transformation, existential, personal development, creativity, reflective, time management life, tolerance to situations of uncertainty), it is stated about its impact on the effectiveness of professional activity.

Keywords: spiritual and personal experience, personality, teacher, professional activities.

Постановка проблеми. Формування психолога-професіонала не вичерпується тільки накопиченням знань, оволодінням професійним досвідом і майстерністю. Справжній професіонал повинен бути й зрілою особистістю. Зрілість людини – вищий рівень особистісного, психологічного, соціального і професійного розвитку, який відображає її адекватне ставлення до явищ зовнішнього світу, засвоєння нею моральних, культурних, професійних та інших норм та правил поведінки в суспільстві, спілкуванні і пізнанні, прояв позитивних мотивів, цінностей, смислів, планів і функціональних ресурсів організму, психіки та духовного потенціалу [8; 13].

Зріла особистість [3;5;10] здатна: 1) виходити за межі соціальних стереотипів, норм; 2) протистояти сильному тиску негативних соціальних сил; 3) перетворювати свій попередній досвід; 4) знаходити своє особливе місце у житті і свідомо чи несвідомо займати позицію активного творця свого життя; 5) встановлювати свій «порог» задоволеності матеріальними потребами, розглядати їх лише як одну із умов життя, а основні свої життєві сили спрямовує на інші, вищі, зокрема духовні цілі.

Для професійної діяльності педагога важлива гармонія особистісної та професійної зрілості, що забезпечує не тільки ефективність і надійність праці, але й постійний розвиток особистості в діяльності, формування еталонної концепції «Я-професіонал», самоствердження, самореалізацію та повну адаптацію до соціального і професійного оточення, а також їх вдосконалення та перетворення.

Виклад основного матеріалу. Як показує аналіз, ефективність діяльності педагога-практика зумовлена його досвідом. Методологічний аналіз практичної діяльності педагогів дозволив вичленувати складові його



особистісно-професійного досвіду, зокрема: духовний, ціннісний, досвід життєстійкості у складних та критичних ситуаціях (копінг), досвід самореалізації, цілепокладання, пристосування, адаптації до умов життя та їх перетворення, екзистенційний досвід, досвід особистісного зростання, досвід осмислення життя, рефлексивний досвід, досвід організацій часу життя, досвід толерування до ситуації невизначеності. Охарактеризуємо ці складові.

Духовний досвід: а) здатність любити оточуючих людей, життя і світ, враховувати, що справжня любов взаємна, безкорислива та обов'язково жертвна; б) здатність творити добро для себе, своїх рідних, для конкретних інших людей, для загального блага; в) володіння внутрішньою та зовнішньою свободою, яка поєднана з відповідальністю; г) досвід переживання духовних станів трансцендентної любові, свободи, безпристрасності, безмовності, чесноти та ін. Для цього психологам потрібно сумлінно прочитати богословську літературу, бо богословські підходи до вивчення внутрішнього світу людини і на початку ХХІ ст. не втратили свого кредиту.

М.Бердяєв свого часу зауважив, що духовний досвід і є власне духовним життям, самою реальністю духа, самою реальністю божественного. "Хто живе духовним життям і хто має духовний досвід, для того немає питання щодо духовної реальності, для того реальність не означає позиції поза, зовнішньої предметності. Ніщо не відповідає моєму духовному життю, воно само є. Моє духовне життя обмежене, є безконечне духовне життя, але це безконечне життя не є зовнішньою для неї реальністю. І ніщо в світі не може мені довести, що мого духовного життя немає. Може статися, що, світу немає, але моє духовне життя є" [2,45]. Духовне пізнання постає як розуміння та інтерпретація людиною власного духовного досвіду, яку творить внутрішня духовна реальність і зовнішня духовна реальність, що взаємопроектуються й утворюють єдину об'єктивну духовну дійсність.

Ціннісний досвід вміщує реальні цінності, ідеали, прагнення, норми, на які особистість орієнтується і до яких прагне в процесі своєї життєдіяльності. Ціннісне становлення є визначальним у формуванні особистісних поглядів і переконань, адже лише особистісно-значущі цінності можуть стати основою тих чи інших переконань. Висока моральність і духовність особистості є основою ефективно діючого педагога. Позитивний образ (імідж), до якого прагнуть багато людей (в тому числі і практичні педагоги), визначається мірою схожості між індивідуальними особливостями і загальнолюдськими цінностями та духовними ідеалами [18].

Досвід осмислення життя. Осмисленість життя характеризує здатність педагога як і кожної людини знаходити сенс свого існування, відчувати безумовну цінність життя та власної особистості, формулювати власне життєве призначення. Це означає бути спроможним узгодити усвідомлений смисл з реальною спрямованістю життя, включаючи професійну діяльність та своїми внутрішніми ресурсами та схильностями – створення оптимістичного задуму та програми; охоплення свого минулого (переживати цінність прожитого життя та значущість життєвого досвіду; насичення теперішнього (відчуття повноти життя – цікаві завдання, події, подорожі тощо; щасливі очікування щодо майбутнього, орієнтація у вічності як повноті усіх часів).

Смисл життя створює можливості для прояву сутності особистості, можливості пізнання та творення власної особистості. "Конструюючи власний варіант життєвого шляху відповідно зі смислом свого життя, особистість розгортає власне покликання і призначення, вона генерує все нові та нові смисли, актуалізуючи їх з метою розкриття власних неповторних обдарувань, творення себе як особистості" [17, 119]. Адже "психологічно людина може повірити в осмисленість життя лише в тому разі, якщо смисл її життя буде не в самому житті, а за її межами, поза земним життям... А вже сама ця умова вимагає віри в особисте безсмертя, яка є умовою логічної та моральної дозволеності віри в смисл життя" [19, 343].

Досвід життєстійкості у складних та критичних ситуаціях (копінг). Це здатність людини протистояти життєвим труднощам: долати складних проблем та перешкод, розв'язування конфліктів, опір деструктивному тиску та маніпуляціям оточуючих. «Життєстійкість» визначають як систему настанов людини на залучення до життя, контроль за подіями, прийняття виклику і ризику, характеризує здатність особистості витримувати стресові ситуації – замученість, контроль, прийняття ризику [11]. Це віра в те, що активна участь у тому, що відбувається, надає максимальних шансів на отримання позитивних результатів для особистості. Контрольованість – упевненість у тому, що боротьба хоча й не гарантує успіху, але дозволяє впливати на кінцевий результат того, що відбувається. Прийняття ризику – це переконання людини в тому, що все, що з нею відбувається, сприяє її розвитку завдяки набуттю як позитивного, так і негативного досвідів [11;12].

Завданнями копінгу є: мінімізація негативної дії обставин; терпіння, пристосування або перетворення життєвих ситуацій; підтримка позитивного образу «Я», впевненості у своїх силах; підтримка емоційної рівноваги; збереження досить тісних зв'язків з іншими людьми. Копінг-поведінка оцінюється як ефективна, якщо вона усуває фізіологічні та зменшує психологічні прояви напруження; надає особистості можливості поновити активність; захищає людину від психічного виснаження; створює відчуття психічного благополуччя [7;16]. Особам з активною та просоціальною стратегією копінгу більшою мірою властива спрямованість у майбутнє, уявлення про те, що основні події відбудуться у майбутньому, і тоді реалізується особистісний потенціал. Вони не відчують себе повністю реалізованими та мають значущі життєві плани і перспективи.

Як показують дослідження [4], особистості з високим рівнем життєстійкості є психологічно молодшими за свій хронологічний вік, мають значущі життєві очікування та нереалізований творчий потенціал, вважають, що в майбутньому відбудуться значні події, реалізуються їхні особистісні ресурси, здатності протистояти стресовим ситуаціям, готовністю до прийняття ризику, відчуттям контролю за власним життям та інтенсивною залученістю



до перебігу подій, минуле характеризується насиченістю подіями та враженнями, вони активні, енергійні, з високим рівнем мотивації, цілеспрямованості, у них наявні перспективи, плани та діяльності з їх реалізації.

Навпаки, загальне песимістичне, негативне, відразливе ставленням до минулого властиве людям з низьким загальним рівнем життєстійкості. До того ж неприємний життєвий досвід або його негативна реконструкція призводять до виникнення відчуття відчуженості, відстороненості від життя, переживання безпорадності та неможливості впливати на результати власної діяльності, небажання діяти за умов невизначеності та відсутності чітких гарантій успіху.

Досвід самореалізації. Конструктивна самореалізація притаманна людям, які оцінюють усі етапи свого життя як насичені важливими подіями. Вони сподіваються на тривале та продуктивне життя, відрізняються «психологічною молодістю», відчуттям ще нереалізованого потенціалу. Для них характерна спрямованість у майбутнє, активність у життєвому плануванні, розвинуті життєві перспективи, оптимістичні прогнози, віра у наявність ще нереалізованого творчого потенціалу. Особи з низькою потребою в реалізації спрямовані у минуле, мають бідне психологічне майбутнє, низьку продуктивність життєвого планування, песимістичні прогнози, «психологічна старість». Їх життя не насичене подіями.

Досвід цілепокладання. Правильно сформульовані цілі відіграють провідну роль в суб'єктному життєздійсненні: містять уявлення про бажане майбутнє, спороби та засоби його реалізації; відображають етапи проходження основних етапів життєвого шляху та наповнюють їх певним конкретним змістом; надають людині можливості орієнтуватися в наявній інформації, знаходити резерви та ресурси, необхідні для планування життя; запобігають перетворенню життя на «плавання за течією». Така особистість здатна до розробки та реалізації життєвої програми, прийняття відповідальності за керування своїм майбутнім. Здібності цілепокладання проявляються в осмисленні людського життя як багатогранного, динамічного процесу, що містить безліч альтернатив та можливостей, потребує рішучості у здійсненні вибору життєвих цілей та засобів їх реалізації, наполегливості, цілеспрямованості, послідовності у втіленні задумів у життя. Це забезпечує доцільну організацію життя, вдосконалює психічні пізнавальні процеси (увагу, мислення, пам'ять, сприйняття). Розгорнута далеко в майбутнє система життєвих цілей є фактором психологічної молодості, активного довголіття людини [18].

Досвід пристосування, адаптації до умов життя та їх перетворення. Майбутнє людини не може бути повністю прогнозованим та передбачуваним, воно потребує вміння швидко адаптуватися до змінюваних умов, пристосовуватися до ситуацій невизначеності. Особистість має бути психічно гнучкою та пластичною, приймати нові, невизначені ситуації. Насамперед, вона має почуватися відносно комфортно в невизначеній, неочікуваній ситуації. Така людина здатна працювати над вирішенням життєвого завдання навіть за недостатньої інформації; справлятися з суперечливою або швидко оновлюваною інформацією; сприймає вона нові, незнайомі, неочікувані ситуації як стимул для творчого розвитку; готова пристосовуватися або перетворювати умови, що не відповідають заздалегідь розробленим планам.

Здатність до оптимальної взаємодії з умовами передбачає толерантність до невизначеності, готовність до непередбачуваного майбутнього, гнучкість у життєвому плануванні, готовність до змін у житті, відкритість до нового досвіду, комфортні відчуття у незвичайних ситуаціях та в несподіваних обставинах.

Екзистенційний досвід. Педагогу досить часто доводиться проводити екзистенційні бесіди з учнями – особливу форму глибинного спілкування [6; 20]. Зміст екзистенційних бесід визначається фундаментальними проблемами, пов'язаними з процесом життєвого самоздійснення людини, це, зокрема, проблема смислу життя та смерті, свободи та відповідальності, ставлення людини до часу життя (минулого, теперішнього, майбутнього, вічного). «Відповідно до екзистенційного підходу, найсерйозніша боротьба людської істоти – це боротьба з даностями, кінцевими проблемами буття: смертю, ізолюваністю, свободою та безглуздістю. Тривога породжується базовими конфліктами в кожній із цих сфер: людина бажає продовжувати бути та, однак, усвідомлює неминучу смерть; жадає твердого ґрунту та структури, а має протистояти їх відсутності; кожен бажає контакту, захисту, хоче бути частиною більшого цілого, а в житті має справу з непереборною прірвою між собою та іншими; ми – істоти, що шукають смислу, кинуті в безглуздий світ» [15, 117].

Особистість з негативним екзистенційним досвідом, як зазначає А. Маслоу характеризується, значною кількістю проявів метапатологій: відчуження, аномія, ангедонія, втрата смаку до життя, втрата смислу, нездатність одержувати насолоду, байдужість, утрата життям власної цінності та самовиправдання, екзистенціальний вакуум, ноогенний невроз, філософська криза – криза світогляду, апатія, відстороненість, фаталізм, відсутність цінностей, десакралізація життя, аксіологічна депресія, бажання смерті, покладання на «волю долі», байдужість до власної смерті, відчуття власної марності, непотрібності, незначущості, відчуття повної де термінованості, безпорадності, відсутності відчуття свободи волі, абсолютний сумнів, нігілізм, розпач, страждання, безрадісність, спустошеність, цинізм, втрата віри у вищі цінності або спрощене їх тлумачення, безцільне руйнування, деструктивність, відчуження від старших, батьків, авторитету, будь-якого суспільства [15].

Досвід особистісного зростання. Прагнення до особистісного зростання від ображає впевненість у необхідності постійного особистісного та професійного зростання, активність у саморозвитку та самовдосконаленні, прагнення до підвищення власної компетентності у різних сферах активності. Психологічний смисл прагнення до особистісного зростання – «визволення, винайдення себе і свого життєвого шляху,



самоактуалізація і розвиток усіх основних особистісних атрибутів» [6, 43]. Невпинне особистісне зростання надає психологу можливості відчувати задоволення від руху вперед, позитивних особистісних змін. Досягнення нових соціально та суб'єктивно значущих цілей в особистісному розвитку є обов'язковою умовою досягнення щастя людського існування, переживання власної безмежності, нескінченності, невичерпаності, осмисленості життя [1; 6, 38–46; 20].

Забезпечення особистісного прогресу та запобігання стагнації зумовлюють наявність життєдайних стосунків; існування та діяльність у злагоді з власною сутністю; глибинну інтеграцію з найважливішими реаліями власної сутності (іден-тичністю, сутнісною діяльністю, смисложиттєвою мотивацією та ін.); долання пси-хічних травм минулого; самопізнання завдяки аналізу набутого життєвого досвіду [20]. Проявляються вони у стійкому прагненні до самопізнання; відкритості власній внутрішній реальності; бажанні отримати повну інформацію не тільки про свої переваги, але й про недоліки; рішучості рухатися вперед (бажанні жити, бути собою, навіть більше, ніж собою) [20].

І навпаки, зупинка в особистісному зростанні означає: неприйняття себе, вну-трішній конфлікт, непродуктивні особистісні орієнтації, порушення внутрішньої гармонії та рівноваги між особистістю та оточенням, закритість для нового досвіду, звуженість меж свого «Я», орієнтація на зовнішні цінності та орієнтири; відсутність гнучкості та спонтанності, звуження самопізнання, неприйняття відповідальності за власне життя [1]. Між тим і практичним психологам притаманний феномен професійного вигорання.

Досвід творчості. Включає він: 1) здатність до конструктивного та нестан-дартного мислення, діяльності та поведінки; 2) усвідомлення та поповнення свого досвіду; 3) генерація великої кількості ідей; гнучкість у їх породженні; 4) оригінальність як можливість знаходження нестандартних вирішень проблемних ситуацій; 5) подолання стереотипів у розв'язанні життєвих завдань; 6) володіння оригінальними алгоритмами вирішення життєвих завдань; 7) здатність бачити нове та цікаве у повсякденній ситуаціях та видах діяльності; 8) вміння відчувати інтерес до рутинних поточних завдань, творча побудова життєвого шляху. Повноцінне самоздійснення суб'єкта життєвого шляху передбачає використання своїх наявних можливостей, опанування потрібними, але відсутніми ресурсами та подолання обмежень.

Рефлексивний досвід. Рефлексія – раціональне та емоційне осмислення своєї особистості, минулого (життєвого досвіду), теперішнього (актуальних характер-ристик) та прогнозованого майбутнього (життєвих планів та перспектив) [14]. Рефлексія передбачає зацікавленість людини у розумінні своїх особливостей, здатність знаходити психологічні причини своїх вчинків, прагнення до самоспостереження з метою самопізнання, осмислення своїх потреб, мотивів, почуттів, ціннісних засад вчинків та життєвих виборів, смислу життя, життєвого самовизначення.

Рефлексивні здібності людини забезпечують побудову адекватних очікувань щодо майбутнього. Самоусвідомлення надає можливість правильно визначити найімовірніший варіант розвитку подій з урахуванням обставин, що склалися, та власних психічних, фізичних та матеріальних можливостей. Адекватний прогноз та оцінка своїх ресурсів дозволяє сформувати психологічну готовність до майбутніх подій, організувати діяльність з попередження ймовірних негативних ситуацій. Завдяки рефлексивному ставленню до власного життя, життєвий шлях перетворюється на об'єкт творчої діяльності людини, а людина – на суб'єкта життєвого шляху.

Досвід організації часу життя. До здатностей регуляції часу належать: здатність до планування; зосереджувати максимум зусиль у необхідний момент; можливість зберігати ціннісний та вольовий аспект пролонгованої лінії життя; здатність зберігати психічні резерви до кінця діяльності та обирати доцільний темп і ритм діяльності.

Ф. Зімбардо та Дж. Бойд [9] виділили шість найпоширеніших часових перспектив людини: 1) позитивне минуле: люди з цією часовою перспективою мають тепле, сентиментальне ставлення до минулого; 2) негативне минуле відображає загальне песимістичне, негативне, відразливе ставлення до пройденого етапу життя; 3) гедоністичне теперішнє пов'язане з безтурботним ставленням до життя, орієнтацією на пошук задоволень, насолоди в теперішньому, відсутність турботи про завтрашній день; 4) фаталістичне теперішнє і майбутнє відображає безпорадне, безнадійне ставлення до май-бутнього, відсутність планів та значних життєвих цілей; 5) творче, активне сучасне; 6) майбутнє відображає загальне прагнення до планування та реалізації обраних цілей; 7) трансцендентне майбутнє пов'язане з уявленнями про можливість продовження людського існування й після смерті, вірування в існування життя після смерті.

Досвід толерування до ситуації невизначеності. За умов невизначеності більшість людей відчувають страх, тривогу, відразу до невідомого та неперед-бачуваного, прагнуть уникнути не прогнозованих ситуацій, що викликають у них депресивні реакції та інші психологічні проблеми. Особи, котрі характеризуються високим рівнем невитривалості щодо нової незвичайної інформації, відчувають значне напруження у складних, не вирішуваних ситуаціях, схильні ідеалізувати своє минуле, сприймати його як приємний, сповнений позитивними враженнями період життя. Вони «психологічно молодші», зорієнтовані в майбутнє, володіють ще не реалізованим життєвим потенціалом та мають значущі життєві перспективи. Це свідчить про реалістичне, адекватне ставлення особистості до свого життя. Ці особи здатні витримувати напруження через складну, неприйнятну, надлишкову або недостатню інформацію, досить позитивно й оптимістично сприймають свої життєві перспективи, але не втрачають при цьому реалізму та не прагнуть «заховатися» від неминучих неприємностей. Навпаки, не толерантні до невизначеності особистості «психологічно старші», зорієнтовані на минуле.



Таким чином, духовно-особистісний досвід педагога є важливою складовою його професійної підготовки, що визначає її ефективність, стійкість результатів. Без позитивного особистісно-духовного досвіду педагог не може конструктивно розв'язувати свої професійні та особистісні завдання, а відтак і проблеми своїх вихованців та їх батьків.

1. Белановская О. В. Психология личности: учеб. пособие / О. В. Белановская. – Мн. : БГПУ им. М. Танка, 2001. – 226 с.
2. Бердяев Н.А. О человеке, его свободе и духовности: Избранные труды / Н.А. Бердяев; ред.-сост. Л.И. Новикова и И.Н. Сиземская: Акад. пед. и социальных наук: Московский психолого-социальный ин-т. – М.: Изд-во "Флинта", 1999. – 312 с.
3. Библер В. С. Мышление как творчество: введение в логику мысленного диалога / В. С. Библер. — М.: Политиздат, 1975. – 399 с.
4. Большакова А. М. Психологія особистісної реалізованості суб'єкта життєвого шляху: монографія / А. М. Большакова. – Запоріжжя: Класичний приватний університет, 2011. – 312 с.
5. Бондаренко А. Ф. Социальная психология личности: психосемантический поход / А. Ф. Бондаренко. – К.: КГПИИЯ, 1991. – 189 с.
6. Братченко С. Л. Личностный рост и его критерии / С. Л. Братченко, М. Р. Миронова // Психологические проблемы самореализации личности. – СПб. : Изд-во СПб ун-та, 1997. – С. 38–46.
7. Водопьянова Н. Е. Психодиагностика стресса / Н. Е. Водопьянова. – СПб.: Питер, 2009. – 336 с.
8. Гуманістична психологія: гуманістичні підходи в західній психології 20 ст. / за ред. Р. Трача, Г. Балла / навч. посіб. для студентів вищих навчальних закладів. — К. : Університетське видавництво «Пульсар», 2001.–Т. 1. – 251с.
9. Зимбардо Ф., Бойд Дж. Парадокс времени. Новая психология времени, которая улучшит вашу жизнь / Ф. Зимбардо, Дж. Бойд. – СПб. : Речь, 2010. – 352 с.
10. Лактионов А. Н. Структурно-динамическая организация индивидуального опыта: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / А. Н. Лактионов. — Харьков, 2000.–451с.
11. Леонтьев Д. А. Тест жизнестойкости / Д. А. Леонтьев, Е. И. Рассказова. – М. : Смысл, 2006. – 63 с.
12. Мадди С. Р. Смыслообразование в процессе принятия решения / С.Р. Мадди // Психологический журнал. – 2005. Т. 26. – № 6. – С. 87–101.
13. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М., 1996. – 308 с.
14. Мартинюк І. О. Самовизначення і життєві вибори / І. О. Мартинюк, Н. І. Соболева // Психологія і педагогіка життєтворчості : навч.-метод. посіб. / Міністерство освіти України, Ін-т змісту і методів навчання, Ін-т педагогіки АПН України, Ін-т соціології НАН України. – К. : [Б.в.], 1996. – С. 173–183.
15. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики / А. Маслоу. – СПб. : Евразия, 1997. – 430 с.
16. Нартова-Бочавер С. К. «Coping Behavior» в системе понятий психологии личности / С. К. Нартова-Бочавер // Психологический журнал. – 1997. Т. 18. – № 5. – С. 20–30.
17. Психологія особистості: Словник-довідник / За редакцією П.П. Горностая, Т.М. Титаренко. – К.: Рута, 2001. – 320 с. – Бібліогр.: С.253–293.
18. Савчин М.В. Духовний потенціал людини: монографія / М. В. Савчин. – 2-ге вид., переробл. і допов. – Івано-Франківськ: Місто НВ, 2010. – 508 с.
19. Смысл жизни в русской философии. Конец XIX – начало XX века / под. ред. А.Ф. Замалеев. – Санкт-Петербург: "Наука", 1995. – 384 с.
20. Сохань Л. В. Жизненная программа личности: структура и динамика жизненных целей / Л. В. Сохань // Жизнь как творчество. – К.: Наукова думка, 1985. – С. 113–141.



**Борис Савчук,**

доктор історичних наук, професор,
ДВНЗ «Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника»
(м. Івано-Франківськ)

Boris Savchuk,

doctor of historical sciences, professor,
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
(Ivano-Frankivsk)

Уляна Палійчук,

аспірант,
ДВНЗ «Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника»
(м. Івано-Франківськ)

Ulyana Paliychuk,

graduate student,
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
(Ivano-Frankivsk)

УДК 372.8
ББК 71.4

ПАМ'ЯТКООХОРОННИЙ РУХ ЗА ЗБЕРЕЖЕННЯ САКРАЛЬНОЇ СПАДЩИНИ ГУЦУЛЬЩИНИ ЗА РАДЯНСЬКОЇ ДОБИ

ACTIVITY IS FROM GUARD FOR MAINTAINANCE OF SAKRAL'NOY INHERITANCE OF GUCUL'SCHINI IN SOVIET TIMES

У статті розкрито причини, форми і методи руйнування сакральних споруд Гуцульщини за радянської доби, проаналізовано пам'яткоохоронну діяльність громадських товариств, сільських громад за їхнє відновлення, реставрацію і збереження.

Ключові слова: сакральна спадщина, Гуцульщина, громадські організації, Прикарпаття, сільські громади, церкви.

In the article reasons, forms and methods of destruction of sakral'nich buildings of Gucul'schini, are exposed in soviet times, pam'yatkookhoronnu activity of public societies, rural communities, is analysed for their renewal, restoration and maintainance.

Key words: sakral'na inheritance, Gucul'schina, public organizations, Prykarpattya, rural communities, churches.

В статье раскрыты причины, формы и методы разрушения сакральных сооружений Гуцульщины в советские времена, проанализирована памятникоохранная деятельность общественных организаций, сельских общин за их возобновление, реставрацию и сохранение.

Ключевые слова: сакральное наследие, Гуцульщина, общественные организации, Прикарпатье, сельские общины, церкви.

Актуальність дослідження. Сакральна архітектурна спадщина України - одна з найбагатших, найоригінальніших у Східній Європі. За доби радянського войовничого атеїзму їй було завдано чи не найбільшої шкоди, масштаби якої сумарно перевищують утрати двох світових воєн. Вони могли бути ще більшими, якби не діяльність інтелігенції та громадських організацій, а також самих вірян із захисту церковних споруд. Загальні тенденції та особливі явища боротьби за їхнє збереження, відновлення, використання відбувалися на Гуцульщині. Сказане зумовлює актуальність і практичну значущість заявленої у назві статті проблеми.

Мета статті - визначити причини, форми і методи руйнування сакральних споруд Гуцульщини за радянської доби та проаналізувати пам'яткоохоронну діяльність громадських товариств, сільських громад за їхнє відновлення, реставрацію і збереження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Порушена проблема була предметом часткового висвітлення в історико-краєзнавчих та пам'яткознавчих дослідженнях, зокрема й довідникового характеру (П.Арсенич,



В.Вечерський, Б.Гаврилів, В.Грабовецький, В.Полек, В.Харитон, М.Ходан, З.Федунків, З.Царик та ін.), однак комплексно вона не досліджувалася.

Виклад основного матеріалу. Прикарпаття відзначається багатою спадщиною сакральної архітектури. Із близько 110 зафіксованих культових споруд 84-90 перебували на державному обліку, з-поміж них - 16 костелів та одна синагога. Статус пам'яток союзного значення мали чотири церкви: Благовіщенська 1587 р. у Коломиї, Різдва XVII ст. у Ворохті, Стародухівська XVII ст. у Рогатині, Пантелеймона XII ст. у с. Шевченкове. Чисельність пам'яток республіканського значення коливалася від 8 до 16, найвідомішими з-поміж них - Парафіяльний костел XVIII ст. в Івано-Франківську, костел 1762 р. у Богородчанах, Манявський монастир-скит 1611 р., костел 1666 р. у Рогатині, церкви Різдва у Галичі, Успенська у Крилосі та ін. Аналіз доступних документів [4, арк. 12-13; 8; 9, арк. 12; 10]

Як впливає із джерел, технічний стан майже 75 % споруд оцінювався як "добрий" чи "задовільний", інших — як "незадовільний", "аварійний", хоча останніх, вірогідно, було більше. Кращим він був у близько 35 діючих храмів (яких насправді було більше) завдяки опіці релігійних громад. У промислових цілях (склади, цехи тощо) використовували близько 15, а в культурно-освітніх (спортзали, кінотеатри, бібліотеки, культурологічні музеї, шість музеїв атеїзму тощо) - близько 23 сакральних споруд. Понад 40 храмів були недіючими, стояли пустою. Ситуацію, коли половина об'єктів не мала охоронно-орендної документації, виправили в середині 1980-х років, коли в більшості районів завершили складання описів, де фіксували місцезнаходження, умови зберігання, культурну цінність кожного об'єкта [10].

Наскрізно через пам'яткознавчі і мистецтвознавчі дослідження Г.Логвина, І.Могитича, Б.Сороки, М.Ходана та ін. [13; 14; ін.] проходить думка, що в гуцульській церковній архітектурі постійно повторюється традиційний тип тризубого та п'ятизубого хрещатого храму. При цьому майстри вирізняли їх самобутніми неповторними рисами, зокрема по-різному застосовували архітектурно-конструктивні деталі, змінювали пропорції об'єктів, їхній лад. Такому розмаїттю хрещатих церков немає аналогів в інших регіонах України чи навіть у Східній Європі. Гуцульські дерев'яні церкви до початку XX ст. зберігали характерну для Галицької Русі XII-XIV ст. пропорційність, наслідуючи таким чином традиції давньоруського кам'яного зодчества. Освоєні місцевими майстрами прийоми білокам'яної техніки творчо переосмислювалися і втілювалися в гармонійно скомпонованих і художньо довершених дерев'яних хрещатих культових спорудах.

Громадські організації Прикарпаття повсякчас порушували питання про необхідність збереження пам'яток сакральної архітектури в краї, зокрема на Гуцульщині. Так, до прикладу, на установчій конференції Івано-Франківської організації УТОПІК 1966 р. та серпневого 1968 р. пленумі Правління Товариства лунали голоси про потребу збереження "творів самобутнього народного мистецтва" — костелів, церков, гражд: "з них зробили склади" і "ніколи не ремонтують", тож вони потребують першочергового захисту [5, арк. 2, 5; 6, арк. 34].

Утім, проведення ремонтно-реставраційних робіт на сакральних спорудах, порівняно з іншими пам'ятками історії та культури, ускладнювалося низкою обставин, найбільше позначився тут "залишковий" підхід до збереження сакральної спадщини, а також атмосфера нетерпимості, небезпеки щодо осіб, які "ревню" виступають на їх захист. Красномовним прикладом цього слугує факт звільнення з посади інспектора з охорони пам'яток Івано-Франківського відділу в справах будівництва і архітектури З.Соколовського за внесення до реєстру пам'яток церкви св. Параскеви в Космачі, що була пов'язана, як сказано у відповідному наказі, "з ганебними вчинками 40 — 50-х років" (у ній воїни УПА освячували зброю) [15].

Були й інші чинники, які гальмували процес збереження сакральної спадщини Гуцульщини. Так, за нормативними актами, замовником проведення ремонтно-реставраційних робіт на пам'ятках дерев'яної і кам'яної архітектури міг виступати лише відділ у справах будівництва і архітектури облвиконкому. А управління культури облвиконкому фактично самоусунулося від розв'язання цього питання, хоча могло виступати замовником реставрації дерев'яних пам'яток з метою їх музеєфікації. Ради народних депутатів різних рівнів зосереджували зусилля на розв'язанні "більш важливих" соціальних питань, тож до справи охорони пам'яток підходили за "залишковим принципом".

У ситуації, що склалася, відділ у справах будівництва і архітектури облвиконкому та УТОПІК фактично спричинилися до порятунку сакральної архітектурної спадщини Гуцульщини. Обласна архітектура щороку реставрувала одну-дві дерев'яні церкви в межах визначеної суми 39-40 тис. крб. Виділені Держбудом УРСР кошти на відновлення пам'яток архітектури перерозподілялася здебільшого на ремонтно-реставраційні роботи в житловому фонді, тож намагалися самотужки шукати вихід із ситуації. Для цього з 1984 р. скоротили витрати на виготовлення документації щодо охоронних зон та замовили проекти на реконструкцію більшості дерев'яних пам'яток сакральної архітектури, що потребували негайного ремонту, зокрема у Довгопіллі й Барвінкові Верховинського, Снідавці й Рожневі Косівського, Білих Ославах Надвірнянського районів. Також порушували клопотання перед Держпланом, Мінфіном та Держбудом про збільшення лімітів на фінансування цього виду робіт [12, арк. 8].

Дещо парадоксальним явищем виглядає той факт, що за умов хронічної нестачі коштів на ремонт і реставрацію пам'яток сакральної архітектури виділені для цього фінанси інколи залишалися неосвоєними. Гадаємо, що річ не тільки в типовому для радянської командно-адміністративної системи господарювання явищі, а й ідеологічних мотивах. Так, секція містобудування і архітектури при обласному Правлінні УТОПІК



визнала, що не змогли відстояти проведення передбачених планом робіт на 1985 р. у Воздвиженській церкві (1849 р.) в Микитинцях (Косівщина) [12, арк. 2].

За досліджуваного періоду влада, з одного боку, суворо карала вірян, які боролися за збереження своїх храмів, з іншого боку, була лояльною до службовців, котрі припускалися їх самовільного знесення. Лише у 1980-1983 рр. зникло три такі споруди на теренах Гуцульщини: Михайлівську церкву 1850 р. у Довгопіллі (Верховинщина) перенесли на баланс відділу в справах будівництва і архітектури облвиконкому, який уклав із сільрадою охоронний договір. Квітневе 1983 р. обстеження показало, що пам'ятка перебувала "в задовільному стані" за винятком декоративного елемента, який збиралися поправити за фінансової допомоги Держбуду УРСР. Однак, згідно із серпневим рішенням райвиконкому, її самовільно знесли, а матеріал використали в господарських цілях. У складі комісії, що подала такий висновок, не було представників церковних і громадських інституцій та відділу архітектури. Перед знесенням не провели архітектурно-археологічних замірів та науково-технічного опису, як це вимагало законодавство [10, арк. 21-22]. Із "причини аварійності" зникли Михайлівська церква і дзвіниця (1834 р.) у Рожневі Косівського району: запобігаючи обвалу центрального купола, споруду розібрали для господарських потреб. Вона була на балансі сільради, яка також не повідомила пам'яткоохоронні органи про підготовку до знесення [10, арк. 23-25].

Боротьба за збереження церкви Параскеви П'ятниці 1718 р. у Космачі Косівського району, яку в народі називали "Довбушевою", бо, за переказами, у ній часто бував ватажок опришків, жертвуючи гроші на іконостас і відбудову, стала символом непримиримого протистояння громадськості з атеїстичним компартійним режимом. Після численних ремонтів хрещата, п'ятизрубна, одноверха церква зберегла свою автентичність [2, с. 126]. Широковідомим храм став після знятого в ньому фільмі "Тіні забутих предків" С.Параджанова. Відтак у 1963-1964 рр. його пограбували, потім закрили і він почав руйнуватися. На його захист виступали відомі представники української інтелігенції - П.Тронько, дисидент В.Мороз, місцевий священик В.Романюк — майбутній патріарх Київський і всієї України Володимир, літератори О.Гончар, М.Стецьмах, Д.Павличко, художники Г.Смольський і С.Гебус-Баранецька, мистецтвознавці Г.Логвин і В.Самойлович, історики, реставратори і музейні працівники І.Могилич, Я.Новаківський, В.Грабовецький та ін. [14].

Групу реставраторів, яка прибула 1971 р. для здійснення ремонтних робіт, голова сільради і секретар парторганізації з міліцією вислали з Космача зі словами: "...церква скорше зогніє чи згорить, ніж... дозволять тратити державні кошти на ремонт гнилья" (За іншою версією, працівники КДБ зобов'язали реставраторів припинити роботи і за 24 години залишити село [1, с. 31]). Такої ж позиції дотримувалося і керівництво облвиконкому, яке в листі до заступника голови Ради Міністрів П.Тронька (жовтень 1972 р.) покликалося на висновки "спеціальної комісії" про те, що церква Параскеви не має "жодної історичної та архітектурної цінності", що вона ніколи не підлягала Скиту Манявському, "не була жодним чином пов'язана з О.Довбушем", який "негативно ставився до релігії і попів" [3, арк. 1]. Відтак після першого підпалу храму в 1975 р. вогонь вдалося загасити, а внаслідок другого у 1983 р. він разом із дзвіницею згоріли дотла [14].

Аналіз актуалізованих джерел уможливує висновок про те, що громадські організації активно, наскільки це було можливо за досліджуваної доби, включилися в пам'яткоохоронний рух за збереження сакральної архітектури краю. Утім, загальна ситуація у цій сфері продовжувала погіршуватися як на Прикарпатті, так і в Україні загалом. Про це свідчить доповідна записка 1985 р. президії Республіканського правління УТОПІК "Про стан охорони та використання пам'яток дерев'яного зодчества в Українській РСР" [12, арк. 9-11]. У документі підкреслювалося, що вони перебувають у "незадовільному стані", зокрема "через численні випадки незаконного самовільного їх знесення" та бездіяльність сільських рад, колгоспів і підприємств, що не вживають заходів з їх збереження. Стверджувалося, що "при сучасній організації і темпах проведення реставраційними роботами можна охопити одиночні об'єкти, в той час, як значна кількість унікальних споруд залишається без капітального ремонту". За таких умов "найдієвішими способами охорони та збереження пам'яток дерев'яної архітектури" визначалися консервація та періодичні ремонти із заміною окремих елементів. Засуджувалися "ініціативи" місцевої влади, які замість заходів зі збереження пропонували знімати пам'ятки з державного обліку, що прирікало їх на знищення.

Розглянувши цю доповідну записку, у червні 1985 р. президія Правління Івано-Франківської організації УТОПІК прийняла ухвалу, згідно з якою секція містобудування і архітектури мала здійснити перевірку технічного стану всіх пам'яток архітектури області, зокрема в Косівському, Верховинському, інших районах. Товариство апелювало до облвиконкому, щоб він зобов'язав райміськвиконкоми терміново провести такі реставраційні і консерваційні роботи [12, арк. 9-10].

Наведені документи ілюструють забюрократизованість радянської пам'яткоохоронної системи, коли суспільно корисні проекти не реалізовувалися через міжвідомчу подрібненість, формалізм та байдужість до національних культурних цінностей. Доповідаючи за кілька місяців про хід виконання ухвали Івано-Франківської організації УТОПІК, секція містобудування і архітектури констатувала, що проведення роботи з обліку та ремонту пам'яток "практично неможливе", бо більшість керівників райміськвиконкомів байдуже ставиться до об'єктів архітектури, тож у розв'язанні цієї справи "ніхто не зацікавлений" [12, арк. 11-12].

Нерідко і після музеєфікації сакральні споруди далеко не завжди використовували в новій іпостасі й не позбавлялися загроз руйнування. Таким красномовним прикладом слугує церква Різдва 1615 р. у Ворохті,



пам'ятка союзного значення. Обладнаний у ній музей не функціонував, а відсутність сигналізації, сторожової охорони, вибиті вікна, оголені електричні дроти на даху, хрест, що похилився від вітру, пошкоджений цоколь й інші хиби, виявлені під час обстеження, свідчать про низький рівень таких робіт, які не гарантували належний стан збереження пам'ятки [4, арк. 7-8, 13].

Івано-Франківська обласна рада народних депутатів у листопаді 1979 р. ухвалила передати “ у відання управління культури облвиконкому пам'яток архітектури” та затвердила план проведення в них ремонтно-реставраційних робіт. Так, згідно з постановою, у пам'ятках союзного та республіканського значення розмістити: у храмі Стопчатова Косівського району — музей писанок; у Благовіщенській церкві в Коломиї (1587 р.) — музей гончарства та ікон на склі; у церкві 1733 р. в Черчому — музей історії села; у костелах XVII - XVIII ст. у Богородчанах, Рогатині, Городенці — краєзнавчі музеї та музей сільськогосподарських знарядь [9].

Як засвідчують джерела, Івано-Франківська обласна конференція УТОПІК 1969 р. схвально оцінила роботу Косівської організації з ремонту “знятих з реєстрації” (фактично закритих) церков, які хотіли перетворити на мережу музеїв історії, культури і побуту Гуцульщини [7, арк. 47], проте через брак коштів та “стримане” ставлення до цього проекту компартійних органів відмовилися від його реалізації.

На нашу думку, до пам'яткоохоронного руху вагомо спричинилася діяльність релігійних громад Гуцульщини: якщо офіційні державні та громадські організації зосереджували зусилля на відновлення і збереження пам'яток сакральної архітектури союзного і республіканського значення, то сільські громади рятували десятки не менш цінних, оригінальних місцевих пам'яток, які потерпали від природних та антропогенних чинників. Більшість урятованих за радянської доби пам'яток сакральної архітектури у 1988-1990 рр. повернули релігійним громадам, які провели ремонтно-реставраційні та стали їх використовувати за призначенням.

Висновки. Таким чином, діяльність зі збереження пам'яток церковної архітектури стала невід'ємним складником пам'яткоохоронного руху на Гуцульщині за радянської доби. Вона мала свою специфіку: супроводжувалася гострим протистоянням між різними суспільними чинниками; окрім суто технічних, фінансово-організаційних обставин на неї накладався ідеологічний чинник, що вимагав викорінення релігії і церкви із суспільного життя громадян. На це мусили зважати державні охоронні органи та громадські організації, які в боротьбі за збереження храмів доводили, що вони є неодмінним компонентом національної культурної спадщини. Їхніми зусиллями та завдяки опору місцевих громад було врятовано і збережено десятки сакральних споруд — унікальних святинь українського народу.

1. Арсенич П. Патріарх краєзнавства / Петро Арсенич // Академік Петро Тронько на Прикарпатті / Упор. М.Косило і Б.Гаврилів. - Івано-Франківськ: Лілея-НВ, 2010. - С. 27-35.
2. Вечерський В.В. Втрачені святині / В.В.Вечерський. - К.: Техніка, 2004. - 176 с.
3. Державний архів Івано-Франківської області, ф. Р-295, оп. 5, спр.3804.
4. Там само, спр. 5707.
5. Ф. 2046, оп. 1, спр. 1
6. Там само, спр. 8
7. Там само, спр. 16
8. Відомчий архів Івано-Франківської обласної організації Українського товариства охорони пам'яток історії та культури. Списки пам'ятників архітектури з полними даними и сведениями об их физическом состоянии на 1 января 1980 г. - 45 арк.
9. Решение № 372 от 20 ноября 1979 года Ивано-Франковского областного Совета народных депутатов “О передаче в ведение управления культуры облисполкома памятников архитектуры и утверждение плана ремонтно-реставрационных и проектных работ на 1980 год”. - 3 арк.
10. Протоколы, план и др. документы о работе секции градостроительства и архитектуры за 1983 год. - 26 арк.
11. Списки о количестве и местонахождении памятников истории и культуры по состоянию на 1 сентября 1985 года. - 108 арк.
12. Протоколы, планы, справка о работе секции градостроительства и архитектуры за 1985 год. - 17 арк.
13. Логвин Г.Н. По Україні: Стародавні мистецькі пам'ятки / Г.Н.Логвин. - К.: Мистецтво, 1968. - 462 с.
14. Рибалко О. На похилій площині // Пам'ятники України. - 1997. - № 2. - С. 104-115.
15. Соколовський Зеновій Богданович // Косило М. Літопис краєзнавців Прикарпаття / М.Косило, Б.Гаврилів. - Івано-Франківськ, 2011. - С. 129.



Олена Сакалюк,

аспірант, Національний педагогічний
університет імені М.П. Драгоманова
(м. Київ)

Olena Sakaliuk,

Postgraduate, M. Drahomanov National
Pedagogical University
(Kyiv)

ЕМПАТІЙНА КУЛЬТУРА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЯК ПЕРЕДУМОВА РЕАЛІЗАЦІЇ УСПІШНОГО НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Останнім часом велика кількість науковців приділяють велику увагу феномену формування культури особистості педагога, що є важливою передумовою реалізації успішного навчання та виховання молодого покоління нашої держави. Інтерес до проблеми емпатії виник у зарубіжних дослідженнях у 50-70-ті рр. XX ст. у зв'язку з розповсюдженням гуманістичної психології (А.Маслоу, Г.Олпорт, К.Роджерс, Е.Фром та ін.).

Емпатія, як усвідомлене співпереживання емоційному станові іншої людини, є проблемою дещо новою для педагогіки. Однак потреби гуманізації міжлюдських відносин, особливо в парах "вчитель-учень", "учень-учень", "учень-вчитель" тощо вимагають ширше вводити це поняття в педагогіку, використовувати теорію і практику його застосування в процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Одні автори визначали емпатію, як здатність особистості проникати у психіку іншої людини за допомогою вчування (Е.Тітченер, Т.Ліпс, З. Фрейд, Герней, Махоні,), інші виокремили – як процес, властивість, якість, стан психіки (М. Єнікеев, Т. Гаврилова, С. Максименко, Н. Чепелева, Л. Малицька, А. Сопітова).

Також емпатію виділяли в рамках психології особистості (Р. Даймонд, Р. Мей, К. Роджерс, М. Амінов, Л. Виговська); психології мистецтва (Р. Мей, К. Юнг, Д. Дубровський, Я. Басін, М. Марков, Л. Большунова, Р. Натадзе, П. Маркус); психології моралі (Г. Спенсер, Т. Гаврилова, А. Сміт, А. Шопенгауер).

У науковій літературі різноманітні аспекти формування емпатійної культури розглядаються у філософських, соціологічних, культурологічних, психолого-педагогічних дослідженнях (Ж. Руссо, Вольтер, А. Тюрго, Ж. Кондорсе, Г. Гегель, І. Кант, Ф. Шиллер, Г. Риккерт, М. Вебер, Т. Парсонс, Р. Мертон, М. Херсковіц, М. Боритько, В. Лісовий, І.П. Головаха, О. П. Павленко).

Педагогічний аспект емпатії отримав теоретичне висвітлення у працях вітчизняних авторів. Зокрема Ю. Бабанський, виокремлює емпатію, як важливий компонент професійної діяльності вчителя.

У своєму дисертаційному дослідженні В. П. Кузьміна робить висновок про те, що «емпатія є сполучною ланкою у відносинах між дорослими і дітьми, що визначають входження останніх в співтовариство однолітків. Сформована емпатія оптимізує процес соціалізації дитини, додаючи йому гуманістичну, духовну спрямованість, протискаючись через соціальні стереотипи» [9, с.9].

Важливість емпатійності у професійній діяльності майбутнього вчителя початкової школи виисвітлювалась у багатьох працях, статтях, джерелах, але спеціально не вивчалася. Велика кількість вітчизняних та зарубіжних психологів та педагогів не залишили феномен емпатії поза увагою, її дослідженню було присвячено велику кількість наукових праць – (А.А. Валантинаса, Н. Л. Бенеша, Т.В. Василишиної, О.Д. Кайріс, І.М. Когана, І.В. Кузнецової, Я. В. Сухенко) та інші. Тлумачення терміну емпатія має певні розбіжності, головними із яких є:

У своєму дисертаційному дослідженні Н. Л. Бенеш зазначає, що емпатією називається полісистемне, комплексне психологічне явище чи організм, якому притаманні когнітивний, емоційний, особистісно – мотиваційний і поведінкові компоненти [2, с.12].

Як складне особистісне утворення, емпатія не зводиться до мимовільних проявів емоційних станів або ж моральних проявів педагога. Емпатія являє собою сукупність властивостей і якостей особистості вчителя, у яких фіксується співвідношення свідомості і поведінки, емоцій і настрою, що проявляються у професійній діяльності та спілкуванні, і ця сукупність відбивається в рисах його характеру. Зміст педагогічної емпатії, на наше переконання і складається з різних характеристик, емоційних та волевих властивостей, моральних якостей, потреб, звичок, здібностей, знань та вмінь, що відображають професійно – моральний склад особистості сучасного вчителя [Цит. За 3, с.71].

На думку багатьох вчених, зокрема Г. М. Бреслава, Т. П. Гаврилової, І. Л. Беха, емпатія відіграє важливу роль в галузі морального розвитку особистості.

Зокрема, А. П. Ощепкова виокремлює емпатію, як духовне утворення. У її дослідженнях головне місце посідають спільні цінності, на основі яких і формуються почуття, переживання, щирість суб'єктів спілкування.



Вагомий внесок у тлумачення феномену «емпатія» внесли і філософи України, що виокремили так звану «філософію серця». В українській літературі «філософія серця» відома з початку XVII ст. і згадувалося в оригінальному творі – у «Зерцалі богословія» Кирила Транквіліона-Ставровецького. У XIX ст. продовження філософської думки зустрічаємо у найбільших представників українського духу – в М. Гоголя, П. Куліша, П.Юркевича; Г. Сковороди.

Видатний мислитель, мандрівний філософ Г. Сковорода залишив глибокий слід в історії духовного розвитку народу. Його «Філософія серця» побудована на гуманістичних закономірностях розвитку особистості, спрямована на вивчення людини, показує її сутність через внутрішній світ, відчуття. У притчах «Убогий Жайворонко» та «Вдячний Еродій» автор викладає свої морально-філософські та педагогічні погляди, які спрямовує на розвиток природних здібностей, таких як: співчуття, співпереживання, толерантність, щирість, гуманізм, працелюбність.

На думку П. Юркевича, серце – це скарбниця душевного і духовного життя людини, яка може зрозуміти такі емоційні стани, котрі досягнути розумом неможливо.

Розглядаючи чинники, пов'язані з виникненням «філософії серця» на українському ґрунті і сформулював це поняття Д.Чижевський. Він виокремлював український менталітет, аналізуючи почуттєву сферу життя, і спирався в основному на побутову емоційність. Почуття і емоції трактуються, як шлях пізнання, а серце – центр, глибина людини. На початку XXI століття проблему «філософії серця» розробляють О. Ковалевський, О. Лук'яненко та ін. Розум пізнає навколишній світ, аналізує, а серце приймає неосяжну для розуму глибину особистісно-індивідуального. Таким чином, ця філософія увійшла в духовну культуру, як своєрідний світогляд, що відображає морально-етичні цінності людей, зв'язок і гармонійне співіснування людини з природою.

Кожній людині у суспільстві притаманно емоційно реагувати на події життя. Міра цих почуттів виражається у емоційності. Ми вважаємо, що чим вища ступінь емоційності людини, тим розвиненіша у неї така якість, як емпатія. Вираження емпатійності залежить, також, від особистісних рис людини, тобто таких, як: характер, темперамент, набутий життєвий досвід, ціннісні орієнтири у житті тощо. Розвиток емпатійних характеристик являється ключовим і ефективним фактором успішності у тих видах діяльності, що потребують контакту із людьми, праці у соціальних галузях, а також у сфері освіти і виховання. Емпатія – «бінокль» бачення сутності людини, що допомагає досягнути потайні дії, а наслідок прогнозування і адекватне відношення до людини. Чим тісніші стосунки між людьми, тим інтенсивніший ступінь емпатійності.

Здатність людини до співпереживання і співчуття, розуміння внутрішніх станів іншої особи З. В. Гіптекс тлумачить емпатією. Цей процес є в основному інтелектуальним за своїм змістом[1,с. 147].

У ході наукового пошуку ми дійшли до висновку що, емпатія – комунікативний процес входження у внутрішній світ людини, з метою розуміння, співчуття, співпереживання тих емоцій і тривог суб'єкта, які турбують її на даний час, із збереженням емоційних і змістовних відтінків поведінки. Це одна із потреб розвитку особистості.

Людину, яка здатна чути іншу і не виходити за рамки культурних стереотипів можна назвати емпатійно – культурною особистістю.

У процесі опрацювання багатьох наукових джерел, ми розглянули трактування З. В. Гіптекса. Він виокремлює, що емпатійна культура – сукупність знань, переконань, умінь і навичок, які характеризують здатність однієї людини підтримувати почуття іншої таким чином, щоб у процесі співпереживання це почуття, залежно від його змісту, форми, часу, необхідності, ставало глибшим або нейтралізувалося[1,с. 147].

Емпатійну культуру майбутнього вчителя початкової школи ми розглядаємо як особистісне багаторівневе і багатокомпонентне утворення, що передбачає наявність інтегральних професійно-педагогічних знань і вмінь, емоційної обдарованості, здатності до фантазії та співтворчості, асоціативного мислення, інтуїції та опосередковує взаємозалежність між ефективністю діяльності майбутнього вчителя початкової школи і його спрямованістю на вдосконалення свого професійного рівня. Ми вважаємо, що формування емпатійної культури майбутнього вчителя початкової школи забезпечує глибоке розуміння внутрішнього стану дитини; знижує рівень агресії, недовіри до людей; формує не лише толерантне, а й альтруїстичне ставлення до оточуючих; підсилює потужність вираження емоційних переживань; підвищує рівень емоційної культури, моральності, етики.

Слід наголосити на винятковій ролі емпатії у професійній підготовці майбутнього вчителя початкової школи. Ми вважаємо, що емпатія – комунікативний процес входження у внутрішній світ людини з метою розуміння, співчуття, співпереживання тих емоцій і тривог суб'єкта, які турбують його на даний час, із збереженням емоційних і змістовних відтінків поведінки. Це одна із потреб розвитку особистості. Емпатія виступає індикатором почуттів та переживань, які виникають у дітей та у дитячому колективі в цілому. У своїх розвинутих формах емпатія стає психологічним «інструментом» формування не лише правильної позиції вчителя під час процесу комунікації, але й початковою ланкою формування правильної програми взаємодії із школярами.

- 1.Гіптекс З. В. Культурологія. Словник – довідник: навч. посібник для студ. вищих навч. закл./Національний банк України. Університет банківської справи.- К.:УСБ НБУ, 2008.- С.147
2. Бенеш Н. Л. Акторська психотехніка як психологічний засіб розвитку емпатії особи Хабаровськ 2007.- С.12
3. Василюшина Т. В. Емпатія як фактор ефективного педагогічного спілкування .- Київ .- 2000.- С. 235
- 4.Кузьміна В.П. Формування емпатії у молодших школярів до однолітків залежно від дитячо-батьківських стосунків в сім'ї / В.П. Кузьміна. Автореф. дис... канд. психол. наук. — Нижній Новгород, 1999,- С. 9.



Валентина Сергеева,

кандидат педагогічних наук, доцент,
Східноєвропейський національний
університет імені Лесі Українки
(м. Луцьк)

Valentyna Sergeeva,

candidate of pedagogical science, associate professor,
Lesya Ukrainka Eastern European National University
(Luck)

**УДК 373.22(477-2)
ББК 74.14(4укр-2к)7**

ЗАВЕДЕННЯ ПЕРШИХ НАРОДНИХ ДИТЯЧИХ САДКІВ У КИЄВІ

THE INTRODUCTION OF THE FIRST NATIONAL KINDERGARTENS IN KIEV

У пропонованій статті порушується питання організації перших народних дитячих садків в Україні, зокрема у Києві. Аналізуються умови створення та висвітлюється зміст діяльності цих дошкільних закладів.

Ключові слова: суспільне дошкільне виховання, малозабезпечені верстви населення, народний дитячий садок, Київське Товариство народних дитячих садків.

This article raises the question of organization the first people's kindergartens in Ukraine, in Kiev. The author analyzes the conditions of creation and describes the content of these preschools.

Keywords: public preschool education, the poor, people's kindergarten, Kiev people's kindergartens society.

У статье поднимается вопрос организации первых народных детских садов в Украине, в частности в Киеве. Анализируются условия создания и освещается содержание деятельности этих дошкольных учреждений.

Ключевые слова: общественное дошкольное воспитание, малообеспеченные слои населения, народный детский сад, Киевское общество народных детских садов.

Постановка проблеми. У сучасних, повних суперечностей, процесах, спрямованих на осмислення реалій нового часу, зокрема і в галузі освіти, маємо не випускати з поля зору вітчизняний педагогічний досвід минулого, черпати з нього все цінне і корисне, що стане міцним фундаментом подальшого розвитку найпершої освітньої ланки – дошкілля.

Сьогодні історико-педагогічна наука активно розвивається. Опрацьовано чималу кількість різноманітних питань розвитку педагогічної теорії і практики, систематизовано та узагальнено діяльність, творчі доробки видатних педагогів минувшини, зокрема тих, чия спадщина до певного історичного періоду не досліджувалась, а саме: І.Сікорського, С.Русової, В.Фльорова, Я.Чепіги та ін. Проте залишається недостатньо дослідженим період становлення дошкільного виховання в Україні, час виникнення перших народних дитячих садків, які по суті є прообразом сучасних дошкільних навчальних закладів.

Аналіз актуальних досліджень. Окремі питання становлення і розвитку українського дошкілля досліджували Л.Батліна, Л.Артемova, З.Борисова, Л.Вовк, Г.Дацюк, Н.Дем'яненко, Н.Дичек, І.Зайченко, І.Іваненко, Т.Ківшар, Г.Ларіонова, М.Мельничук, В.Смаль, О.Сухомлинська, І.Улюкаєва та ін.

Метою статті є аналіз окремих тенденцій становлення і розвитку українського дошкілля на межі ХІХ-ХХ ст., зокрема визначення необхідності і висвітлення особливостей виникнення перших народних дитячих садків у Києві.

Виклад основного матеріалу. ХІХ століття для Російської імперії ознаменувалося зародженням нової економічної формації – капіталізму. Його розвиток особливо посилювався після скасування кріпацтва. Кінець минулого століття – час великого суспільного підйому в Росії, розвитку промисловості, науки, філософії, мистецтва, формування нових ідей та теорій. Це також період бурхливого розвитку суспільно-педагогічної думки в Російській державі.

Розвиток капіталізму в Російській імперії, до складу якої належала Наддніпрянська Україна, вніс значні зміни в соціально-економічне становище жінок. У 80-90-тих роках ХІХ ст. відбувався посилений ріст великої промисловості. Зростала кількість робітників, зайнятих у сфері виробництва, а серед них значно збільшувалася кількість жінок-робітниць. Це позначилося на долі дітей бідних верств суспільства – робітників та селян, зокрема призвело до великого росту бездоглядності та смертності дітей. У книзі М.Гундобіна «Детская смертность в России и меры борьбы с нею» ідеться, що тільки 1896 р. у 50 губерніях європейської частини Росії, зокрема



й на території України, померло 2,1 млн. дітей у віці до 15 років. Особливо великий відсоток смертності простежувався з-поміж дітей першого року життя [1, с.47].

Тому за цього періоду особливої гостроти набула проблема охорони материнства та дитинства, а також дошкільного виховання дітей.

Прогресивні педагоги (К.Ушинський, І.Пирогов, О.Духнович, М.Корф) вбачали в суспільному вихованні дітей дошкільного віку засіб докорінного поліпшення всієї справи виховання зростаючого покоління.

У педагогічних часописах того часу («Учитель», «Журнал для воспитания», «Детский труд» тощо) з'явилися численні статті про Ф.Фребеля та фребелівські дитячі садки. Ф.Фребель (1782-1852) перший у Європі (Швейцарія) створив прототип народних дитячих садків. Він ставив мету - привчити дітей з перших кроків їх життя до осмисленої моральної праці, прагнув усебічно розвивати природні здібності дітей. Російські та українські педагоги позитивно поставилися до самої ідеї дитячого садка як нового типу дошкільного закладу, який був покликаний допомагати родинному вихованню. Але вони виступали проти спроб механічного перенесення фребелівського зразка на вітчизняний ґрунт, намагалися створити оригінальну теорію дошкільного виховання на засадах тих досягнень, які мала тогочасна педагогічна думка.

Про елементи і характер дошкільного виховання дітей малозабезпечених верств населення в Україні, які могли здійснюватися ще з давніх часів при монастирях чи інших добродійних фундаціях, точних відомостей немає. У першій половині XIX ст. з'явилися заклади для сиріт і дітей, котрі не мали постійного місця проживання, - притулки. Перший дитячий садок для дітей з бідних родин був відкритий у Полтаві 1839 року, де діти від 2 років перебували з 7 години ранку до 8-9 години вечора [2]. Безплатні дитячі садки відносно інтенсивно почали відкривати наприкінці XIX ст. завдяки громадській ініціативі [3].

У Києві такий перший народний дитячий садок створили 1899 р. Київ був найбільшим економічним та культурним центром Південно-Західного краю царської Росії. З кінця XIX ст. у ньому почало інтенсивно розвиватися дошкільне виховання, він посів одне з перших місць за кількістю дошкільних закладів.

Відкриття першого народного дитячого садка у Києві пов'язане з ім'ям Юлії Миколаївни Карпінської, міщанки за соціальним походженням, вдови підполковника царської армії [4]. Спостерігаючи за життям маленьких дітей бідняків, вона написала до редакції газети «Жизнь и искусство» листа, де порушила питання про необхідність влаштування дитячих садків для дітей найбіднішого населення околиць Києва. «Я живу, - писала авторка, - на околиці міста. Майже кожен день я бачу, як маленькі діти у віці 3-5-7 років бігають по грязюці, місять її голими ніжками, кидають каміння, б'ються, лаються брутальними словами. Нагляду за ними немає ніякого... Для того, щоб і морально, і фізично оздоровити ці юні покоління, необхідно, на мій погляд, як найраціональніший захід, улаштування дитячих садків, які, на жаль, існують у нас як погана пародія на фребелівський зразок, у вигляді якихось підготовчих шкіл з оплатою, яка недоступна більшості. Потрібні справжні дитячі сади для діточок трирічного і дошкільного віку, для тих, «хто не має вдома достатньо світла і повітря», хто росте без усякого догляду, з найменшою платою, яка доступна бідному класу, і без усякої плати для незабезпечених» [5, с.7].

Після публікації в редакцію газети почало надходити все більше листів-відгуків. Багато хто з розумінням поставився до пропозиції Ю.Карпінської щодо відкриття дитячих садків такого типу. Стали надходити кошти, щоправда, невеликі, проте вони надали можливість розпочати корисну справу.

Слід зазначити, що в Києві вже існували дитячі притулки, призначені для дітей бідних верств населення. Вони мали відомчий характер: кошти на їх утримання надавало Міністерство освіти. У цих 4 закладах майже на повному утриманні перебувало 280 дітей (хлопчиків та дівчаток). Тут влаштовувалось дозвілля дітей; малюки отримували одяг та їжу. Однак утримання подібних притулків потребувало немалих коштів. Тому відвідувала їх невелика кількість дітей. Більшість малюків з бідних родин проводила свій час просто на вулиці, спостерігаючи і вбираючи в себе всі її хиби [5, с.10-12].

Влаштування простого, «бесхитростного» садка, на думку Ю.Карпінської, не потребувало великих коштів, і тому такий дитячий садок зміг би залучити в десять разів більшу кількість дітей.

Попри всі труднощі, було отримано дозвіл на влаштування дитячого садка, знайдено і пристосовану територію, визначено попередню програму перебування дітей. 28 березня 1899 р. газета «Жизнь и искусство» писала: «Висловлюючи повну впевненість у тому, що громадська благодійність Києва не вичерпалась, що, жертвуючи на дитячі сади, публіка не захопилась лише зовнішньою стороною ідеї, ми сподіваємось... бажання пані Карпінської відкрити сад на Лук'янівці не пізніше 1-го травня здійсниться».

Утім, відкриття першого народного дитячого садка відбулося раніше майже на три тижні. Це стало можливим тому, що все більше людей починало вірити в ідеї Ю.Карпінської. Збільшилося надходження коштів, які й дозволили пришвидшити відкриття садка для дітей бідноти. Воно відбулося 11 квітня 1899 р., відвідало садок у перші ж години його діяльності близько 100 хлопчиків і дівчаток.

На початку XX ст. таких дитячих садків у Києві налічувалось чотири [4]. Ініціатори влаштування перших безплатних дитячих садків для найбіднішого населення організувались у Товариство сприяння вихованню та захисту дітей, комісія якого і займалась безпосередньо відкриттям такого типу дошкільних закладів: «До 1907 року дитячий сад знаходився у віданні особливої комісії, яка мала місце при «Товаристві сприяння вихованню і захисту дітей», утвореному у 1902 році. Це Товариство, про що говорить сама назва його, проїнялось широкими та благими намірами і негайно приступило до їх здійснення; проте з часом ... втратило запалуючу



його з початку моральну силу і зовсім завмерло, частково внаслідок крайньої інертності головуючих осіб, частково за браком коштів. Лише названа комісія... увесь час невпинно, енергійно і плідно працювала, а також успішно боролася з різними перешкодами і досягала блискучих результатів» [6, с.3].

Оскільки Товариство практично припинило своє існування, діяльна комісія вирішила «виділитися» із цієї «померлої» організації і оголосила себе 19 січня 1907 р. самостійним товариством під назвою «Київське Товариство народних дитячих садків» [4].

Ще наприкінці 1899 р. група педагогів Південно-Західної частини Росії звернулася до Міністерства народної освіти з проханням дозволити організувати Товариство народних дитячих садків. Проте тільки у 1902 р. був затверджений Статут цього Товариства. До 1907 р. воно майже не функціонувало, починаючи з 1907 р., з залученням нових членів, по-справжньому розгорнуло свою діяльність.

Народні дитячі садки були передані під опіку знову створеного Товариства народних дитячих садків.

§1 Статуту Товариства народних дитячих садків наголошує: «1). Товариство народних дитячих садків має на меті: 1. відкривати в пунктах м. Києва, які мають особливу потребу, народні дитячі сади для малолітніх дітей дошкільного віку найбіднішого класу населення, де б вони під керівництвом досвідчених, підготовлених до справи осіб перебували весь день у відповідних до їх віку заняттях та іграх і нормально розвивалися б фізично, розумово та морально; 2. всіляко сприяти розповсюдженню у суспільстві ідеї народних дитячих садів і правильного погляду на розумове, фізичне і моральне виховання дітей дошкільного віку. З цією метою Товариство має право влаштовувати курси для садівниць і виховательок, школи нянь, педагогічні виставки ... видавати педагогічні журнали, збірники, книги ...» [6, с.2].

Члени Товариства народних дитячих садків ставили перед собою такі головні завдання:

1. Привертати увагу громадськості до дошкільної справи.
2. Сприяти відкриттю безплатних народних дитячих садків для дітей малозабезпечених верств населення.
3. Пропагувати ідеї дошкільного виховання.

На кінець 1907 р. Київське Товариство народних дитячих садків налічувало вже 140 членів. У ньому гуртувалися вчителі, діячі народної освіти у земствах та містах, лікарі, службовці міських установ. Педагоги прагнули поглиблено розробляти питання теорії та практики роботи дитячого садка, доводили необхідність широкого поширення народних садків в країні як першого ступеня суспільного виховання: «Дошкільне виховання та шкільна освіта так тісно пов'язані між собою, що відокремити їх одне від одного неможливо, що без дошкільного виховання справжня нормальна школа існувати не може» [6, с.20].

Проявляючи особливу турботу про включення дитячих садків до системи народної освіти, члени Товариства народних дитячих садків 1907 р. звернулися до Міністерства народної освіти з доповідною запискою, пропонуючи:

«1. Залучити народні дитячі сади до системи державних освітньо-виховних закладів, занести до бюджету Міністерства суму на утримання народних дитячих садів і підготовчих закладів.

2. Видати постанову про народні дитячі сади, яка допомогла б їх правильному заведенню.

3. Допускати до роботи в дитячому саду тільки спеціально підготовлених осіб...» [8, с.10-11].

Це звернення, проте, не зустріло належної підтримки з боку Міністерства народної освіти.

1912 р. Товариство вдруге звернулося до Міністерства освіти, порушуючи все те ж зловбоденне питання: включити дитячі садки до загальної системи освітньо-виховних закладів та допомогти їм матеріально. Після деякого часу Міністерство виділило 24027 крб. (менше півкопійки на дитину) «на заняття дітей дошкільного віку» [9, с.210].

Це свідчить про те, що уряд не приділяв достатньої уваги проблемі суспільного виховання дітей малозабезпечених верств населення. Дошкільне виховання не мало офіційного визнання і не було впроваджене в державну освітню систему. Існування дитячих садків залишалося справою громадської ініціативи.

1913 р. у підпорядкуванні Київського Товариства народних дитячих садків залишалося чотири безплатних дитячих садки, притулок для сиріт і напівсиріт із бідних верств населення та школа для бездоглядних дітей - колишніх вихованців дитячих садків.

Народні дитячі садки налічували багато дітей (в окремих садках їх кількість сягала 100 при двох виховательках чи садівницях), за віковим складом дітей вони були змішаними закладами (від 2-3-річних до 7-річних), за часом роботи - більш тривалими, ніж платні дитячі садки (діти перебували в народних дитячих садках 6-8 годин). В їх організації зустрічалися численні труднощі: не було пристосованих приміщень, достатніх коштів на господарське та навчальне обладнання, підготовленого персоналу. Одна із виховательок Л.Гартвіг, яка працювала на той час у дитячих садках на околицях Києва, згадувала: «... На 100 дітей від 4 до 8 років було дві виховательки. День у притулку починався о 6 годині ранку і кінчався о 6 годині вечора. За 12-ти годинний робочий день нам платили по 15 крб. на місяць» [10, с.49].

Матеріали про роботу народних дитячих садків (журнал «Дошкольное воспитание» з 1911 по 1916 рр., Звіти про діяльність народних дитячих садків) свідчать, що серед різноманітних занять, які проводили з дітьми, переважала ручна праця. Використовували всілякі її види: вишивання хрестом, на канві, плетіння корзин із соломи, вишивання на картоні, аплікації на папері, тканині, виготовлення виробів з картону тощо. Усі ці види праці передовсім розвивали трудові навички, але вони також сприяли розумовому та моральному вихованню



дітей. Вихователі намагалися створити реальні умови вільного розвитку дитини й так організувати працю дітей, щоб вони не зневірилися у своїх силах і не ставилися до неї як до одноманітної нудної справи. Залучаючи дітей до самообслуговування, навчаючи їх рукоділля, господарювання, городництва, традиційних ремесел, дошкільні наставники прагнули підготувати їх до самостійного життя.

Проводили й конкретну підготовку дітей до школи: не менше двох разів на тиждень вихователі організовували бесіди за малюнками, за описом предметів, вчили малюків складати оповідання, проводили заняття з навчання дітей перших елементів читання, письма та лічби. Діти також займалися рухливими іграми, гімнастичними вправами. Крім того, особливу увагу приділяли методиці сенсорного виховання, ознайомленню дітей з навколишнім світом, природою.

У народних дитячих садках особливого значення надавалось релігійному вихованню і навчанню. У молодшій та середній групах діти вивчали молитви, у старшій проводили заняття з Закону Божого.

Слід зазначити, що в народних дитячих садках були відсутні тілесні покарання, а головне місце посідала повага до особистості дитини.

У своїй діяльності педагоги-вихователі виходили насамперед з інтересів дітей і перспектив їх подальшого розвитку як повноцінних членів суспільства, набуття ними життєвої потреби в активній творчій самодіяльності та пізнанні світу. Через постійний добір ігор, бесід, екскурсій, прогулянок, спостережень і праці в саду, на городі чи у квітнику, занять з різноманітними матеріалами педагоги прагнули виховувати в дітей найкращі риси - доброту, людяність, порядність, працелюбність, наполегливість, охайність тощо. Загалом навчання і виховання дітей у народному дитячому садку мало організований характер: «Заняття в дитячому садку проводяться систематично, кожен день, з застосуванням усіх найновіших прийомів сучасної педагогіки» [6, с.4]. Такий дитячий садок, на думку Ю.Карпінської, засновниці народних дитячих садків у Києві, повинен був поєднувати в собі і школу праці, і місце розваг, і виховну установу, і освітній заклад, і, нарешті, що найголовніше, патронат над дітьми [5, с.23-25], на що і було спрямовано всю організацію і діяльність цих перших виховних дошкільних закладів.

Однак брак педагогічного досвіду, необхідної методичної літератури, коштів, відсутність вітчизняної теорії дошкільного виховання, а також ігнорування з боку урядових кіл зумовлювали стихійність, часто інтуїтивність визначення тактики роботи з вихованцями.

Цікавлячись подальшими успіхами своїх підопічних вже поза стінами дитячого садка, вихователі отримували позитивні відгуки від учителів початкової школи: «... діти, які виховувалися у дитячому саду... за своєю розумовою і моральною підготовкою різко виділяються в кращу сторону з великої кількості дітей ... і тим самим заслуговують найкращих відгуків навчального персоналу училищ» [6, с.13].

Висновки. Вивчення практичної діяльності, педагогічних ідей, творчих напрацювань вітчизняних освітніх і громадських діячів дає можливість зробити висновок: у період кінця XIX - початку XX століття сформувалися засади подальшого розвитку українського дошкільня; перші народні дитячі садки стали суспільними інституціями, створення яких мало за мету охорону дитинства і забезпечення оптимального розвитку й виховання дітей малозабезпечених верств населення тогочасної України.

Подальший уважний та глибокий аналіз творчих педагогічних здобутків минушини, використання їх у розв'язанні сучасних педагогічних проблем сприятиме піднесенню освіти й виховання дошкільників у нашій країні на значно вищий щабель розвитку.

1. Гундобин Н.П. Детская смертность в России и меры борьбы с нею /Н.П.Гундобин.- СПб: Б.и., 1906.
2. Енциклопедія українознавства: словникова частина.- К.: Молоде життя, 1994.- Т.2.- С.586-588.
3. Ф.442, оп.629, спр.456. - Дело об учреждении заведений по присмотру за детьми рабочих, проживающих на окраинах г.Киева.
4. Ф.707, оп.150, спр.41.- Дело об учреждении в г.Киеве Общество народных детских садов (1899 г.).
5. Народные детские сады в Киеве.- К.: Б.и., 1899.- 58 с.
6. Уляницький В.К. Народный детский сад в г. Киеве.- К.: (Б.м.и ч.). Авт. указ. в конце текста. - б/д.
7. Ф.707, оп.227, спр.65.- Дело об открытии в г.Киеве народного детского сада при Обществе содействия воспитанию и защиты детей (1902г.).
8. Народный детский сад. С приложением отчета о деятельности детского сада, приюта и школы нянь за 1906 год.: Киевское общество народных детских садов.- К.: Тип. Кушнерёва и К., 1907.- 96 с.
9. Лубенец Н. Народный детский сад /Н.Лубенец // Дошк. восп. - 1911.- №5.- С.413-424.
10. Гартвіг Л.Н. З минулого /Л.Н.Гартвіг // За комуністичне виховання дошкільника.- 1937.- №11.- С.48-51.

**Ганна Ізвєкова,**

кандидат педагогічних наук, доцент,
ДВНЗ «Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника»
(м. Івано-Франківськ)

Ganna Izvekova,

Candidate of Pedagogical sciences, Senior lecturer,
the Precarpathian university named
after Vasyl Stefanyk
(Ivano-Frankivsk)

**Лариса Сливка,**

кандидат педагогічних наук, доцент,
ДВНЗ «Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника»
(м. Івано-Франківськ)

Larysa Slyvka,

Candidate of Pedagogical sciences, Senior lecturer,
the Precarpathian university named
after Vasyl Stefanyk
(Ivano-Frankivsk)

УДК 37.035.1: 372.4
ББК 74.202.620

ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ПІДХОДІВ У ПРОЦЕСІ ТРУДОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

THE ORGANIZATION OF SEARCHING ACTIVITY OF JUNIOR PUPILS AT THE LABOUR TRAINING LESSONS

У статті розкривається проблема використання інноваційних підходів у процесі організації і проведення з учнями молодшого шкільного віку наукових досліджень на уроках праці.

Ключові слова: трудове навчання, молодші школярі, наукове дослідження.

The article reveals the problem of organization and running of scientific research by the pupils of primary school at the labour-training lessons.

Key words: labour-training, the pupils of primary school, scientific research.

В статье раскрывается проблема использования инновационных подходов в процессе организации и проведения с учениками младшего школьного возраста научных исследований на уроках труда.

Ключевые слова: трудовое обучение, младшие школьники, научное исследование.

Постановка проблеми. Завдання трудового навчання і виховання учнів набуває сьогодні особливої значущості, стає однією з актуальних проблем педагогічної теорії і практики.

Аналіз та синтез матеріалів практики роботи масової школи та передового педагогічного досвіду дозволяє стверджувати, що одним із важливих складників змісту освіти є “зменшення ваги питомої інформації”, набуття учнями особистого досвіду творчої діяльності, відтак організація пошукової діяльності учнів [2, с. 40].

Аналіз актуальних досліджень. Проблема реалізації інноваційних підходів у трудовому вихованні дітей і молоді, впровадження їх у зміст масової педагогічної практики стала предметом наукових розвідок низки дослідників (Т.Демиденко, В.Прохорович, Н.Слюсаренко, В.Чемшит, ін.). Але теоретичні й практичні аспекти застосування інноваційних технологій в процесі трудової діяльності молодших школярів не знайшли достатнього обґрунтування і аналізу. Виховання в юного покоління цікавості та інтересу до трудової діяльності, формування та розвиток конструктивно-технологічних умінь і навичок передбачає необхідність більш глибокого вивчення питань, пов'язаних з організацією пошукової діяльності молодших школярів у процесі залучення їх до праці.



Мета статті – систематизувати творчий потенціал організації пошукової діяльності учнів на уроках праці.

Виклад основного матеріалу. З метою реалізації наукового пошуку ми проаналізували доцільні методи проведення експериментальної роботи – частково-пошукові, проблемні, дослідницькі.

Суть частково-пошукового методу полягає в тому, що учні не отримують кінцевого результату розв'язання поставленого завдання, а частину його виконують самостійно. При виготовленні будь-якого виробу перед учнями необхідно ставити завдання, яке сприяло б розвитку конструкторських умінь: який краще вибрати матеріал, як зекономити матеріал при виготовленні виробу, яким способом краще скласти виріб тощо. Для розвитку творчої ініціативи учнів можна використовувати різні прийоми. Наприклад, на початкових етапах експерименту школярі працюють за технологічними картками з докладним описом операцій. Поступово при складанні технологічних карток частину даних можна опускати. Це спонукає учнів до самостійного розв'язання деяких посильних для них завдань.

Для елементів проблемного методу, що використовують у процесі організації проблемного навчання праці, характерні такі особливості:

- нові завдання не подають у готовому вигляді, діти опрацьовують їх у процесі активної самостійної діяльності, опираючись на раніше здобуті знання та вміння;
- разом з новими знаннями учні набувають умінь застосовувати їх за різних умов, тобто оволодівати способами розумової та практичної діяльності;
- створюються і розв'язуються ситуації, аналогічні до життєвих [1; 5].

Елементи проблемного навчання ґрунтуються на системі проблемних ситуацій. На уроках трудового навчання в 1-4-х класах вони слугують постановкою певного пізнавального завдання, яке містить суперечності, викликає дискусію, спонукає до роздумів, пошуків і висновків. Створенню проблемних ситуацій завжди передують підготовча робота, у процесі якої вчитель забезпечує учням мінімум знань, необхідних для розв'язання завдання. Якщо діти не в змозі розв'язати проблему, необхідно використовувати навідні запитання. Механізм залучення до розв'язання проблемної ситуації складається з виникнення пізнавальної потреби, на основі якої з'являється пізнавальна активність як засіб її задоволення та пізнавальний інтерес як мотив цієї активності.

Використання дослідницького методу розглядаємо як найвищий ступінь творчої діяльності учнів, у процесі якого вони знаходять вирішення нових для них завдань. Дослідництво дозволяє сформувати знання та вміння, які характеризуються високим ступенем і можуть застосовуватись за нових трудових, педагогічних та тематичних ситуацій. Використовуючи на уроках трудового навчання елементи дослідницького методу, необхідно здійснювати підготовчу роботу, яка сприяє активізації розумової діяльності школярів, розвитку їх самостійності, ініціативи, творчої думки, наближує процес праці до наукового пошуку.

У процесі організації та проведення дослідів варто дотримуватися таких умов:

- залучення учнів до роботи, яка передбачає можливість для самостійного розв'язання трудових завдань;
- підведення школярів до творчої ідеї або пряма постановка перед ними питань чи завдань творчого змісту;
- стимулювання творчої діяльності учнів.

Спостереження і досліди, які виконують школярі на уроках праці, повинні бути побудовані на одночасному комплексному використанні всіх аналізаторів та особливо рухового апарату кожного учня. Це дозволяє дітям більш упевнено й точно відповідати на важливі для розв'язання практичних завдань питання про властивості матеріалів, особливості опору кожного матеріалу при обробці його інструментами тощо.

Доцільним вважаємо послідовне ускладнення спостережень і дослідів, введення практичних завдань, які супроводжуються різними вищими, сприяють розумовому розвитку учнів, накопиченню ними політехнічних уявлень про різні виробничі процеси та явища, матеріали і знаряддя праці, конструкції виробів, знань про працю дорослих.

Загальні методичні вимоги, які ставляться до проведення спостережень і дослідів, полягають у тому, щоб працю на уроках трудового навчання спрямувати на розвиток у дітей умінь, звички і прагнення здобувати знання та робити висновки, що знадобиться в подальшій трудовій діяльності. Проведення дослідів повинно впливати з потреби одержати відповіді на питання, які пов'язані з вибором найкращого технологічного вирішення виготовлення виробів. Ураховуючи вік молодших школярів, рекомендуємо ширше використовувати елементи гри, які сприяють виявленню і розвитку ініціативи, кмітливості учнів.

В організації та проведенні спостережень необхідно враховувати вікові, психологічні особливості молодших школярів: вузькість сприймання, нетривалість довільної уваги. Тому спостереження, як і пояснення до них, повинні бути короткими.

Щоб спостереження давали позитивні результати, їх проведення повинні складатися з таких етапів:

- чітка постановка мети і завдань спостереження;
- забезпечення учнів потрібними матеріалами та інструментами;
- правильно вибраний етап уроку для спостережень;
- відповідні умови в робочій кімнаті, класі, майстерні;
- сприятлива емоційна атмосфера;
- створення умов безпечної праці; дотримання правил техніки безпеки.



Спостереження на уроках трудового навчання тісно переплітаються з дослідженнями. Дослід вважається завершеним, коли встановлюються вагомі показники властивостей матеріалу, що досліджується.

Для того, щоб захопити школярів, доцільно спонукати їх до вдумливого осмислення спостережень, проводити короткочасні експерименти з відомими об'єктами, створювати проблемно-пошукові ситуації.

Проблемна ситуація на уроці трудового навчання в 1–4-х класах – це постановка перед учнями певного пізнавального завдання, яке містить суперечності, викликає дискусію, спонукає до роздумів, пошуків і висновків [5]. Серед критеріїв проблемної ситуації, що забезпечує виховання трудового інтересу, відзначаємо такі:

- орієнтування розв'язуваної проблемної ситуації на максимальну самостійність учнів, їхню власну пізнавальну та дослідницьку діяльність;
- значущість розв'язання проблемної ситуації для учня (він повинен “прийняти” її на основі власного досвіду, спостережуваних об'єктів, явищ).

У трудовому навчанні проблемна ситуація стає доцільною тоді, коли викликає в дітей бажання вийти з неї, що виникає лише за умов, коли зміст її зацікавлює і учень відчуває, що проблема для нього посильна. Найпоширенішими прийомами створення проблемних ситуацій у процесі праці є: зіткнення із суперечливими фактами; постановка дослідницьких завдань; спонукання до узагальнення фактів; спонукання до аналізу фактів і явищ, які логічно суперечать їхньому життєвому трудовому досвіду.

Одним із найважливіших елементів творчої діяльності школярів на уроках праці є володіння зв'язним мовленням. Цей комплекс умінь формується на заняттях і допомагає учням глибше, яскравіше, талановіше проявити себе, швидше досягти бажаних результатів. Словесно-логічні операції в поєднанні з практичними, які виконує школяр, дають змогу вчителю вчасно діагностувати ступінь засвоєння навчального матеріалу, коректувати дії дитини. Окрім того, мовленнєві вміння є вагомим чинником у налагодженні комунікативної взаємодії, ділового спілкування в процесі виготовлення виробів та розв'язання техніко-технологічних і організаційно-економічних завдань. Тому важливим є формування в учнів умінь словесно описувати способи роботи, прийоми виконання операцій, називати основні елементи конструкцій, читати графічні зображення, пояснювати свої дії.

Висновки. Організована пошукова діяльність на уроках трудового навчання має не лише розвивальне значення, але й об'єднує процеси навчання і виховання, стимулює трудову активність молодших школярів, їх конструктивно-технологічний потенціал.

1. Веремійчик І. М. Методика трудового навчання в початковій школі: [навч. посіб. для студ. вищих педагог. навч. закладів] / І. М. Веремійчик. – Тернопіль: Мальва – СОС, 2004. – 276 с.
2. Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа) // Нормативно-правове забезпечення навчально-виховного процесу в початковій школі / Упоряд. Н. Ф. Юрченко. – Х.: Вид. група “Основа”, 2006. – 464 с.
3. Програма середньої загальноосвітньої школи. 1-4 класи. – К.: Початкова школа, 2007. – 432 с.
4. Савченко О. Я. Урок у початкових класах: [навч.-метод. посіб.] / О. Я. Савченко. – К.: Освіта, 1993. – 224 с.
5. Хорунжий В. І. Практикум в навчальних майстернях з методикою трудового навчання / В. І. Хорунжий. – Тернопіль: Астон, 2003. – 220 с.



**Вікторія Стинська,**

кандидат педагогічних наук, доцент,
ДВНЗ «Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника»
(м. Івано-Франківськ)

Viktoriya Stynska,

candidate of pedagogical science, associate professor,
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
(Ivano-Frankivsk)

УДК 374.72+37.018.262(477)19“
ББК: 74.9

ОРГАНІЗАЦІЙНІ ФОРМИ НАВЧАННЯ БАТЬКІВ У ДІЯЛЬНОСТІ НАРОДНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗНАНЬ В УКРАЇНІ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ СТ.)

THE ORGANIZING FORMS OF PARENTS' EDUCATION IN THE ACTIVITY OF NATIONAL UNIVERSITIES OF PEDAGOGICAL KNOWLEDGE IN UKRAINE (SECOND HALF OF THE 20TH CENTURY)

У статті окреслено особливості організаційних форм навчання батьків у діяльності народних університетів педагогічних знань в Україні в другій половині ХХ ст.

Увагу акцентовано на методиці викладання та характеристиці різних форм навчання в народних університетах педагогічних знань, а саме: індивідуальних (індивідуальні консультації, оформлення стінгазети та ін.), групових (бесіди, семінари, дискусії, практичні заняття та ін.), масових (конференції, тематичні вечори, зустрічі за круглим столом та ін.).

Ключові слова: Україна, народні університети педагогічних знань, організаційні форми навчання, батьки, друга половина ХХ ст.

The peculiarities of the organizing forms of parents' education in the activity of national universities of pedagogical knowledge in Ukraine (second half of the 20th century) are analyzed in the article.

The main attention is paid to methods of teaching and characteristic of different forms of education in the national universities, namely: individual (personal consultations, designing of wall newspapers), group (conversations, discussions, practical classes and others), mass (conferences, subject evenings, meetings at the round table and others).

Key words: Ukraine, national universities of pedagogical knowledge, organizing forms of education, parents, second half of the 20th century.

В статье очерчено особенности организационных форм обучения родителей в деятельности народных университетов педагогических знаний в Украине во второй половине ХХ в.

Внимание сосредоточено на методике преподавания и характеристике разных форм обучения в народных университетах педагогических знаний, а именно: индивидуальных (индивидуальные консультации, оформление стенгазет и др.), групповых (беседы, семинары, дискуссии, практические занятия и др.), массовых (конференции, тематические вечера, встречи за круглым столом и др.).

Ключевые слова: Украина, народные университеты педагогических знаний, организационные формы обучения, родители, вторая половина ХХ в.

Постановка проблеми. Утілення в практику вимог Закону України «Про освіту», «Національної доктрини розвитку освіти України у ХХІ столітті» зумовлює пошук шляхів здійснення неперервної освіти в країні, яка повинна забезпечити організаційну та змістову єдність, наступність і взаємозв'язок усіх її ланок. Відтак нові соціокультурні умови потребують пошуку якісно нових форм організації навчання та вдосконалення традиційних, спрямованих на підвищення ефективності навчально-виховного процесу, що можливо досягти за рахунок вивчення найкращих надбань минувшини.

Аналіз актуальних досліджень. Історія педагогічної думки і практики навчання багата найрізноманітнішими організаційними формами. Питанням удосконалення організаційних форм і методів навчання займалися Я.Коменський, А.-В. Дістервег, Й. Песталоцці, К. Ушинський. Значний внесок у їх розробку здійснили дослідження вітчизняних вчених І. Бурлаки, І. Лернера, Ю. Мальованого, М. Скаткіна, В. Онищука, І. Харламова, А. Алексюка; французьких педагогів К. Гарсія, С. Френч, Р. Кузіне; польських учених-педагогів В. Оконь, Р. Петриківського, Ч. Купсевич. Кожен новий історичний етап накладав свій відбиток і на організацію навчання, що сприяло накопиченню педагогічною наукою значного емпіричного матеріалу з визначеної проблеми. У цьому контексті доцільним буде вивчення досвіду минулого щодо використання та впровадження у навчальний процес різних організаційних форм. Тому метою статті обрано характеристику організаційних форм навчання батьків у практиці роботи народних університетів педагогічних знань (НУПЗ) в Україні у другій половині ХХ ст.



Виклад основного матеріалу. Аналіз джерельної бази засвідчує, що створені в другій половині ХХ ст. в Україні народні університети педагогічних знань, що були покликані озброїти слухачів ґрунтовними педагогічними знаннями з теорії та методики сімейного виховання [4, с. 9], стали потужною формою соціально-педагогічної підтримки дитинства й материнства.

Про важливість для суспільства народних університетів педагогічних знань свідчать статистичні дані. Так, станом на 1963/64 н.р. в СРСР було 2264 університети культури (літератури і мистецтва), 1566 університетів педагогічних знань, 1420 університетів здоров'я. В УРСР діяв 401 НУПЗ з 85 578 слухачами, в РСФСР – 452 і 81114 слухачів, в БССР – 487 і 46229 слухачів. Особливо високий відсоток охоплення батьків НУПЗ спостерігався в Дніпропетровській, Кримській, Кіровоградській, Херсонській та Чернівецькій областях [6, с. 3-4].

Аналізуючи діяльність НУПЗ в Україні у ХХ ст., доходимо висновку, що успішне навчання в університетах загалом залежало від правильного використання різноманітних форм навчальної роботи та оптимального їх вибору та поєднання.

За основу характеристики організаційних форм навчання взято визначення за М.В. Гадяцьким і Т.М. Хлебніковою, які трактували поняття як характер спілкування, що цілеспрямовано формується в процесі взаємодії викладача та студентів і відзначається розподілом навчально-організаційних функцій, добором і послідовністю ланок навчальної роботи і режимом – часовим та просторовим [1, с.16].

Аналіз джерельної бази свідчить, що форми організації навчання в НУПЗ поділяли на шкільні, вишівські і клубні. Так, наприклад, від школи НУПЗ запозичили групові заняття (з визначеним складом учасників), від середніх спеціальних і професійно-технічних закладів – практичні заняття, від вишів – лекційні цикли, навчальні екскурсії, лабораторні заняття, практикуми. До клубних форм відносили тематичні вечори, зустрічі з відомими людьми, вечори запитань і відповідей, бесіди за круглим столом і т.д.

Водночас кожна організаційна форма навчальної роботи в НУПЗ характеризувалася притаманними їй способами керівництва з боку викладача, особливою послідовністю видів діяльності слухачів, залежала від їх складу, місця і часу занять.

НУПЗ для батьків в Україні в ХХ ст. виконували дві групи завдань: з одного боку, він був навчальним закладом і забезпечував постійним слухачам можливість глибоко й детально вивчити систему педагогічних знань. З іншого боку, НУПЗ був центром педагогічної просвіти для широких мас суспільства – епізодичних відвідувачів окремих його заходів. Звідси й різноманітність форм навчальної роботи: одні з них покликані забезпечувати тільки навчання постійного контингенту, інші – і навчання, і просвіту постійного контингенту і епізодичних відвідувачів. Відповідно, до перших відносяться групові форми навчальної роботи (групова лекція, бесіда, семінар, практичні і лабораторні заняття, практикуми), до інших – масові (публічні лекції, конференції, тематичні вечори, зустрічі, диспути та ін.) [3, с. 29 – 32]. Практикували НУПЗ також і індивідуальні форми навчання, а саме: індивідуальні консультації, оформлення стінгазети та ін.

Індивідуальні консультації проводилися викладачами університету систематично один раз у тиждень або за потреби. У ході консультації кожний слухач вишу мав можливість отримати педагогічну пораду та відповіді на запитання, що стосувалися виключно його сім'ї, його інтересів, що допомагало подолати труднощі в навчанні і вихованні дітей.

У деяких університетах був свій друкований орган, на сторінках якого публікувалися замітки слухачів з питань виховання, отриманий педагогічний досвід, помилки, сумніви, шляхи поліпшення роботи НУПЗ та пропаганда педагогічних знань. Така стінгазета «Голос батьків» була в Київському НУПЗ [7, с. 8 – 9].

Масові форми занять у НУПЗ проводилися для всіх слухачів університету або всіх слухачів одного року навчання (постійних і непостійних). Натомість групові заняття передбачали постійний склад слухачів. На відміну від масових, саме на групових заняттях більше виражена навчальна функція університетів. Інакше будувалася і діяльність викладача, оскільки на групових заняттях він виконував не тільки організаційну, а й контролюючу функцію.

У «Взірцевому положенні про народні університети» чисельність слухачів визначено не було, тому в більшості НУПЗ, де батьки одної школи становили контингент постійних слухачів, навчальна група складалася із батьків дітей одного класу.

Розглянемо особливості організації деяких форм навчальної роботи в НУПЗ.

Найбільш популярною серед відкритих форм занять була масова публічна лекція, головною метою якої було пробудження інтересу до змісту матеріалу, з'ясування невирішених проблем, узагальнення досвіду роботи. Тому публічні лекції ще називали «колективним мисленням», адже саме така колективна взаємодія викладача і слухачів і засвідчує наявність освітнього процесу. Водночас така взаємодія з аудиторією виникала лише тоді, якщо викладач ясно уявляв мету занять, інтереси і запити слухачів.

Головною метою лекції в НУПЗ було надання слухачам практичних знань. Тому всі лекції мали містити практичні рекомендації з використання методів і засобів виховання дітей, подальша розробка, поглиблення і закріплення яких відбувалося на практичних заняттях.

Структурно публічна лекція складалася з трьох частин – вступу, основної частини, висновку. Однак допускали і п'ятичленну структуру лекції, де вступ передбачав постановку проблеми, обґрунтування її актуальності і значення. Така структура вважалася складнішою для викладача як для підготовки, так і для читання, проте мала більше засобів для зацікавлення аудиторії. Це було зумовлено тим, писав М. Махлін, що в першому випадку структура лекції відповідала традиційно-інформаційному методу навчання, а в другому – проблемному. Загалом до лекції висувалися такі вимоги: ідейна спрямованість змісту, типовість і доведеність викладених фактів, чітка побудова, логічна послідовність, образність, емоційність [3, с. 33].

Звертали увагу і на необхідності організації на лекції самостійної роботи слухачів. Із цієї метою пропонували на початку лекції повідомити її план і коротко сформулювати цілі, зацентрувати увагу на важливих практичних рекомендаціях.

Цікаво відзначити, що було розроблено і низку рекомендацій для вироблення у слухачів навичок записування лекції. Так, пропонувалося спочатку проінструктувати, як записувати, потім диктували план і читали лекцію з



повторенням і акцентуванням її важливих визначень, положень і висновків. Згодом слухачам пропонувалося самостійно записати план або виокремити його пункти по ходу прослуховування лекції, пришвидшити темп читання, відмовитися від повторів, виокремлюючи важливі факти тільки інтонацією [3, с. 34].

Наступною масовою формою навчальних занять у НУПЗ була курсова конференція. Практикували проведення науково-практичних, теоретичних, літературних, підсумкових та інших конференцій. Конференція за організацією нагадувала публічну лекцію, оскільки її успішно організовували як для постійного складу слухачів, так і для змішаної аудиторії. Водночас їй притаманні і деякі особливості. Насамперед від учасників потребувалася їх активна діяльність, а не тільки «колективне мислення». Частина постійних учасників конференції виступала з доповідями, інші готували реферати, брали участь у підготовці виставок. Якщо на курсовій лекції слухачам постійного контингенту заздалегідь може бути відома тільки тема заняття, а питання, порушені лектором, можуть представляти собою зовсім нову інформацію, то на конференції слухачі зазвичай повідомлені заздалегідь про тему виступу та характер питань, що обговорюватимуться. Відповідно метою конференції в НУПЗ було підведення підсумків уже проведеної роботи в ході попередніх навчальних занять.

Відповідно, педагогічне значення конференції в полягало в «синтезі заздалегідь отриманих знань, розробці узагальнених понять з певних тем курсу, об'єднанні наукових знань з практичним досвідом, навичками і вміннями» [3, с. 35 – 36]. Прикметно, що і на частину непостійної аудиторії університету конференція педагогічно впливала, оскільки слухачі мали можливість отримати нову інформацію, активно брати участь в обговоренні ключових питань та ін.

Науково-практичні конференції вважалися формою додаткового підвищення знань. На них розглядалися або питання однієї проблеми (як підсумкове заняття всередині навчального року), або ключові питання всього курсу навчання (наприкінці навчального року). Тема конференції повинна бути чітко визначена, сформульована і доведена до відома слухачів заздалегідь.

Якщо на публічній лекції функція викладача полягала в повідомленні слухачам нових знань, стимулюванні їх мислення, то на конференції вона зводилася до організації і керівництва самостійної узагальнюючої роботи слухачів.

У більшості народних університетів підсумкові конференції проводилися як урочистий святковий вечір – з нагородженням відмінників навчання, врученням дипломів про закінчення навчання, виступами слухачів-випускників. У деяких НУПЗ стало традицією організовувати восени конференції колишніх слухачів. Такі зустрічі випускників народних університетів з новими слухачами мали важливе навчально-виховне значення.

Тему і місце конференції в навчальному курсі НУПЗ зазвичай заздалегідь планували в навчально-тематичному плані. Так, у всіх варіантах планів, що пропонувалися науково-дослідним інститутом загальної освіти дорослих АПН України, останнє заняття відводило для підсумкової конференції [9, с. 69]. Програма педагогічного мінімуму для батьків, що діяла в Україні, містила розділ «Методичні вказівки щодо проведення батьківських конференцій по обміну досвідом», де рекомендувалося 39 взірцевих тем для виступів батьків [5, с. 74].

НУПЗ м. Києва проводили щорічно в березні-квітні конференцію для батьків майбутніх першокласників. Для учасників конференції попередньо організовувались співбесіди і консультації. Отже, можна зробити висновок, що така конференція виступала формою своєрідної підготовки до майбутнього систематичного навчання.

НУПЗ м. Дніпропетровська щороку проводили тематичні конференції «Конференція татів», «Ваш вільний час», «Наші недоліки очима дітей», «Клімат в сім'ї» та ін. Цікаво, що з університетських конференцій зародилися і стали щорічними районні заходи – секції батьків на районних педагогічних читаннях, результати яких опубліковувались в пресі, передавались по місцевому радіо.

Наведені приклади показують, що «...курсів конференції для постійних слухачів університету є певним етапом процесу навчання, а для інших слухачів – інтересним, корисним, суспільно значимим заходом» [3, с. 38 – 39].

Тематичні вечори в НУПЗ були запозичені з клубної роботи. Між тим, якщо в клубі такий вечір носив розважально-виховну функцію, то в систематичній освіті народних університетів він перетворився на комбінований навчально-виховний захід, метою якого було розширення і популяризація наукових педагогічних знань. Так, НУПЗ м. Полтави регулярно організовував тематичні вечори з питань обговорення кінофільмів з проблем виховання.

До числа масових відкритих форм навчальної роботи, що набули поширення в НУПЗ, відносили також зустрічі з досвідченими педагогами, науковцями, колишніми випускниками університету, зустрічі за круглим столом, усний журнал (інформаційна лекція з широкого кола питань, що проводилася колективом лекторів), різного виду публічні дискусії, лекції-концерти, кінодемонстрації з обговоренням та ін.

Важливе значення в роботі НУПЗ мали і групові форми організації навчання – бесіди, семінари, дискусії, практичні заняття, лабораторні заняття, практикуми.

Бесіда як форма навчання передбачала розгорнутий діалог, співбесіду між викладачем і слухачами з теми заняття, створювала умови для самоперевірки та розвитку пізнавального інтересу. Зазвичай бесіди успішно організовувалися з аудиторією, що мала мінімум знань з питання, що вивчалось. Оскільки слухачі НУПЗ для батьків володіли певним запасом знань з педагогіки, бесіди можна було проводити з перших занять.

Бесіда відігравала визначальну роль і в згуртуванні навчальної групи, оскільки в ході її відбувався обмін інформацією не тільки між викладачем і слухачами, але і між слухачами.

Бесіди будувалися за принципом евристичних, а не «катехізичних». М. Махлін пояснював такий вибір наступним чином: «евристична бесіда є корисною для дорослих слухачів, оскільки передбачає узагальнення отриманих знань, їх оцінку та формулювання висновків з урахуванням особистого досвіду» [3, с. 42].

Бесіди використовувалися для закріплення і поглиблення прослуханого на лекції навчального матеріалу; для співставлення особистого досвіду з отриманими в ході бесіди науковими відомостями; для формування у слухачів умінь і навичок систематизації, узагальнення знань і використання їх на практиці; для вироблення єдиних вимог і засобів впливу на дитину в сім'ї і школі та ін.



У роботі НУПЗ використовували такі види бесід: розвивальна бесіда, в ході якої слухачі виступали з доповіддю з питань теми, а викладач – аналізував, узагальнював і давав їм оцінку; вільна бесіда, в ході якої слухачі висловлювали з питань теми власну точку зору, обґрунтовували її та дискутували; публічна бесіда, в ході якої слухачі виступали зі своїми повідомленнями на відкритому занятті, перед масовою аудиторією; лекція-бесіда, коли після лекції виділявся спеціальний навчальний час для запитань викладачам і обговорення її основних положень. Така різноманітність варіантів бесід сприяла підвищенню активності та розвитку інтересу аудиторії.

Великий арсенал засобів для формування активності та самостійності слухачів мали семінари. М. Махлін так описав їх мету: «...слухачі на семінарі навчаються вільно оперувати набутими знаннями, поєднувати теоретичні знання з накопиченим практичним досвідом, доказувати ті чи інші положення, дискутувати між собою» [3, с. 44].

Відповідно до цілей навчання, семінари поділялися на три групи. Метою семінарів першої групи було поглиблене вивчення окремих, найбільш важливих питань теми. Метою семінарів другої групи стало поглиблене вивчення і узагальнення низки важливих питань усієї проблеми. Мета семінарів третьої групи – поглиблене вивчення цілого розділу теми, вивченого на лекціях, з використанням самостійних форм роботи з книгою. У НУПЗ практикувалися всі види семінарів.

Семінарські заняття успішно організовувалися лише в тому випадку, коли їм передувала попередня підготовка. Семінари часто супроводжувалися дискусійним обговоренням питань.

Дискусію відрізняла полеміка між її учасниками, різностороннє висвітлення питань, уміння використовувати знання з різних сфер курсу і застосовувати їх в новій ситуації, аргументовано доказувати власну точку зору тощо.

У зв'язку з тим, що конференції, семінари і дискусії – складні форми організації навчання для НУПЗ, їх планували не більше 3-4 раз у навчальний рік. Значно частіше в університетах організовували практичні заняття. Метою практичних занять було закріплення і розвиток у слухачів певних умінь і навичок. У НУПЗ зустрічалися два типи практичних занять. До першого типу відносили практичні заняття, на яких навчання йшло від теоретичних знань, отриманих на попередніх лекціях, до формування практичних умінь і навичок.

Другим типом практичних занять були заняття, на яких шлях навчання зворотний – від практики до теорії. Такі заняття слугували накопиченню практичних умінь і навичок фактичного матеріалу для подальшого узагальнення і осмислення його на теоретичному занятті. Прикладом таких занять були домашні завдання перед лекцією.

Більш високим ступенем активності і самостійності слухачів вирізняються лабораторні заняття. Їхню особливість влучно описав М. Махлін: «...лабораторні заняття відрізняються від практичних тим, що ніколи не передують теоретичним заняттям, оскільки без певної теоретичної підготовки слухачам з ними не справитися» [3, с. 47].

Такі заняття проводилися в НУПЗ м. Києва, де було розглянуто теми: «Основні антропометричні виміри дітей і підлітків», «Характеристика уваги (пам'яті) школяра», «Розвиток мислення і мовлення школяра», «Аналіз темпераменту і характеру школяра» та ін. Фактичний матеріал для таких занять слухачі-батьки збирали завчасно, а безпосередні операції з приладами і таблицями проводили в аудиторії університету.

Вагому педагогічну цінність у роботі НУПЗ мало розв'язування педагогічних задач. Такі заняття проводилися за керівництва досвідченого педагога, однак самі задачі пропонувалися слухачам завчасно для ґрунтовного обдумування і розробки ходу розв'язку. Про значення педагогічних задач у процесі роботи НУПЗ влучно писала Н.Кузьміна: «...педагогічна задача – це питання зі сфери виховання, що потребує розв'язку. Для більшості батьків педагогічні задачі, як правило, мають практичний характер: як вчинити по відношенню до дитини, щоб отримати потрібний результат» [2, с. 17].

У роботі деяких НУПЗ зустрічалися практикуми, що потребували великої самостійності і теоретичної підготовки. На відміну від практичних і лабораторних занять, практикуми не потребували керівництва з боку викладача, роль якого обмежувалася контролем. Такі заняття проводилися в НУПЗ м. Чернівців, де було розглянуто теми: «Організація сімейних свят», «Як накрити стіл для дитячого свята», «Як організувати день народження дитини», «Національні традиції і сімейні свята» та ін.

Висновки. Таким чином, у практиці діяльності НУПЗ використовували різні організаційні форми навчання: індивідуальні (індивідуальні консультації, оформлення стінгазети та ін.), групові (бесіди, семінари, дискусії, практичні заняття, лабораторні заняття, практикуми та ін.) і масові (конференції, тематичні вечори, зустрічі за круглим столом, усний журнал та ін.). Саме різноманітність, оптимальний їх добір та вдале поєднання забезпечувало ефективність навчально-виховного процесу в НУПЗ, що діяли в другій половині ХХ ст. в Україні.

1. Гадяцький М. Організація навчального процесу в сучасній школі [Текст] / М.В. Гадяцький, Т.М. Хлебнікова — Харків: Веста, 2003. — 168 с.
2. Кузьміна Н. Родителям педагогические знания / Н.В.Кузьмина. — Л.: Знание, 1969. — 132 с.
3. Махлин М. Знания для родителей /М.Д. Махлин. — М.: Знание, 1976. — 54 с.
4. Организационно-методические документы по осуществлению поклассного педагогического всеобуча родителей. — Владимир, 1974. — 34 с.
5. Примірна програма педагогічного мінімуму для батьків. — К.: Радянська школа, 1969. — 123 с.
6. Примерные учебные планы и программы двухгодичного народного университета педагогических знаний.— М.: Издательство «Знание», 1965. — 145 с.
7. Талызина Н. Из опыта работы родительского университета при МГУ /Н.Ф. Талызина. — М.: Издательство «Знание», 1960. — 45 с.
8. Талызина Н. Кибернетика и педагогика // Проблемы социалистической педагогики /Н.Ф. Талызина. — М.: Педагогика, 1973. — С. 142 – 148.
9. Учебно-тематические планы народных университетов [под. ред. А.В.Даринского, А.Д.Юрова]. — НДІ загальної освіти дорослих АПН України, 1971. — 134 с.

**Василь Химинець,**

доктор фізико-математичних наук, професор,
проректор з науково-методичної роботи,
Закарпатський інститут післядипломної
педагогічної освіти
(м.Ужгород)

Vasil Khiminets,

Doctor of Physical and Mathematical Sciences,
Professor, Zakarpattia INSET Institute
(Uzhhorod)

УДК 37.001.035

**НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ СТВОРЕННЯ ІННОВАЦІЙНОГО
СЕРЕДОВИЩА В ОСВІТЬОМУ ПРОСТОРІ КАРПАТСЬКОГО РЕГІОНУ****SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF CREATION OF
INNOVATIVE ENVIRONMENT IN THE EDUCATIONAL SPHERE
OF THE CARPATHIAN REGION**

Сучасна освіта повинна відповідати потребам соціально-економічного і культурного розвитку суспільства, сприяти вчителю творчо і ефективно працювати та допомагати учневі самовизначитися і самореалізуватися. Саме тому система науково-методичної роботи скеровується на створення інноваційного середовища в країні, особливо це важливо для регіонів, де запроваджується концепція сталого розвитку.

Ключові слова: Суспільство, освіта, науково-методична робота, інноваційне середовище, Карпатський регіон.

Modern education should meet the requirements of social, economic and cultural development of society, assist teachers in working creatively and effectively and help students to selfidentify and selfrealize. That is why the system of scientific and methodological work is focused on the formation of innovative environment in the country and region. It is especially important for the regions where the conception of the sustainable development is introduced.

Key words: society, education, scientific and methodological work? Innovative environment, the Carpathian Region.

Современная система образования должна соответствовать требованиям социально-экономического и культурного развития общества, содействовать учителю творчески и эффективно работать и помогать учащимся самоопределяться и самореализоваться. Поэтому система научно-методической работы нацеливается на создание инновационной среды в государстве, особенно это важно для регионов, где внедряется концепция сталого развития.

Ключевые слова: Общество, образование, научно-методическая работа, инновационная среда, Карпатский регион.

Постановка проблеми. Сьогодні вже зрозуміло, що в основу природоспоживацької діяльності людства потрібно поступово закладати новий світогляд – еколого-економічну парадигму – ідею сталого розвитку. У таких підходах акценти у розвитку науково-технічного прогресу потрібно змістити з техногенно-економічного на гуманістично-екологічне спрямування, а природні ресурси слід розглядати не тільки як засіб розвитку продуктивних сил, але й як фактор середовища, в якому живе людство. Світова спільнота поступово прийшла до висновку, що для реалізації ідеї сталого розвитку та вплив освіти на соціально-економічний розвиток Карпатського регіону достатньо ще не вивчено, зокрема, відсутні концептуальні погляди на науково-методичну роботу в освітніх закладах регіону, який прагне розвиватися за законами та принципами сталого розвитку.

Актуальність дослідження. Питання про сталий розвиток, механізми та інструменти його запровадження в межах Карпатського регіону стали предметом наукових досліджень М. Долишнього, С. Дорогунцова, В. Кравціва, Т.І. Ткаченко, В. Федорченко, М. Хвесика та інших вітчизняних вчених. Роль та завдання освіти в питаннях сталого розвитку країни аналізуються в працях М. Дробнохода, С. Дорогунцова, М. Крисаченко, В. Химинця та інших вчених. Разом з тим, сьогодні питання сталого розвитку та вплив освіти на соціально-економічний розвиток Карпатського регіону достатньо ще не вивчено, зокрема, відсутні концептуальні погляди на науково-методичну роботу в освітніх закладах регіону, який прагне розвиватися за законами та принципами сталого розвитку.

Мета дослідження. Узагальнити та запропонувати інноваційні підходи щодо організації еколого-економічної освіти та науково-методичної роботи в освітніх закладах Карпатського регіону, де запроваджується концепція сталого розвитку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Стратегія сталого розвитку передбачає, що продуктивні сили, структура економіки, рівень та характер використання природних ресурсів (земельних, водних і мінерально-сировинних), масштаби і напрямки вкладання фінансових ресурсів, організація техніко-технологічного прогресу будь-якого регіону мають бути узгоджені не лише з поточними, а й з перспективними потребами соціуму. Під



сталим розвитком суспільства розуміють ситуацію, коли вплив на природне середовище перебуває в межах господарської ємності ландшафту, коли природна основа існування людини не руйнується.

У таких підходах основна увага акцентується на гуманістичній спрямованості принципів, засобів і цілей сталого розвитку [10]. Важливою умовою такого розвитку є визнання достатньої межі задоволення потреб людини, тобто обмеження споживацьких запитів, прагнень та інстинктів. Концепцію сталого розвитку слід розглядати не в плані досягнення певної системи показників на планеті, у країні, чи регіоні у відповідні строки, а як напрям, в якому мають рухатися суспільство, народи, держави, їх регіони, окремі особистості сьогодні, завтра і в майбутньому.

Зреалізувати ідею сталого розвитку можна лише за умов усвідомлення та дотримання наступних установок [8, с.112]:

- економічний розвиток у відриві від екології призведе до перетворення Землі в пустелю;
- екологія без економічного розвитку закріплює бідність і несправедливість;
- екологія без права на дію неможлива, право на дію без екології є шляхом до колективного знищення.

Прийнято вважати, що еколого-економічні проблеми виникають тоді, коли з певних причин у природі порушується стабільність матеріальних, енергетичних, біологічних та інформаційних систем. З часом все більш очевидним стає, що забезпечити умови оптимального розвитку суспільства без всебічного врахування можливих екологічних наслідків усіх соціально-політичних та економічних проектів – неможливо. Для виявлення оптимальних форм взаємодії людини з довкіллям, крім чинників антропогенного походження, потрібно враховувати і можливі зміни в біосфері. Тобто, ідея сталого розвитку відіграє потужну інтегративну функцію, бо її евристична і організуюча роль проявляється як в галузі раціонального природокористування, так і в прийнятті складних політичних і економічних рішень, в процесах державотворення і концепціях подальшого розвитку людства [5, с.12].

У цьому контексті саме рівень еколого-економічної культури особистості та спільноти в цілому визначає стан природного довкілля і внутрішній світ кожної людини. При цьому особливого значення набуває процес виховання в кожній людині сучасного еколого-економічного світогляду, бережливого ставлення до природи, розуміння домінант природних благ над штучно створеними матеріальними цінностями, усвідомлення розумної необхідності власних потреб, відсутності споживацької психології, готовності добровільно підпорядкувати свої інтереси законам природи, інтересам розвитку суспільства. Особливо це важливо для гірських регіонів (Карпати в Європі, Апалачі в США і т.д.), які надзвичайно вразливі до інтенсивного людського впливу [9].

У Карпатському регіоні темпи деградування «сфери життя» значно перевищують темпи усвідомлення населенням і владою цього надзвичайно небезпечного процесу. Регіон характеризується різномірною системою виробничих відносин, його основні виробничі потужності зорієнтовані на наявні сировинні можливості та комплектуючі вироби. Панівне місце в структурі виробничих галузей займають енерговитратні лісопереробний і сировинно-видобувний комплекси. Нарощування обсягів виробництва в цих галузях весь час супроводжувалося створенням хімічних і лісохімічних потужностей, хронічним відставанням технологій від світових стандартів, неконтрольованою появою і нагромадженням різноманітних токсичних відходів, техногенним навантаженням на довкілля регіону. Особливо великої шкоди довкіллю Карпатського регіону наносить споживацьке відношення до основного природного багатства – лісів. Науково необґрунтовані великі рубки лісу в останні два століття привели до зменшення їх площ, порушили вікову структуру, зменшили природний приріст деревини, нанесли шкоду водоутворюючій системі, стали причиною частих стихійних лих (повені, зсуви, селеві потоки, змив родючого ґрунту, буреломи тощо). Поступово Карпатський регіон з «перлини України» перетворився в екологічно усереднений регіон техногенно забрудненого континенту [9].

У той же час успіх становлення і розвиток постіндустріального суспільства в значній мірі залежить від створеної освітньої системи та умов її функціонування в країні, а в регіоні – від створеного освітнього середовища, яке визначається формою і змістом освітньої діяльності, знаннями, творчим потенціалом, професійною майстерністю і загальною педагогічною культурою освітан. Одним із важливих завдань для сьогоденної педагогічної науки і практики є пошук ефективної системи освіти, яка відповідала б потребам соціально-економічного і культурного розвитку сталого суспільства, сприяла вчителю у його прагненні творчо й ефективно працювати та допомагала учневі самовизначитися і самореалізуватися в існуючому соціально-економічному та культурному середовищі.

Удосконалення навчально-виховного процесу в сучасних умовах здійснюється в контексті таких глобальних освітніх тенденцій [3,4]:

- *масовий* характер освіти та її неперервність;
- *адаптація* освітнього процесу до запитів і потреб особистості;
- *орієнтація навчання на інновації*, особистість, забезпечення можливостей її саморозвитку та саморозкриття, загальні та фахові компетенції;
- *людиноцентристське* спрямування освіти та гуманістична спрямованість інноваційних процесів;
- *організаційні, структурні та змістові* нововведення в навчально-виховний процес, підпорядковані принципу «освіта упродовж всього життя».

За таких умов зростають вимоги не тільки до якості сучасної освіти, але й до модернізації внутрішньошкільної науково-методичної роботи, її вдосконалення на основі запровадження інноваційних технологій в організацію та зміст навчально-виховного процесу. Йдеться насамперед про залучення педагогів-практиків у творчу діяльність та дослідницько-експериментальну роботу і формування в них нових підходів до еколого-економічних знань.

Науково-методична робота в навчальних закладах розглядається [2, с.9-10] як цілісна система підвищення науково-теоретичного і загальнокультурного рівня, психолого-педагогічної підготовки й професійної майстерності педагогів, формування у них готовності до самоосвіти, саморозвитку. Загалом система науково-методичної роботи покликана задовольняти потреби розвитку й оновлення освіти, інтереси педагогічних колективів та окремих вчителів у постійному підвищенні фахового рівня відповідно до кон'юнктури ринку педагогічної праці, виступати засобом соціального захисту освіти і освітан. Система науково-методичної



роботи в контексті сталого розвитку регіону має бути спрямована на формування еколого-економічної культури педагогів, неперервного оновлення та прирощення їх знань, продукування нових педагогічних ідей, узагальнення та поширення передового педагогічного досвіду в цій галузі.

До основних функцій науково-методичної роботи сьогодні прийнято відносити: організаційну, діагностичну, прогностичну, відновлюючу, корегуючу, координуючу та контрольно-інформаційну. У навчально-виховних закладах склалася певна система науково-методичної роботи з педагогами, яка включає індивідуальні, групові та масові форми, що перебувають в органічній єдності, взаємодіють і доповнюють одна одну. Форми організації такої роботи досить різноманітні, але одне з домінуючих місць поміж них займає науково-методична робота, що проводиться безпосередньо в освітньому закладі [1, с.12-14].

Суттєвою особливістю є те, що методична робота в сучасних освітніх закладах гірських регіонів, насамперед Карпатського регіону де запроваджується концепція сталого розвитку, мала б мати суто науково-дослідний характер. Новий зміст освіти, освоєння нових навчальних програм, створення авторських програм, викладання нетрадиційних дисциплін, пошук оригінальних методик викладання – усе це має сприяти вчителю і учням стати на шлях творчої дослідницької роботи. У цьому контексті важливого значення для успішного запровадження сучасної системи науково-методичної роботи в освітньому закладі набуває координація такої діяльності з інститутами післядипломної педагогічної освіти, педагогічними вузами, регіональними науково-методичними центрами, районними методичними кабінетами, районними та шкільними методичними об'єднаннями та окремими носіями передового педагогічного досвіду. Окрім всього іншого, координуюча функція науково-методичної роботи в освітньому закладі покликана усунути дублювання в діяльності, вона передбачає раціональне поєднання інформаційної поінформованості всіх освітніх структур. Організаційна функція нерозривно пов'язана з коригуючою та діагностичною, оскільки аналіз, відновлення і корекція знань, умінь і навичок – зближені поняття та взаємодоповнюють одне одного з огляду на послідовність і неперервність процесу навчання.

Важливу роль у системі науково-методичної роботи відіграє і прогностична функція, яка дозволяє прогнозувати та передбачати результати освітньої діяльності, підвищує ступінь науковості нововведень та покликана запобігати допущенню різного роду педагогічних помилок. Моделююча функція дозволяє учасникам педагогічного експерименту змодельовувати, а отже і передбачити, всі його етапи та можливі результати у теоретичній площині.

Відновлювальна функція системи науково-методичної роботи спрямована на відновлення знань і вмінь, які частково забуваються чи втрачаються освітянами з часом або у зв'язку зі зміною діяльності. Основне призначення коригуючої функції полягає у вчасному усуненні недоліків та внесенні відповідних поправок і доповнень у педагогічний процес, який уже здійснюється. Координуюча і контрольно-інформаційна функції спрямовані на подолання можливого дублювання та реалізації зворотного зв'язку на всіх етапах науково-методичної діяльності освітнього закладу.

На сучасному етапі розвитку освіти внутрішньошкільну науково-методичну роботу доцільно вести за такими основними напрямками [2, с.11-12]:

- удосконалення змісту науково-методичної роботи, забезпечення її національної спрямованості відповідно до економічних, політичних, соціально-культурних умов розбудови й оновлення української загальноосвітньої школи;
- поглиблення філософсько-педагогічних знань, що спрямовані на відродження та розвиток національної освіти в Україні, вивчення педагогами теорії і методики навчання та виховання, основ психології, етики, естетики, поглиблення науково-теоретичної підготовки з предмета та методики його викладання з урахуванням вимог Закону про мови в Україні;
- вивчення діалектики та принципів розбудови української національної школи; збагачення педагогічних кадрів надбаннями української етнопедагогіки, науки, культури; вивчення питань теорії і досягнень науки в галузі викладання предмета, володіння сучасною науковою методологією;
- освоєння методики викладання даного предмета; випереджувальний розгляд питань методики вивчення складних розділів навчальних програм з демонструванням відкритих (показових) уроків; удосконалення методики застосування наочних посібників, технічних засобів навчання, дидактичних матеріалів;
- освоєння та практичне застосування теоретичних положень загальної дидактики, методів і прийомів активізації навчальної діяльності школярів і формування в них наукового світогляду, виходячи з вимог етнопедагогіки;
- систематична інформація про нові методичні рекомендації, публікації щодо змісту та методики навчально-виховної роботи, глибоке вивчення відповідних державних і нормативних документів.

Суттєвим в організації науково-методичної роботи є надання їй характеру системи з усіма її ознаками: цілеспрямованістю, поліструктурністю, варіативністю, керованістю, критеріальністю.

Системність методичної роботи можна забезпечити тоді, коли її змістом буде вдосконалення шкільної навчально-виховної системи, компонентами якої є: цілі, зміст, методи, засоби і організаційні форми навчання, виховання і розвитку учнів.

Методологічною основою змісту еколого-економічної освіти в Карпатському регіоні мають стати регіональні географічні та природно-кліматичні особливості краю, які складають основу національних та загальнолюдських цінностей, зосередженість на актуальних регіональних проблемах та перспективних інтересах людей які тут живуть. Зміст сучасної еколого-економічної освіти має базуватися на людиноцентристській парадигмі та закладати фундамент для побудови сталого суспільства. В цьому контексті, одним із важливих напрямів діяльності педагогічного колективу є визначення мети еколого-економічного навчання та виховання учнів і втілення її у своєрідній прогностичній моделі випускника даного навчального закладу.

Комплексний підхід до змісту науково-методичної діяльності з проблеми еколого-економічна освіта передбачає обов'язковість тісного зв'язку цієї роботи з іншими видами підготовки вчителів, насамперед світоглядними, зокрема, психолого-педагогічної, загальнокультурної, науково-технічної. Причому визначення змісту і форм



еколого-економічної підготовки вчителів має вестися з урахуванням професійних інтересів та потреб кожного вчителя. У цілому ж науково-методична робота є складовою єдиної системи безперервної освіти педагогічних працівників і розуміється як цілісна, заснована на досягненнях науки, передового досвіду і взаємопов'язаних заходів, дій, засобів, спрямованих на підвищення професійної майстерності кожного педагога, збагачення і розвиток творчого потенціалу кожного педагогічного колективу, а в кінцевому результаті – на досягнення оптимальних результатів освіти, виховання і розвитку особистості в умовах сталого розвитку регіону.

Йдеться насамперед про залучення педагогів-практиків у творчу діяльність та дослідницько-експериментальну роботу і формування в них нових підходів до організації еколого-економічної освіти, сучасного розуміння поняття сталий розвиток регіону [8, с. 114].

Інновації в освіті. Сучасна освіта, окрім надання знань, має прищепити молодій людині здатність самостійно засвоювати знання, оволодівати потрібною інформацією та творчо осмислювати її. Тобто освіта покликана навчити майбутнього громадянина, на основі отриманих знань критично і творчо мислити, використовувати знання як у професійній, так і в суспільно-політичній діяльності. Освіта напо-внює людину духовністю, змушує її замислюватися над сутністю і цінностями свого існування. Саме освіта окреслює для людини основні контури світу справжньої, а не масової культури, в яку вписані дійсні цінності, саме освіта переконує в тому, що добро і краса не менш важливі для життя, ніж добробут і технічні пріоритети сучасного життя. Тільки осві-та формує особистість – відповідального творця власного життя і громадянина країни. Сьогодні такою може бути лише освіта інноваційна. У свою чергу, лише освічена, творча людина може бути здатною до змін, до інновацій, і, що головне, до системного інноваційного мислення, усвідомлених і цілеспрямованих дій. Тільки творчо сформована особистість стає активним суб'єктом суспільних відносин [7, с. 88].

Для України, в якій регіони відрізняються за політичними уподобаннями, релігійною та культурною ментальністю, інноваційна стратегія в політичному плані розглядається як вагомий важіль, здатний не лише зупинити деструктивні процеси, але й сприяти підвищенню інноваційного потенціалу суспільства, який уявляє собою спроможність функціонуючих систем створювати, сприймати інновації і своєчасно позбавлятися застарілого. Зумовлено це тим, що інноваційний розвиток освіти в Україні супроводжується інтеграцією науково-освітнього потенціалу як по вертикалі, так і по горизонталі. Зрозуміло, що якщо в освітньому просторі конкретного регіону створити умови, сприятливі для поширення педагогічних інновацій, то інтеграційні процеси в країні протікатимуть продуктивніше, а перспективи розвитку суспільства будуть очевиднішими. В таких умовах інтенсивно посилюється тенденція до технологізації педагогічних процесів шляхом впровадження новітніх технологій, методик, сучасних інформаційних засобів навчання, які в цілому своєму поєднанні закладають основу інноваційного розвитку не тільки освітньої галузі, але й усієї країни.

Інноваційна освітня діяльність [7, с. 157]:

- створює нові освітні технології;
- формує новий світогляд вчителя;
- впливає на формування всебічно розвинутого учня;
- сприяє створенню нових управлінських взаємовідносин та структур;
- створює оптимальні умови для взаємодії школи із суспільством.

Введемо поняття, якими найбільше часто користуються, характеризуючи та здійснюючи інноваційну освітню діяльність.

Технологія – це, в першу чергу, форма реалізації людського інтелекту, в якій відображаються вміння людини використовувати сукупність знань про методи, і засоби проведення певного виробничого процесу, в результаті якого відбувається якісна зміна того, що є суб'єктом технології. Технологія не допускає варіативності, її головне призначення – отримати гарантований результат.

Педагогічна технологія – своєрідна конкретизація методики, проект певної педагогічної системи, що реалізується на практиці; змістова техніка реалізації навчально-виховного процесу; закономірна педагогічна діяльність, яка реалізує науково-обґрунтований проект навчально-виховного процесу і має вищий рівень ефективності, надійності, гарантованого результату, ніж традиційні методики навчання й виховання.

Інноваційна педагогічна технологія – цілеспрямоване, систематичне й послідовне впровадження у практику оригінальних, новаторських способів, прийомів педагогічних дій і засобів, що охоплюють цілісний навчально-виховний процес від визначення його мети до очікуваних результатів.

Педагогічні інновації – це результат творчого пошуку оригінальних, нестандартних рішень різноманітних педагогічних проблем. *Прямим продуктом* інновацій є: нові навчальні технології, оригінальні виховні ідеї, форми та методи виховання, нестандартні підходи в управлінні. *Побічним продуктом* інновацій є: зростання педагогічної майстерності вчителя і керівника, рівня його культури, мислення, світогляду.

Під інноваційним розвитком освіти слід розуміти комплекс створених та запроваджених організаційних та змістових нововведень, розвиток низки факторів та умов, необхідних для нарощування інноваційного потенціалу освітньої системи. Такий складний психолого-педагогічний процес вимагає чітко спланованих системних дій з боку всіх освітянських структур, які в своїй сукупності складають основу інноваційної політики [7, с. 92-94].

Інноваційне навчання – це зорієнтована на динамічні зміни в навколишньому світі навчальна та освітня діяльність, яка ґрунтується на розвитку різноманітних форм мислення, творчих здібностей, високих соціально-адаптаційних можливостей особистості. Специфічними особливостями інноваційного навчання є його відкритість майбутньому, здатність до передбачення та прогнозування на основі постійної переоцінки цінностей, налаштованість на активні та конструктивні дії в швидко змінних ситуаціях.

Інноваційність середовища передбачає утвердження відповідального способу життя людини в суспільстві та відповідального ставлення суспільства до кожної особистості зокрема. Звідси зрозуміло, що, окрім науки, у



забезпеченні інноваційного типу розвитку економіки і суспільства в цілому провідну роль відіграє освіта. За таких умов зростають вимоги не тільки до якості сучасної освіти, але й до науково-методичної підготовки вчителя.

Визначальні ознаки інноваційного супроводу навчально-виховного процесу:

- демократичність – можливість урахування різних підходів, точок зору, колегіальність у прийнятті певного рішення;
- ситуація вибору – створення декількох варіантів програм, моделей діяльності, технологій, які забезпечують передумови для свідомого вибору;
- самореалізація – розкриття особистісного потенціалу кожного учасника педагогічного процесу;
- співтворчість – спільна діяльність суб'єктів, які прагнуть досягти нових кількісних і якісних результатів;
- синергетичність – нелінійність, нестабільність як процесуальні характеристики та самоорганізація системи науково-методичного супроводження.

Створення інноваційного середовища в навчально-виховному закладі (регіоні, державі) вимагає наявності наступного [10,11]:

- загальне розуміння необхідності введення інновації в навчально-виховний процес (від директора школи до учня) та створення відповідної матеріально-технічної бази;
- відповідний професійний фаховий рівень учителів закладу (їх фахова освіта, системна робота з підвищенням кваліфікації, діяльність методичних рад тощо);
- залучення науковців – працівників вузів, інститутів післядипломної педагогічної освіти;
- науково обґрунтований вибір інновації для даного навчального закладу (мета, цілі, фаховий рівень учителів тощо). Вибір має бути узгодженим із створеним інноваційним середовищем у школі, його мають підтримати по вертикалі (рай(місц) відділи (управління), обласні департаменти освіти, міністерство освіти) і горизонталі – вчителі, громадськість, батьки, учні;
- юридичне забезпечення інноваційного процесу. Саме від цього фактору залежить клімат у колективі, де запроваджується інновація і мотивація до інноваційної діяльності всіх учасників.

Варто усвідомити, що інновація - не може бути ідеєю на показ, черговим педагогічним прожектом. Ефект можуть створити і прості педагогічні рішення або навіть навчальні трюки. Ефективність досягають тільки через комплексну планомірну роботу, яка спирається на психолого-педагогічну науку.

Інтегративними ознаками інноваційної навчально-виховної системи є:

- наявність загальної мети і призначення, які задаються і неперервно корегуються суспільством;
- ефективна система управління – цілеспрямованість організаційних та функціональних векторів її діяльності;
- взаємозалежність структурних елементів по горизонтальному і вертикальному напрямках;
- відкритість всіх складових освітньої системи для впливу з боку соціуму і здатність до кореляційного розвитку разом з ним;
- неперервний вплив зовнішніх глобалізаційних і внутрішніх факторів на розвиток та існування системи і її підсистем.

На розв'язання цих завдань має бути спрямована діяльність районних (міських) методичних кабінетів, які є інформаційними, науково-методичними, навчальними, координуючими центрами безперервного підвищення кваліфікації освітан в областях Карпатського регіону. Стратегія еколого-економічної освіти має базуватися на сучасному принципі випереджальності науки над природоперетворювальною діяльністю людей. Тільки інтелект і еколого-економічна культура, тобто безперервна освітня виховна робота, можуть позитивно вплинути на мораль суспільства і перевести його взаємовідносини з біосферою на шлях розумно обґрунтованого існування та сталого розвитку.

Висновки. Ефективність запровадження концепції сталого розвитку в Карпатському регіоні в значній мірі визначається змістом і якістю освіти - організацією навчально-виховного процесу (ДНЗ, школи, ВУЗи) і вимагає, щоб науково-методична робота в галузі охорони і збереження довкілля носила прогностичний, системний, комплексний характер. Для цього в освітньому полі регіону необхідно розбудувати інноваційне середовище, а науково-методичну роботу всіх освітніх структур скерувати в русло науково-дослідницької інноваційної діяльності.

1. Бабанський Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. Методические основы: Учеб-метод. пособие. - М.: Педагогика, 1982. - 184 с.
2. Жерносок І.П. Науково-методична робота в загальноосвітній школі: Навч.-метод. посібник. - К.: ІЗМН, 1998. - 160 с.
3. Кремень В.Г. Інноваційність в освіті як вимога часу /В.Кремень// Інновації в освіті. - Ялта, 2010. - С.7 - 13.
4. Національна доктрина розвитку освіти України в ХХІ столітті: Текст. - К., 2001. - 24 с.
5. Хвесик М.А., Голян В.А. Інституціональна модель природокористування в умовах глобальних викликів: Монографія. - К.: Кондор, 2007. - 480 с.
6. Химинець В.В. Науково-методичні аспекти підвищення фахової майстерності вчителів /В.Химинець // Вісник післядипломної освіти. - 2005. - В.1. - С. 78-88.
7. Химинець В.В. Інноваційна освітня діяльність: Монографія. - Тернопіль, 2009. - 360 с.
8. Химинець В.В. Еколого-економічна освіта в контексті сталого розвитку: Навч.-метод. посібник. - Ужгород: Два кольори, 2009. - 220 с.
9. Химинець В. Психолого-педагогічні основи еколого-економічного навчання і виховання в умовах сталого розвитку Закарпаття/ В.Химинець//Гірська школа Українських Карпат. - 2008-2009.- №4-5. - С. 200-206.
10. Химинець В.В. Інноваційно-гуманістичне спрямування сучасної освіти /В.Химинець // Педагогіка і психологія. - 2010. - №3(68). - С. 15-24.
11. Химинець В.В. Науково-методичні аспекти створення інноваційного середовища в освітніх закладах Закарпаття /В.Химинець // Освіта Закарпаття. - 2012. - № 15. - С. 3-11.



Оксана Цюняк,

аспірант відділу виховних систем у педагогічній освіті
Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих
Національної академії педагогічних наук України
(м.Київ)

Oksana Tsiuniak,

graduate student of educational systems in teacher
education Institute of Education and Adult Education
National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine
(Kiev)

РОЛЬ КРАЄЗНАВСТВА У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

THE ROLE OF LOCAL HISTORY IN THE TRAINING FUTURE MASTER OF ELEMENTARY EDUCATION

У статті на основі аналізу наукової літератури розглянуто структуру краєзнавства та визначена його роль у професійній підготовці майбутніх магістрів початкової освіти, розкрито зміст краєзнавчої діяльності майбутніх педагогів.

Ключові слова: магістри початкової освіти, професійна діяльність, краєзнавство, педагогічна спадщина видатних учених.

On the basis of analysis of scientific literature and ethnology The structure defined its role in the training of future masters of elementary education, local history disclosed the content of future teachers.

Keywords: graduate elementary education, professional activities, studies, pedagogical heritage of outstanding scientists.

В статье на основе анализа научной литературы рассмотрена структура краеведения и определена его роль в профессиональной подготовке будущих магистров начального образования, раскрыто содержание краеведческой деятельности будущих педагогов.

Ключевые слова: магистры начального образования, профессиональная деятельность, краеведение, педагогическое наследие выдающихся ученых.

Постановка проблеми. Могутнім і невичерпним джерелом духовності, моральності і культури сучасної людини є її любов до рідного краю, його безцінних багатств, глибока шана до вікових традицій свого народу. Справжній письменник, науковець, педагог починає свою творчу діяльність з рідного краю. Гете писав: «Для того, щоб зрозуміти поета, треба їхати на його батьківщину».

На сучасному етапі національного духовного відродження України суспільству потрібен новий тип педагога-професіонала, який має якісну фахову та психолого-педагогічну підготовку, здатний формувати творчу особистість, «громадянина-патріота України, який усвідомлює свою належність до європейської цивілізації, чітко орієнтується в сучасних реаліях і перспективах соціокультурної динаміки, підготовлений до життя й праці в XXI столітті» [4, С. 4-6]. Тому, саме сьогодні зросла роль краєзнавства у формуванні почуття патріотизму, поваги та любові до рідної Батьківщини. Ефективність реалізації завдань реформування освіти, спрямована на виховання національно свідомих і освічених громадян України, багато в чому залежить від культуротворчої, зокрема краєзнавчої підготовки майбутнього педагога.

Як наголошує Я.М. Серкіз, «знання рідного краю не просто збагачує і звеличує людину, воно служить своєрідним містком, що єднає покоління минулі з поколіннями прийдешніми. Пошана до традицій давньої культури та славного минулого творить тривкі основи теперішності і є запорукою майбутнього» [6, С. 3-5].

Аналіз актуальних досліджень. Краєзнавство здавна визнано одним із найважливіших засобів зв'язку навчання та виховання з життям. Використання місцевого матеріалу привертало увагу видатних педагогів минулого Я. Коменського, Ж. Руссо, І. Песталоцці. Їх ідеї про виховання з урахуванням місцевих умов у подальшому мали значний вплив на розуміння сутності краєзнавства, його місця і функцій у навчанні. Дослідниками на різних етапах суспільного розвитку накопичено значний науковий та емпіричний досвід щодо розгортання і тенденцій розвитку освітньо-краєзнавчої роботи. Суттєвий внесок у дослідження краєзнавства як педагогічного феномену зроблено М. Грушевським, М. Драгомановим, М.Пироговим, К. Ушинським та ін.



Питання про знання краю народом, зокрема молоддю, студентством, хвилювали В. Антоновича, Д. Багалія, Н. Дашкевича, Н. Молчановського та ін. Теоретико-методичні засади освітнього краєзнавства у своїх працях розробляли Т. Бабенко, В. Борисов, А. Даринський, М. Дуденко, В. Обозний, Е. Пасічник, І. Прус, Г. Пустовіт, М. Стельмахович, А. Сиротенко та ін. Питання використання краєзнавства в професійній роботі педагога розкрито в сучасних дослідженнях В. Матіяш, Т. Міщенко, О. Пірожкової.

Метою даної статті є визначення ролі краєзнавства у професійній підготовці майбутніх магістрів початкової освіти у вищих навчальних закладах.

Виклад основного матеріалу. Краєзнавчі ідеї, які корінням сягають сфери української етнопедагогіки, почали впроваджуватися в навчально-виховну практику ще в школах Київської Русі. Опанування учнями історичних, педагогічних, географічних знань пов'язувалося з відомостями про культурну спадщину рідного краю. Безіменні народні «краєзнавці» - знавці місцевої історії передавали з покоління до покоління свої знання, які зберігалися в народній пам'яті, відбивалися в давніх літописах.

Видатні представники української інтелігенції: письменники (Т. Шевченко, М. Старицький, І. Франко, Л. Українка), педагоги (К. Ушинський, С. Русова, Х. Алчевська, Б. Грінченко), етнографи (П. Куліш, П. Чубинський, Д. Яворницький) та інші розпочали велику роботу з вивчення культурної спадщини українського народу, заклали підвалини наукового напрямку краєзнавства, народознавства, українознавства.

Так, К. Ушинський одним з перших звернув увагу на необхідність розвивати «інстинкт місцевості» – здатність бачити навколишнє середовище в контексті природи, суспільства, культури. Педагог-гуманіст уперше визначив краєзнавство як педагогічне поняття, виділяючи суспільний, освітньо-виховний і педагогічний аспекти. Він рекомендував вивчати шкільні предмети (мову, географію, історію) за принципом «кола, що розширюється»: від знайомого, близького (рідний край), до загального, далекого (країна). Класичним прикладом використання краєзнавчого принципу навчання і виховання є його підручник «Рідне слово», де значне місце посідає усна народна творчість – місцеві казки, прислів'я, думи. У методичному аспекті цінною є його думка про краєзнавство як засіб реалізації міжпредметних зв'язків.

В Українському педагогічному словнику С. У. Гончаренко визначає краєзнавство як освітньо-виховну роботу, яка полягає у всебічному вивченні частини країни (області, району, міста тощо); основним завданням його є вивчення природи, населення, господарства, історії та культури рідного краю з пізнавальною, науковою, навчальною, виховною, практичною метою [1, с. 179].

Розглянемо структуру педагогічного краєзнавства (за В. Матіяш) [3 с. 113-114].

Історико-педагогічне краєзнавство досліджує історію освіти краю, розвиток системи народної освіти і педагогічної думки.

Школознавче краєзнавство здійснюється усюди і постійно з метою управління плануванням. Органи народної освіти, планові органи збирають різні місцеві матеріали, використовують статистичні дані, що дозволяють правильно визначити сітку шкіл, факультативи, склад кадрів тощо.

Дидактичне краєзнавство передбачає вивчення місцевих географічних, екологічних, виробничих та інших особливостей із дидактичною метою для того, щоб місцеві об'єкти використовувались у процесі навчання як засоби наочності й конкретизації загальних наукових положень. До дидактичного краєзнавства відносять специфічність змісту освіти і виховання з урахуванням національних і регіональних особливостей.

Зміст краєзнавчої діяльності майбутніх педагогів передбачає: оволодіння знаннями з літературних й інших джерел інформації шляхом безпосереднього вивчення регіону, адже магістри початкової освіти протягом навчання проходять педагогічну практику – це той період, коли особливо активно здійснюється процес формування фахівця. Перебуваючи в постійному контакті з майстрами педагогічної справи, проникаючи в їхню творчу лабораторію, вони вбирають в себе те краще, що характеризує передових педагогів регіону. Майбутні фахівці вчаться творчо та самостійно мислити, аналізувати, узагальнювати, знаходити оптимальні варіанти.

Використання в освітній діяльності систематизованих напрямів краєзнавства, підпорядкованих парадигмі гуманістичних цінностей, дає можливість закладати у кожний навчальний план і кожний навчальний предмет аспекти, що об'єктивно сприяють формуванню загальноукраїнознавчого культурно-освітнього простору, у якому кожна навчальна дисципліна природним чином пов'язана з усіма іншими. В цьому випадку можна говорити не стільки про міжпредметні зв'язки, скільки про певне загальноукраїнське пізнавально-духовне поле, у якому краєзнавчий зміст будь-якого предмету має доцільність і своє функціонально визначене місце. Краєзнавчі знання навчальних предметів, інтегруючись у певну загальноукраїнознавчу сферу знань, способів діяльності і ціннісних орієнтацій, стають одним з засобів саморозвитку особистості. Такий підхід спрямований на формування краєзнавчої (регіонально-культурологічної) готовності майбутніх педагогів, які використовуючи інтегративну взаємодію навчальних предметів, зможуть моделювати регіональне культуротворче середовище навчання і виховання учнів.

Спостереження за навчанням магістрів початкової освіти Педагогічного інституту Прикарпатського національного університету імені В. Стефаника (м. Івано-Франківськ) дають можливість стверджувати, що якість підготовки до краєзнавчої роботи вимагає ретельної і плідної роботи викладачів ВНЗ. Саме тому, на нашу думку, у навчально-виховний процес Педагогічного інституту було б доцільно впровадити курс «Педагогічне



краєзнавство», що є не лише одним з етапів теоретичної підготовки, а й створенням морально-психологічної атмосфери в студентському колективі.

Саме вивчення основ історико-педагогічного краєзнавства сприяє вихованню таких якостей як громадянськість, патріотизм, любов до рідного краю; формується творчий підхід до вивчення і використання місцевого історико-педагогічного досвіду, а також індивідуальний стиль діяльності, спрямованість на професію педагога, повага до педагогічної діяльності, розвиваються комунікативні уміння (слухати, вести діалог, бесіду, ставити питання, встановлювати особисті контакти тощо), педагогічний такт (на прикладі знайомства з діяльністю кращих педагогів краю).

Метою даного курсу є забезпечення ґрунтовної обізнаності зі скарбницею народної педагогічної мудрості, залучення їх до раціонального користування цими знаннями, підготовка до народознавчої роботи; збереження і передача наступним поколінням соціального досвіду, стабілізація родинних та суспільних стосунків. Послідовне і цілеспрямоване їх використання у навчально-виховному процесі на основі принципів народності, культуро- і природовідповідності, регіональності, емоційності має на меті відродити та розвинути духовно-моральну культуру громадянина України.

У результаті вивчення курсу студенти повинні оволодіти практичними навичками роботи з основними джерелами краєзнавчих знань; вивчити особливості окремих компонентів та всього природничо-територіального комплексу Прикарпатського регіону в цілому; знати особливості вивчення того чи іншого компоненту природно-територіального комплексу області, його окремих об'єктів і явищ; опанувати методику проведення дослідів і спостережень; навчитися фіксувати результати краєзнавчих спостережень у формі, придатній для їх наступного використання в навчально-виховному процесі як засобів навчання.

Вищим проявом сформованості готовності до здійснення самостійного творчого пізнання є навчально-наукова дослідна робота магістрів. Тільки гармонійне поєднання навчальної, виховної і наукової діяльності дає можливість випускнику вищого навчального закладу не тільки плідно трудитися в обраній сфері діяльності, але й займатися самовихованням і самоосвітою як у напрямку професіоналізму, так і з точки зору постійного підвищення свого загального культурного рівня. Якщо самостійну роботу називають єдністю знань і творчості, то науково-дослідна — вищий її прояв.

Професійна підготовка майбутніх магістрів початкової освіти в галузі краєзнавства сприяє інтенсифікації творчо-краєзнавчої роботи; вихованню поваги до самобутньої творчої спадщини видатних педагогів-земляків; зміцненню професійної компетентності майбутніх педагогів через залучення їх до науково-навчально-дослідної діяльності.

Висновок. Значення краєзнавства у професійній освіті полягає в тому, щоб залучати молодь до всебічного вивчення своєї місцевості, установлення зв'язків між глобальними, національними та регіональними аспектами у вивченні сучасних проблем екології й охорони навколишнього природного середовища, нагромадження краєзнавчого матеріалу.

Краєзнавство — це шлях безпосереднього чуттєво-раціонального пізнання конкретних об'єктів довкілля, ефективний засіб патріотичного, трудового, фізичного виховання, розвитку громадської активності та професійної орієнтації.

Таким чином, можна обґрунтовано стверджувати, що краєзнавча підготовка магістрів вищих навчальних закладів є досить важливим, перспективним компонентом сучасних наукових основ всебічно освіченого фахівця.

1. Бондаренко О.В. Зміст і структура готовності до краєзнавчої роботи // О.В.Бондаренко. — Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені В. Винниченка: Зб. — Кіровоград, 2005. — Вип. 60. — Ч. 2 — С. 250 — 253.
2. Гончаренко Семен. Український педагогічний словник — К.: Либідь, 1997. — с. 182
3. Матіяш В.В. Педагогічне краєзнавство: сутність, принципи, джерела // В.В. Матіяш. — Педагогіка і психологія професійної освіти. — №5. — С.113-114.
4. Національна доктрина розвитку освіти у XXI столітті: Проект // Педагогічна газета. — № 7. — 2001. — С. 4 — 6.
5. Обозний В. В. Сутність та генеза краєзнавчої освіти / В. В. Обозний // Наука і сучасність: зб. наук. праць НПУ ім. М. П. Драгоманова. — К.: Логос, — 2000.
6. Ярослав Серкіз. Історичне краєзнавство. Навчально-методичний посібник. — Львів: Львівський обласний науково-методичний інститут освіти, — 1995. — 96 с.



Анна Шапошнікова,

старший викладач,
Національний педагогічний
університет імені М.П. Драгоманова
(м. Київ)

Anna Shaposhnikova,

Senior lecturer, Drahomanov National
Pedagogical University
(Kyiv)

УДК 378.015.311:159.953

СТАН ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ

CURRENT CONDITION AND PROSPECTS OF DEVELOPMENT OF THE EDUCATIONAL-COGNITIVE COMPETENCE OF STUDENTS

У статті розкрито роль і місце навчально-пізнавальної діяльності в системі професійної підготовки фахівців. З'ясовано сучасний стан розвитку навичок самостійної навчальної діяльності, мотивації учіння, а також рівня особистісної самоорганізації студентів старших курсів спеціальності «Практична психологія». Виявлено типові моделі самореалізації професійно-особистісного потенціалу у свідомості випускників.

Ключові слова: компетентність, навчально-пізнавальна діяльність, професійна підготовка, самостійна навчальна діяльність, самореалізація.

The role and place of the educational-cognitive activity in the system of professional training of specialists have been revealed in the article. The current condition of the development of the skills of independent educational activity, motivating exercises, as well as the level of personal self-organization of senior students of the specialty «practical psychology» have been founded. The author has been identified typical models of self-realization of professional-personal potential in the minds of graduates.

Key words: competence, educational-cognitive activity, professional preparation, independent educational activity, self-realization.

В статье раскрыты роль и место учебно-познавательной деятельности в системе профессиональной подготовки специалистов. Выяснено современное состояние развития навыков самостоятельной учебной деятельности, мотивации учения, а также уровня личностной самоорганизации студентов старших курсов специальности «Практическая психология». Выявлены типичные модели самореализации профессионально-личностного потенциала в сознании выпускников.

Ключевые слова: компетентность, учебно-познавательная деятельность, профессиональная подготовка, самостоятельная учебная деятельность, самореализация.

Постановка проблеми. Самостійна робота студентів за вимогами Болонської системи займає ліву частину навчального плану (біля 60%). Система освіти все більше орієнтується на розвиток самостійності, інтелектуальної мобільності майбутніх спеціалістів, культуру самовдосконалення, творчу ініціативу та інші якості, що характеризують конкурентоспроможного фахівця. Особливого значення дані вимоги набувають у контексті підготовки майбутніх практичних психологів. Їх професійна діяльність безпосередньо пов'язана з необхідністю самостійно розв'язувати нетривіальні завдання надання допомоги особистості у тих чи інших складних життєвих ситуаціях.

Вимоги, що ставляться перед особистістю майбутнього конкурентоспроможного фахівця-психолога, набагато ширші від вимог навчальної успішності. Насамперед вони стосуються вмінь гнучко і швидко діагностувати проблеми клієнта, системно аналізувати і прогнозувати результати власних дій, моделювати програми конструктивної інтервенції тощо. Кожна з цих функцій психолога вимагає емпатійного ставлення до особистості, глибокого розуміння психологічних механізмів її становлення особистості та принципів міжособистісної взаємодії. Забезпечення успішного виконання зазначених виробничих функцій більшою мірою реалізується у процесі самостійної науково-пошукової та дослідницької діяльності.

Компетентнісний підхід орієнтований на актуалізацію та вдосконалення з перших років навчання навичок самостійної роботи з літературою. Вирішення творчих лабораторних завдань, осмислення та інтеграція складних теоретичних моделей, а також інші навчальні завдання вимагають високого рівня сформованості навичок самостійної навчальної діяльності.

Вступаючи до вузу, більше 60% абітурієнтів мають низький рівень сформованості умінь та навичок самоорганізації, управління власною навчально-пізнавальною діяльністю, планування навчального часу,



рефлексії навчальних досягнень та внутрішньо-особистісних детермінант навчання. Такий стан розвитку навчально-пізнавальних здатностей призводить викривлення навчально-пізнавальної мотивації студента і, як наслідок, до зниження успішності оволодіння професійною діяльністю. Орієнтованість навчання у вищій школі на самомотивацію та самоорганізацію навчальної діяльності, моніторинг і розвиток власних інтелектуальних та інших особистісних особливостей, творчих здібностей та дослідницьких якостей вимагає від студента активної реадaptaції до нових умов навчання. Таким чином, врахування стану та цілеспрямоване управління процесом розвитку навчально-пізнавальної компетентності є одним із пріоритетних завдань підвищення рівня професійної підготовки майбутніх практичних психологів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розвиток навчально-пізнавальної компетентності, яка безпосередньо характеризується рівнем сформованості самоосвітньої діяльності студента, є предметом дослідження багатьох сучасних психологів та педагогів. Роботи А. Алексюка, В. Бондаря, Б. Єсіпова, П. Підкасистого, В. Сиротюка, В. Паламарчук, Н. Протасової, О. Овчарук, О. Пометун та ін. присвячені педагогічним аспектам проблеми.

Навчально-пізнавальна компетентність займає пріоритетне місце серед ключових компетенцій, що визначені у рамках компетентнісного підходу. Проблема самостійної роботи студентів та її впливу на розвиток особистості досліджували Б. Єсіпов, Ю. Калугін, В. Козаков, Є. Марусова, А. Реан, В. Якунін, М. І. Мешкова, Л. Заславська та ін. На нашу думку, дану компетентність потрібно розглядати як системотвірний фактор, що дозволяє отримати якісну загальну освіту, потім оволодіти професією, досягти необхідної кваліфікації, за необхідності змінити спеціальність, а також успішно реалізовувати завдання самоактуалізації.

Виклад основного матеріалу. Компетенції визначаються як навчально-професійні здатності успішно реалізовувати потенціал знань, умінь, навичок, а також досвіду з урахуванням контекстуальності виробничих завдань, прогнозованості результатів на основі теоретичних та практичних моделей, здійснення науково-обґрунтованого аналізу власної діяльності, а також визначення і усунення перешкод виконання необхідних дій та оцінки результатів. За А.Хуторським, навчально-пізнавальна компетентність, одна з загально-предметних компетенцій, визначається як сукупність компетентностей учня у сфері самостійної пізнавальної діяльності, що включає елементи логічної, методологічної, евристичної, загально навчальної діяльності, співвіднесеної з реальними об'єктами, які пізнаються. Тобто вона являє собою якісне новоутворення, що характеризується спроможністю самостійно оволодівати необхідними знаннями, вирішувати навчальні завдання різного рівня складності, моделювати власну навчальну діяльність з урахуванням різних факторів, а також оцінювати та корегувати її перебіг.

У матеріалах „Компетентностный подход как способ достижения нового качества образования” [3] наголошується на тому, що навчально-пізнавальна компетентність формується за наступних умов:

- діяльнісний характер навчання, тобто залучення студентів до досліджень, створення програм, керівництва проектами тощо;
- орієнтація навчального процесу на розвиток самостійності і відповідальності студента за результати своєї діяльності, зокрема засобами модульно-рейтингової системи;
- створення умов для набуття досвіду постановки і досягнення мети;
- чіткість і зрозумілість всім суб'єктам навчального процесу правил оцінювання результатів;
- організація продуктивної групової роботи, зокрема шляхом залучення студентів до роботи у студентській раді або проблемних групах;
- демонстрація викладачем своєї власної компетентної поведінки.

Протягом останніх трьох років нами в рамках декількох проектів (тренінгів спілкування і формування конкурентоспроможності, роботи з проблемною групою та ін.) забезпечувалась та відстежувалась динаміка розвитку самостійності навчально-пізнавальної діяльності студентів - майбутніх практичних психологів. За нашими даними, біля 75% першокурсників не готові до самостійного пошуку необхідної літератури. Розуміння умов і вимог модульно-рейтингової системи оцінювання та мотивація досягнення успіху спостерігається лише у половині студентів - першокурсників. Що стосується інших 50%, вони напрочуд невпевнено озвучують мотиви свого вступу на саме цю спеціальність, але впевнено заявляють про необхідність мати вищу освіту. Найбільш високий рівень розуміння та включеності у процес самостійної підготовки до професійної діяльності спостерігається на третьому курсі. На нашу думку, це певною мірою пов'язано із психодіагностичною практикою в школі. Близьке знайомство із діяльністю практичного психолога, бачення професійно необхідних особистісних якостей та умінь вимальовують для студентів орієнтири власного саморозвитку. Кристалізація та чітке розуміння необхідності позапрограмового вивчення матеріалу та використання самоосвітніх технологій особистісного розвитку актуалізують навчально-пізнавальні мотиви, а також сприяють безпосередньому розвитку даної компетентності.

Але треба зазначити, що не 100% студентів після знайомства із реаліями їх майбутньої професійної діяльності активно включаються у процес самоосвіти та розвитку професійно необхідних якостей і вмінь. За даними нашого аналізу, 17% студентів, навпаки, втрачають інтерес до даного фаху та починають обмежувати власну навчальну діяльність складанням заліків та екзаменів. Дана аудиторія студентів розуміє розбіжність особистих та професійних інтересів і цінностей.

Біля 25% студентів-випускників четвертого курсу (бакалаврат), рефлексуючи обмеженість власної готовності до трудової діяльності, не здатні брати на себе відповідальність за необхідність самостійно здобувати знання та заповнювати прогалини у власному навчанні. Інші 75% поділяються на три категорії:



1. Ті, які пасивно пристосовуються до вимог майбутньої професійної діяльності.
2. Ті, які активно та гнучко адаптуються до складностей оволодіння професійною діяльністю які виникають.
3. Конкурентоспроможні випускники, що свідомо вибудовують власну перспективу професійного розвитку.

Перша категорія випускників складає приблизно 35% та займає реактивну позицію стосовно до виникаючих протиріч між необхідним рівнем кваліфікаційної готовності та актуальними професійно орієнтованими здатностями студента. Вона характеризується реактивним включенням у подолання труднощів виконання тих чи інших навчальних завдань. Такі студенти обмежені у власній навчально-пізнавальній діяльності нагальними потребами виконання завдань та керуються мотивацією уникнення невдач. Хоча серед них є і відмінники, але їх творчий рівень активності не задовольняє вимоги компетентнісного підходу.

Друга категорія випускників, адаптивних та певною мірою творчих суб'єктів власного професійного розвитку, становить приблизно 25%. Ця група характеризується реалізованими навичками самоосвіти. Випускники здатні вибудовувати програми самостійної роботи в межах вимог навчального закладу, але практично не виявляють ініціативи стосовно підвищення власного рівня професійної підготовки. Більшість з них грамотно виконують необхідні завдання та спроможні приймати складні неординарні рішення, але їх рівень навчально-пізнавальної активності обмежується встановленими навчально-методичними вимогами.

Третя категорія студентів-випускників складає лише біля 15% та характеризується вимогливістю до власної професійної позиції, відповідальністю й ініціативністю у позанавчальних програмах підготовки. Такі студенти не задовольняються вимогами викладачів до власного рівня знань, умінь та актуального рівня компетентності у межах обраного фаху. Їх коло інтересів значно ширше. На нашу думку, саме ця характеристика, схильність до міждисциплінарних досліджень, евристичного стилю засвоєння навчального матеріалу дозволяє їм вирізнятися з-поміж одногрупників. Треба зазначити, що такі студенти не завжди є лідерами навчального рейтингу. Їх успішність може поступатися представникам другої групи студентів, але у ситуаціях, що вимагають стандартних рішень або творчого підходу до виконання професійно орієнтованих завдань, вони стають одноосібними лідерами.

І перша, і друга, і третя групи студентів цілеспрямовані у процесі навчально-пізнавальної діяльності, але вони різняться мотивацією. Особливостями зв'язку розвитку навчально-пізнавальної діяльності та мотивації займався і займається багато сучасних учених, але в межах нашого дослідження ми намагалися зрозуміти шляхи найбільш ефективного формування. На нашу думку, одна з провідних форм навчальної діяльності, що дозволила нам констатувати підвищення рівня пізнавальної активності студентів різних курсів, - це тренінги. Механізми формування компетентності взагалі лежать у площині діяльнісного та проблемного навчання. На думку Л.І. Божович, сутність процесу формування особистісних новоутворень, до яких належать компетентності, не обмежується лише знанням та розумінням, необхідним є засвоєння досвіду, при якому норми та зразки поведінки стають мотивами поведінки і діяльності [1]. Ця суттєва ознака перетворення концептуальних знань у дієві мотиви професійної самореалізації співзвучна завданням тренінгу.

Творчий підхід до власного професійного розвитку виступає необхідною умовою успішної участі у тренінгових заняттях. Саме нестандартизованість та можливість прояву особистості стає рушійною силою включення студента у процес саморозвитку. Безпечність та творчий підхід до виконання навчальних завдань стимулює розвиток мотивації досягнення успіху. Не менш важливим є відповідність внутрішньої структури кожного заняття етапам формування творчої внутрішньопсихологічної позиції. За А. Шуміліним, ці етапи характеризуються:

I етап – цілепокладання, свідоме формулювання проблеми та визначення мети діяльності;

II етап - розв'язання гіпотези, пошук принципу вирішення проблеми та висування гіпотези;

III етап - обґрунтування та розвиток знайденого принципу розв'язання проблеми на різних рівнях: теоретичному, конструкторському, технологічному;

IV етап - об'єктивація, практична перевірка гіпотези, застосування програми або алгоритму діяльності.

Висновки. Як бачимо, кожен з цих етапів так чи інакше виступає умовою розвитку навчально-пізнавальної компетентності. Таким чином, серед найбільш ефективних шляхів розвитку навчально-пізнавальної компетентності можна виділити впровадження тренінгових форм навчання. Організація таких курсів відповідно до моделей формування внутрішньої творчої позиції, що включає самостійну евристичну та дослідницьку діяльність, стане, на нашу думку, кроком до реалізації завдань Болонської системи освіти в Україні.

1. Божович Л. И. Психологический анализ условий формирования и строения гармонической личности / Л. И. Божович // Психология формирования и развития личности / Отв. ред. Л. И. Анцыферова. – М., 1981. – С. 257-284.
2. Гарафутдинова Н. Я. Тенденции развития целевой контрактной подготовки специалистов / Н. Я. Гарафутдинова // Молодежь и рынок труда : конкурентоспособность в современных социально-экономических условиях : материалы междунар. науч.-практич. конф. – Омск : ОГПУ, 2006. – С. 29-33.
3. Компетентностный подход как способ достижения нового качества образования / Материалы для опытно-экспериментальной работы в рамках Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года // Национальный фонд подготовки кадров, Институт новых технологий образования. – М., 2002.
4. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI століття. – К. : Шкільний світ, 2001. – 16 с.
5. Сидоренко Е. Мотивационный тренинг / Е. Сидоренко. – СПб. : «Речь», 2007. – 171 с.



Андрій Червінський,

аспірант кафедри країнознавства і рекреації,
ДВНЗ “Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника”
(м. Івано-Франківськ)

Andrij Chervinskyj,

Postgraduate, Vasyl Stefanyk
Precarpathian National University
(Ivano-Frankivsk)

**УДК 372.8
ББК 71.4**

ПІЗНАВАЛЬНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ПАМ'ЯТОК САКРАЛЬНОЇ АРХІТЕКТУРИ ГУЦУЛЬЩИНИ

COGNITIVE POTENTIAL OF THE MONUMENTS OF GUTSULSHCHINA SACRED ARCHITECTURE

У статті порушено проблему збереження сакральної архітектурної спадщини Гуцульщини, її пізнавального потенціалу. З'ясовано стан і втрати, завдані пам'яткам сакральної архітектури краю за доби радянського атеїстичного режиму, стан і збереження їх за часів незалежності України.

Ключові слова: сакральна архітектура, пам'ятки історії та культури, церква, Гуцульщина, пам'яткоохоронна діяльність.

The article deals with the problem of preserving the sacred architectural heritage of Gutsulshchina, its cognitive potential. The information about the state and losses, that were done to the monuments of sacred architecture of the native land during the era of Soviet atheistic regime and their state and preservation during the years of Ukrainian independence was found out.

Keywords: sacred architecture, historic-cultural monuments, the church, Gutsulshchina, monuments and their protection.

В статті поднята проблема сохранения сакрального архитектурного наследия Гуцульщины, его познавательного потенциала. Выяснено состояние и потери, нанесенные памятникам сакральной архитектуры края в эпоху советского атеистического режима, состояние и сохранность их во времена независимости Украины.

Ключевые слова: сакральная архитектура, памятники истории и культуры, церковь, Гуцульщина, памятникоохранная деятельность.

Актуальність дослідження. Прикарпаття - регіон України, де зосереджено найбільше пам'яток сакральної архітектури, передусім дерев'яних церков. Водночас їхня чисельність наприкінці ХХ — на початку ХХІ ст. продовжувала зменшуватися під впливом не тільки об'єктивних (природних) чи суб'єктивних (антропогенних) чинників, а й у недосконалій пам'яткоохоронній діяльності державних органів, громадських інституцій, місцевих церковних громад. Тому нагальною є потреба у виваженішому науковому аналізі ситуації, узагальненні досвіду збереження пам'яток сакральної архітектури.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання обліку та збереження пам'яток сакральної архітектури Прикарпаття вивчали сучасні українські вчені і краєзнавці: В.Вечерський, У.Головчанська, В.Грабовецький, М.Фіголь, В.Харитон, М.Ходан, З.Царик та ін., які зосереджували увагу на з'ясуванні втрат, що зазнавав цей складник української національної спадщини. Частково її висвітлено в історико-краєзнавчих і пам'яткознавчих дослідженнях П.Арсенича, В.Вечерського, В.Грабовецького, З.Федунківа, З.Царика та ін., утім, проблеми пізнавального потенціалу культових споруд краю вони торкалися побіжно.

З огляду на це, **метою статті** є показ багатства сакральної архітектури Гуцульщини, її пізнавального потенціалу, аналіз проблем збереження культових споруд за доби незалежної України.

Виклад основного матеріалу. За офіційними даними, 2010 р. на Прикарпатті під охороною держави перебувало 587 пам'яток сакральної архітектури (122 національного значення), зокрема 446 церков, 88 дзвіниць, 31 костел, сім синагог, шість келій і палат духівництва, сім монастирів і дві каплиці [14]. Більшість із них було передано у власність або користування релігійним громадам. Це мало неоднозначні наслідки. З одного боку, більшість громад з відповідальністю ставиться до збереження сакральної архітектури. З іншого боку, відсутність роз'яснювальних заходів та тісної співпраці духовенства з архітектурними установами, пожежною й іншими службами наражає на небезпеку культові споруди, де також зберігаються вартісні іконостаси, ікони, стародруки, хрести дерев'яної різьби тощо [4].



Прикарпаття має дуже давні пам'ятки сакральної архітектури, зокрема церква св. Пантелеймона у с. Шевченкове Галицького району. Це — єдиний наземний храм княжої доби, що зберігся в краї до наших днів, зведений 1194 р. з білого пісковика в романо-візантійському стилі, він зазнавав численних пошкоджень і перебудов у XVI, XVII й на початку XIX ст., зберіг сучасний зовнішній вигляд після реставрації 1926 р. [12, с. 74-78]. Нині храм увиразнює риси галицької архітектурної школи княжої доби [5, с. 150].

Безцінним культурним скарбом є дерев'яні церкви, що як об'єкти пам'яткоохоронної діяльності перебувають у найважчому становищі. Науково опрацювавши та уклавши каталог 2,5 тис. дерев'яних церков, дзвіниць, каплиць, плебаній Галичини, доктор мистецтвознавства М. Драган стверджує: "...маємо найкраще і найбагатше дерев'яне будівництво в Європі". При цьому, згідно з офіційними даними управління культури ОДА, на 2010 р. в Івано-Франківщині 129 дерев'яних церков — пам'яток сакральної архітектури місцевого і національного значення - вимагали негайних ремонтно-реставраційних робіт, а окремі з них перебували в загрозово-аварійному стані [1]. За 20 років незалежності в області згоріло 19 дерев'яних церков через порушення правил експлуатації електрообладнання і необережне користування свічками. Ще 12 храмів громади самовільно розібрали через аварійний стан несучих конструкцій [2; 6].

Учені, які досліджують сакральну архітектуру прикарпатського регіону, зазначають, що на початку XX ст. на західноукраїнських землях налічувалося 3,4 тис. церков, зокрема 2,5 тис. дерев'яних. З них на 1996 р. збереглося 1367 храмів, зокрема 400 на Івано-Франківщині [9].

Найбільше дерев'яних храмів зосереджено в Косівському районі: ще за радянської доби тут було найбільше діючих церков (13) XVIII-XIX ст. Зокрема, дві Вознесенські в Бабині і Брустурах, Дмитрівська — у Великому Рожні, Благовіщенська — у Вербівці, Петра і Павла — у Космачі, Вознесенська — у Лючі, Михайлівська — у Лючках, Різдва — у Малому Рожні, Василівська — у Річці, Богородицька — у Рожневі, Святодухівська — у Соколівці, Параскеви — у Шешорах, Троїцька — у Яворові. З огляду на аварійний стан, як зазначалося в офіційних документах, 8 давніх пам'яток сакрального мистецтва стояли пустою: Стефанівська — в Городі, Параскеви — у Космачі, Воздвиженська — у Микитинцях, Богородицька — у Прокураві, Успенська (мурована, 1623 р.) — у Пістині, Василівська — у Рожневі, Якіма і Анни — у Сморні, Покрови — у Старих Кутах. Понад те, деякі храми використовувалися не за призначенням: Михайлівська церква в Косові — під Музей народного прикладного мистецтва Гуцульщини, Преображенська в Рожневі — під Музей атеїзму, Петра і Павла в Снідавці — під склад, Іоанна в Черганівці — під Музей природи Карпат [3, арк. 21-22].

Наступне місце за концентрацією пам'яток дерев'яної сакральної архітектури посідала Верховинщина. Зазначимо, що тут жодну із церков XIX сторіччя не було взято під охорону держави. Ідеться насамперед про Троїцьку — у Великому Ясеневі, Петра і Павла — у Красноліллі, Михайлівську — у Черемошні. Як і на Косівщині, тут чимало культових споруд стояли пустою: Покрови — у Білоберізці, Миколаївська — у Барвінківці, Івана — у Зеленій, Різдва — у Киворівні, Вознесенська — в Устеріках, а також використовувалися не за призначенням: Успення Анни в Бистриці, Михайлівська — у Довгопіллі (відповідно під колгоспні та шкільні склади), синагогу у Верховині за радянської доби спочатку переобладнали на лазню, відтак — на житловий будинок [7].

Щодо гірського міста Яремчого поточний архів науково-редакційного відділу «Звід пам'яток історії та культури. Івано-Франківська область» фіксує п'ять дерев'яних храмів XVII - XVIII ст., зокрема: діючі Михайлівську і Троїцьку церкви із дзвіницями та церкви Різдва і Михайлівську, що не використовувалися [3]. До нього не ввійшла дерев'яна церква у Дорі, присілок Яремчого, зведена відомими гуцульськими майстрами І.Яворським та П.Григорчуком, а 1948 р. зачинена "на вимогу громадськості". Майже через двадцять років (1969) у ній створили "перший на Прикарпатті" "Народний музей атеїзму", який покликав був демонструвати населенню "шкідливість релігійного дурману", "спростовували" "чудеса" релігії", показувати Божий храм як "кубло уніатства", де попи з "амофона... проповідували беззастережну покірність панівним класам", а за німецької окупації були "прислужниками німецьких фашистів та їх найманців — українських буржуазних націоналістів" [3].

Між тим, процес руйнування пам'яток дерев'яної сакральної архітектури продовжується і за доби незалежності, але вже через бездіяльність органів влади та байдужість громадськості. Таким чином були втрачені унікальні Миколаївська церква (1761 р.) у Долині (зруйнована 1967 р.); знаменита церква Параскеви П'ятниці з дзвіницею (1718 р.) у Космачі Косівського району, де знімався фільм "Тіні забутих предків" С.Параджанова [13, с. 124-128], та багато інших.

Доступні матеріали фіксують не тільки зниклі пам'ятки сакральної архітектури, а відображають втрату їхньої автентичності. Причини цього явища мають як об'єктивний, так і суб'єктивний характер. Так, під дією природних чинників руйнуються конструкції дерев'яних церков. Порушуючи чинне законодавство, громади реконструюють дерев'яні церкви: оббивають бляхою, замінюють на куполах дерев'яні гонти на сучасні покрівельні матеріали, старовинні іконостаси, ікони перемальовують чи замінюють, оновлюючи "гарнішими" чи наносячи на них блискучу плівку. Усе це спотворює первісний вигляд церков, а також призводить до втрати статусу пам'яток, що мали понад сторічну історію. Приклад цього слугує Надвірнянщина: у Бистриці храм св. Юрія від маків до опасання оббили оцинкованим залізом, на стінах зробили чеканку із рослинних орнаментів та розмістили образи святих; у сусідніх селах - Назавизові - храм св. Іоанна Хрестителя згорів у 1996 р.; у Лісній Тарновиці — одну церкву оббили бляхою, другу — паркетними планками і т. д. [8].



Як бачимо, передача храмів у підпорядкування церковних громад, з одного боку, позитивно позначилася на їх загальному стані і збереженні, з іншого боку, не було проведено належної роз'яснювальної роботи про важливість цієї справи, тому старовинні храми "реставровувалися" й "перероблялися" в "аматорський спосіб" за "місцевими смаками". При цьому сільські ради як користувачі часто відмовлялися укладати охоронні договори, де прописувалися режим використання культових споруд та матеріальна і юридична відповідальність за їх порушення [14].

Окрім того, простежується і намагання офіційних структур перекласти відповідальність за збереження дерев'яних храмів на місцеві громади. Причина цього, а нашу думку, полягає в недофінансуванні галузі охорони культурної спадщини, через що державні органи не можуть здійснити паспортизації пам'яток сакральної архітектури, а сільські ради - з власних бюджетів забезпечити проведення належним ремонтно-реставраційних робіт.

Культурна цінність дерев'яних церков Галичини як пам'яток історії та архітектури одержала міжнародне визнання. Це проявилось в їхньому номінуванні як кандидатів на занесення до списку Міжнародної спадщини ЮНЕСКО. У січні 2010 р. міністри культури України та Польщі виступили із спільною заявою про внесення до нього 16 дерев'яних церков XVI—XIX ст. Їх обирали із 44 дерев'яних храмів бойківського, гуцульського, галицького, лемківського типів. Від України переможцями стали чотири сакральні пам'ятки у Львівській (у Потеличі, Дрогобичі, Жовкві, Маткові) та по дві у Закарпатській (в Ясіні, Ужж) й Івано-Франківській (у Рогатині, Нижньому Вербіжі) областях [11].

Найоригінальнішою культовою спорудою регіону є храм Різдва Пресвятої Богородиці (1808 р.) у с. Нижній Вербіж на Коломийщині. Він вражає величчю і неймовірною архітектурою. П'ятиверху споруду в гуцульському стилі збудували без жодного цвяха. Однак вона втратила автентику, бо на початку 1990-х років інтер'єр оббили бляхою [1; 10; 11; ін.].

До списку номінантів ЮНЕСКО могла потрапити ще одна унікальна споруда — церква Благовіщення у Коломиї (1587 р.). Однак вона стала прикладом недолугого ставлення до національної культурної спадщини. Крім того, що до храму добудували цегляну котельню, його стіни були сильно вражені жуком-короїдом (т. зв. шашелем) та затікали від дощової води; іконостас незграбно кріпився цвяхами й перебував в аварійному стані. Вірогідно, ці хиби можна було виправити, однак поруч із церквою на стровинному кладовищі дозволили здійснювати нові поховання. Це змінило довкілля, а його стовідсоткове збереження — обов'язкова вимога ЮНЕСКО [1; 11]. Через незадовільний стан до списку номінантів цієї організації не включили і церкву Різдва Пресвятої Богородиці (1615 р.) у Ворохті, хоча на ній, як і на місцевому Благовіщенському храмі, замінили гонтове покриття. Утім, вони зберігають статус пам'яток національного значення.

Висновки. Позаяк на Прикарпатті, зокрема Гуцульщині, збережено найбільше пам'яток сакральної архітектури, постає проблема вивчення їх пізнавального потенціалу, актуалізація виховного значення у формуванні духовно багатого особистості, а також обліку та збереження сакральної спадщини краю, яка сьогодні є до кінця не розв'язаною. Причина цього - недостатність державного фінансування, відсутність належного контролю та допомоги громадських організацій, непрофесійність відновлювальних та ремонтно-реставраційних робіт, які проводять місцеві церковні громади зазвичай на "аматорському рівні", без залучення професійних архітекторів і реставраторів. Отож державні пам'яткоохоронні органи повинні не лише перекладати відповідальність на місцеві громади за збереження пам'яток сакральної архітектури, але й надавати їм у цьому необхідну допомогу.

1. Войцеховська М. Культура без кон'юнктури / М.Войцеховська // Вечірній Івано-Франківськ. - 2010. - 22 квітня.
2. За 20 років на Прикарпатті згоріло 19 дерев'яних церков // Відлуння Віків: Український пам'яткоохоронний інтернетресурс // <http://pamjatky.org.ua/>
3. Відомчий архів Івано-Франківської обласної організації Українського товариства охорони пам'яток історії та культури. Списки пам'яток архітектури с полными данными и сведениями об их физическом состоянии на 1 января 1980 г. - 45 арк.
4. Івасів Р. Як зберегти майбутнє скарбів нації / Р.Івасів // Галичина. - 2009. - 27 вересня.
5. Король Данило Галицький у пам'ятках історії та культури. - Краєзнавчий історико-культурологічний навч. посіб. Авт. проекту і упоряд. Богдан Гаврилів, Іван Миронюк. - Івано-Франківськ, 2009. - 176 с.
6. На Івано-Франківщині за останні 20 років згоріло 19 дерев'яних церков // Захід. - 2011. - 15 вересня.
7. Поточний архів науково-редакційного відділу «Звід пам'яток історії та культури. Івано-Франківська область». Звіти відряджень у Верховинський район. Звіт про відрядження 4 липня 2009 року М.Нагірного у смт.Верховина. - 30 арк.
8. Звіти відряджень в Надвірнянський район. Звіт про відрядження 5 жовтня 2008 р. З.Федунківа у с. Бистриця Надвірнянського р-ну. - арк. 71-72.
9. Слободян В. Каталог існуючих дерев'яних церков України і українських етнічних земель // Вісник. Укрзахідпроектреставрація. - Ч. 4. - Львів, 1996. - С. 74-159.
10. Тугай Л. Українська сакральна спадщина - одна з найкращих в Європі / Л.Тугай // Галичина. - 2011. - 6 січня.
11. У спадщину ЮНЕСКО // Галицька Просвіта. - 2010. - 14 січня.
12. Фіголь М. Мистецтво Стародавнього Галича / М.Фіголь. - К.: Мистецтво, 1997. - 227 с.
13. Царик З. 100 втрачених дерев'яних церков Західної України / Зіновій Царик, Михайло Царик. - Львів: "МІФ", 2004. - 298 с.
14. Чемеринський А. Аби було що туристові показати. / А. Чемеринський // Верховинські вісті. - 2009. - 17 січня.



ВІДОМОСТІ ПРО ЧЛЕНІВ РЕДАКЦІЙНОЇ КОЛЕГІЇ ТА РЕДАКЦІЙНОЇ РАДИ НАУКОВО- МЕТОДИЧНОГО ЖУРНАЛУ «ГІРСЬКА ШКОЛА УКРАЇНСЬКИХ КАРПАТ»

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

Бондар Володимир Іванович – доктор педагогічних наук, професор, директор Інституту педагогіки та психології Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, дійсний член НАПН України (м. Київ)

Завгородня Тетяна Костянтинівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника».

Котик Тетяна Миколаївна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри філології та методики початкової освіти ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника».

Лисенко Неллі Василівна – доктор педагогічних наук, професор, зав. кафедри теорії та методики дошкільної освіти ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника».

Луцан Надія Іванівна – доктор педагогічних наук, професор, зав. кафедри природничо-математичних дисциплін початкової освіти ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника».

Нагачевська Зіновія Іванівна – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника».

Бех Іван Дмитрович – доктор психологічних наук, професор, дійсний член НАПН України, директор Інституту проблем виховання НАПН України (м. Київ)

Бібік Надія Михайлівна – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, інститут Педагогіки НАПН України (м. Київ).

Біда Олена Анатоліївна – доктор педагогічних наук, професор Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Зав. лабораторії «Проблеми сільської школи» НАПН України (м. Черкаси).

Руснак Іван Степанович – доктор педагогічних наук, професор Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький).

Чепіль Марія Миронівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (м. Дрогобич)

Пальшкова Ірина Олександрівна – доктор педагогічних наук, професор Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського (м.Одеса).

Мазур Петр – доктор педагогічних наук, професор, зав. кафедри педагогіки, Вища Державна Школа (м. Хелм, Польща)

Рега Олексій Степанович – кандидат педагогічних наук, професор, директор Педагогічного інституту ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника».

Карпенко Зеновія Степанівна – доктор психологічних наук, професор, зав. кафедри вікової і педагогічної психології ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника».

Москалець Віктор Петрович – доктор психологічних наук, професор, зав. кафедри загальної та експериментальної психології ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»

Дзвінчук Дмитро Іванович – доктор філософських наук, професор, декан факультету Івано-Франківського національного технічного університету нафти і газу.

Ларіонова Вікторія Костянтинівна – доктор філософських наук, професор, зав. кафедри філософії ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника».

Великий Володимир Степанович – доктор історичних наук, професор, директор Інституту туризму ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»

Савчук Борис Петрович – доктор історичних наук, професор ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника».

Цепенда Ігор Євгенович – доктор політичних наук, професор, ректор ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника».

Бойчук Тетяна В'ячеславівна – доктор медичних наук, професор, зав. кафедри фізичної реабілітації ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника».

Грицуляк Богдан Васильович – доктор медичних наук, професор, зав. кафедри анатомії і фізіології людини ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника».

Грещук Василь Васильович – доктор філологічних наук, професор, зав. кафедри української мови ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», директор Інституту українознавства.

Дональд Девіс – доктор філософії, професор соціології Дальтонського університету (м. Дальтон, США).

Гоян Ігор Миколайович – доктор філософських наук, професор, декан філософського факультету, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника».

Маріуш Ґвозда – доктор соціологічних наук, професор, Люблінський університет ім. Марії Кюрі-Скłodовської (м. Люблін, Польща).

Беата Акім'якова – доктор педагогічних наук, директор Інституту педагогіки Католицького університету (м. Левоча, Словаччина).

Калуцький Іван Федорович – доктор сільськогосподарських наук, професор, зав. кафедри екології та рекреації інституту туризму ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника».



Романюк Михайло Дмитрович – доктор економічних наук, професор, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника».

Палфі Шандор – доктор педагогічних наук, Гойдубесерменського відділення Дебреценського університету (м. Гойдубесермень, Угорщина).

Химинець Василь Васильович – доктор фізико-математичних наук, професор, Лауреат Державної премії України в галузі науки і техніки, Заслужений винахідник України. Завідувач кафедри педагогіки, психології та теорії управління освітою, проректор з науково-методичної роботи Закарпатського ІППО (м. Ужгород).

РЕДАКЦІЙНА РАДА

Хрущ Василь Дем'янович – кандидат педагогічних наук, професор, зав. кафедри теорії та методики початкової освіти ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», головний редактор.

Москаленко Юрій Михайлович – кандидат філософських наук, професор, директор Івано-Франківського коледжу ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», заступник головного редактора.

Червінська Інна Богданівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики початкової освіти ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», відповідальний секретар.

Оліяр Марія Петрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики початкової освіти ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», літературний редактор.

Копчак Лілія Василівна – старший викладач кафедри іноземних мов Інституту туризму і менеджменту ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», літературний редактор.

Гілецький Йосип Романович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри географії та природознавства ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника».

Білавич Галина Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філологічних дисциплін початкової освіти ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», літературний редактор.

Никорак Ярослав Ярославович – викладач кафедри інформатики, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», технічний редактор.

Ткач Тетяна Василівна – лаборант кафедри теорії та методики початкової освіти ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», комп'ютерний набір та коректування.



ЗМІСТ

Хрущ Василь. Гори як особливе середовище розвитку особистості.	3

Розділ I. Офіційні матеріали

Карпатський Єврорегіон: регіональна платформа інтеграції Україна-ЄС	9
Указ Президента України від 25.06.2013 р. № 344/2013 «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року»	11
Матеріали круглого столу «Про стан і перспективи нормативно-правового забезпечення неперервної педагогічної освіти в Україні»	12
Завгородня Тетяна. Перспективи вдосконалення неперервної педагогічної освіти в Україні	13
Матеріали IV Міжнародної виставки «Сучасні заклади освіти - 2013»	15
Лист-подяка Посольства США в Україні.	18

Розділ II. Особливості підготовки майбутніх учителів у ВНЗ до роботи в гірських школах

Бондар Володимир, Шапошнікова Ірина. Фахово-орієнтована спрямованість моніторингу як функції управління якістю підготовки вчителя	19
Бібік Надія. Переваги і ризики запровадження компетентнісного підходу в шкільній освіті	26
Беляк Ольга. Особливості розвитку медіаосвіти в Україні	31
Близнюк Тетяна. Психолого-педагогічні основи виховання готовності старшокласників гірської місцевості до вибору професії вчителя	34
Будник Олена. Підготовка майбутніх учителів до педагогічної діяльності в соціокультурному середовищі гірської початкової школи	37
Варецька Олена. Метод соціокультурної ситуації як основа стратегії розвитку соціальної компетентності вчителя початкових класів сільської місцевості	41
Глазкова Ірина. Роль і місце педагогічного бар'єру в навчальному процесі ВНЗ	46
Гордуз Наталія. Перепідготовка вчителів початкової школи: стан та перспективи розвитку в умовах реорганізації вищої освіти	50
Заредінова Ельвіра, Хвостенко Ольга. Впровадження в роботу вчителя початкових класів здоров'язбережувальних технологій	54
Зданевич Лариса. Сутність і структура професійної підготовки майбутнього вихователя до роботи з дезадаптованими дітьми дошкільного віку	59
Пісоцька Леоніда. Сучасні методи управління в контексті діяльності керівника дошкільного навчального закладу.	64
Ілійчук Любомира. Особливості роботи школи з обдарованими дітьми	67
Кіліченко Оксана. Шляхи формування професійно-педагогічної культури майбутніх учителів початкових класів шкіл гірського регіону	71
Котик Тетяна. Мета як форма відображення концептуальних підходів до процесу навчання рідної мови молодших школярів	74
Лебедєва Алла. Медіасередовище як чинник реалізації творчого потенціалу майбутніх учителів у школах гірських регіонів	79
Логвінова Ярослава. Науково-дослідницька робота студентів як умова формування екологічної компетентності майбутнього викладача біології.	83
Максименко Наталія. Організація самостійної роботи студентів як компонент підготовки вчителя до роботи в умовах гірської школи.	87
Мартиненко Світлана. Формування діагностичної культури вчителя початкової школи гірського регіону.	90
Марусинець Мар'яна. Рефлексивна позиція у формуванні професійного становлення майбутнього вчителя	93
Никорак Ярослав. Психолого-педагогічні засади підготовки майбутнього педагога до науково-дослідницької діяльності	98
Околович Олександр. Підготовка майбутніх учителів іноземної мови до роботи в гірських районах Карпат.	103
Олексюк Наталія, Калаур Світлана. Особливості підготовки майбутніх вчителів до роботи у сільських школах	106
Оліяр Марія. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до використання інтерактивних комунікативних стратегій у гірських школах Українських Карпат	109
Пальшкова Ірина. Неперервність підготовки педагогічних кадрів: практико-орієнтований аспект	114
Приходченко Катерина, Горпинченко Ганна, Приходченко Олег. Різномісна професійна підготовка студентів у вищих навчальних закладах	118



<i>Рега Олексій, Червінська Інна.</i> Європейський контекст модернізації змісту підготовки майбутніх учителів початкових класів	121
<i>Романишин Руслана.</i> Проблеми логіко-математичної підготовки дітей до школи у гірській місцевості	125
<i>Собко Ярослав.</i> Особливості підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах сільської (гірської) школи	128
<i>Стахів Марія.</i> Інтерактивні технології підготовки вчителів до формування комунікативної компетентності школярів в умовах гірських говорів	131
<i>Хімчук Ліліана.</i> Використання інформаційних технологій у загальноосвітніх школах гірських регіонів: труднощі майбутніх учителів.	134
<i>Червінська Інна.</i> Розвиток обдарованої особистості молодшого школяра в сучасному соціокультурному середовищі гірської школи Українських Карпат	137
<i>Штельмах Галина.</i> Моніторинг підготовки фахівців із вищою педагогічною освітою як педагогічна проблема.	143
<i>Ярошук Лілія.</i> Творча особистість майбутнього вчителя: теоретичні аспекти становлення.	146

Розділ III. Гірське ландшафтно-кліматичне і соціальне середовище як важливі чинники формування психології горян

<i>Білозерська Світлана, Мащак Світлана.</i> Психологічна готовність молоді до засвоєння морально-духовних цінностей	149
<i>Гнаткович Тетяна.</i> Мовленнєва діяльність учнів: психолінгвістичний аспект	154
<i>Запухляк Олег.</i> Особливості статево-рольової ідентифікації дітей з неповних сімей, що проживають у гірських районах	159
<i>Карпенко Зіновія, Мотрук Раїса.</i> Етнокультурні чинники професійного самовизначення молоді Прикарпатського регіону	164
<i>Карп'юк Юлія.</i> Утвердження та розвиток духовності засобами християнської моралі	169
<i>Маслій Галина.</i> Виховання дівчат у початкових школах Західної України (кінець XIX – початок XX ст.)	173
<i>Матейко Наталія.</i> Духовний саморозвиток як умова попередження адиктивної ідентичності особистості.	176
<i>Палій Анатолій.</i> Когнітивно-стильовий підхід до психологічного супроводу інтелектуально обдарованих учнів.	179
<i>Хрущ Олена.</i> Дослідження психології горян.	184

Розділ IV. Актуальні проблеми соціалізації особистості в сільських та гірських умовах

<i>Біла Олена.</i> Проектування стратегії етнотолерантного виховання дітей і молоді в умовах полікультурного освітнього середовища	187
<i>Gwozda Mariusz.</i> Niechciani na rynku pracy. Młodzi w obliczu kryzysu	189
<i>Джус Оксана, Паска Тарас.</i> Гуцульський освітянський корифей Петро Васильович Лосюк	193
<i>Зозуляк-Случик Роксоляна.</i> Взаємовплив здоров'я і професійного вибору на успішну соціалізацію особистості.	197
<i>Капська Алла, Ковальчук О.В.</i> Деякі підходи до змісту дефініції «гуманістичні цінності»	201
<i>Карелова Галина.</i> Теоретико-методологічні засади оптимістичного ставлення до життя особистості	205
<i>Ковбас Богдан, Петришин Роман.</i> Особливості соціалізації дітей в умовах дитячого оздоровчого закладу (на прикладі СОК "Смерічка", с. Микуличин)	210
<i>Комар Ірина.</i> Роль української греко-католицької церкви в організації охорони здоров'я дітей у Галичині на початку XX ст.	213
<i>Кондратюк Світлана, Павлущенко Наталія.</i> Гендерна соціалізація молодших школярів як умова збереження їхнього здоров'я	216
<i>Krajčiriová Ľudmila.</i> Úloha rodiny a školy pri výchova vzdelávaní rómskych žiakov a žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia	219
<i>Лемко Галина.</i> Соціалізація дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, в умовах прийомної сім'ї.	223
<i>Mazur Piotr, Stępnik Andrzej.</i> Regional, patriotic and multicultural education in Poland.	226
<i>Мельничук Ірина, Романишина Людмила.</i> Соціалізація особистості в сільських умовах	232



Розділ V. Пізнавально-розвивальні можливості гірського середовища та їх використання в навчально-виховному процесі гірських шкіл

<i>Журба Катерина, Докукіна Олена. Теоретичні основи національно-патріотичного виховання школярів</i>	235
<i>Лисенко Неллі. Підготовка майбутніх вихователів до роботи за новими стандартами: краєзнавство в педагогічному процесі ДНЗ гірських регіонів України</i>	240
<i>Луцан Надія. Впровадження інноваційних технологій в освіту Прикарпаття</i>	249
<i>Donald Edward Davis. Human and community development in mountain regions: why the Appalachians? Why the Carpathians?</i>	252
<i>Білавич Галина. Розвиток сільськогосподарської освіти дітей і дорослих на Гуцульщині у 20-40-ві рр. XX ст.</i>	256
<i>Геник Марія. Формування духовних цінностей сучасного молодшого школяра гірської школи засобами народознавства.</i>	260
<i>Горецька Ольга. Використання виховного потенціалу літературної спадщини Марійки Підгірянки в практиці роботи гірської школи</i>	263
<i>Деркачова Ольга, Ушневич Соломія. Образ трікстера в аппалацьких та гуцульських казках</i>	267
<i>Довбенко Світлана. Вивчення й аналіз підготовленості майбутніх учителів початкової школи до формування діалогічної культури</i>	271
<i>Калитюк Любомир. Релігія як провідний соціально-виховний інститут для дітей національних меншин на Волині (XIX – початок XX століття)</i>	276
<i>Кірик Марія. Особливості навчання грамоти гірських першокласників</i>	280
<i>Кобрій Ольга. Методичний інструментарій реалізації змісту педагогічних дисциплін у ВНЗ задля потреб практичної підготовки до роботи в гірських школах Карпат</i>	285
<i>Лисенко Олександра. Виховання емоційно-ціннісного ставлення до природи у контексті морально-духовного становлення особистості</i>	289
<i>Пекарюк Оксана. Система виховної роботи гірської Рахівської ЗОШ I-III ступенів № 3.</i>	294
<i>Poznansky Roman. Developing Green Tourism in the Precarpathian Region: Using Foreign Language Proficiency as a Measure of Success</i>	298
<i>Прокопів Любомир. Фактори розвитку малочисельної сільської школи Івано-Франківщини.</i>	301
<i>Савчин Мирослав. Духовно-особистісний досвід педагога як чинник ефективності його професійної діяльності</i>	304
<i>Савчук Борис, Палійчук Уляна. Пам'яткоохоронний рух за збереження сакральної спадщини Гуцульщини за радянської доби</i>	309
<i>Сакалюк Олена. Емпатійна культура майбутніх учителів початкових класів як передумова реалізації успішного навчання і виховання молодших школярів</i>	313
<i>Сергеєва Валентина. Заведення перших народних дитячих садків у м. Києві.</i>	315
<i>Ізвекова Ганна, Сливка Лариса. Використання інноваційних підходів у процесі трудової діяльності молодших школярів</i>	319
<i>Стинська Вікторія. Організаційні форми навчання батьків у діяльності народних університетів педагогічних знань в Україні (друга половина XX ст.).</i>	322
<i>Химинець Василь. Науково-методичні засади створення інноваційного середовища в освітньому просторі Карпатського регіону</i>	326
<i>Цюняк Оксана. Роль краєзнавства у професійній підготовці майбутніх магістрів початкової освіти</i>	331
<i>Шапошнікова Анна. Стан та перспективи розвитку навчально-пізнавальної компетентності студентів</i>	334
<i>Червінський Андрій. Пізнавальний потенціал пам'яток сакральної архітектури Гуцульщини</i>	337

Наукове видання

Гірська школа Українських Карпат

Наукове фахове видання з педагогічних наук

№ 8–9

2013

Видається з 2006 року

Головний редактор

Головчак Василь

Літературний редактор

Галина Білавич

Художнє оформлення

Оксана Микицей

Технічний редактор

Ярослав Никорак

Комп'ютерний набір

Тетяна Ткач

Світлини: Йосип Гілецький, Ігор Голинський, Василь Корпанюк, Юрій Маліка, Микола Мацюк,
Василь Мельник, Сергій Микицей, Ярослав Никорак, Василь Хрущ

«Гірська школа Українських Карпат»
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»
вул. Шевченка, 57
м. Івано-Франківськ, 76000

Телефони редакції - (0342) 71-56-27, (03422) 50-10-46, fax (03422) 3-15-74.
E-mail: mountainschool@pu.if.ua <http://gs.frankivsk.org>

Підп. до друку 30.08.2013.
Формат 60x84/8. Папір офсетний. Гарнітура Ukrainian Pragmatica.
Друк на ризографі. Ум. друк. арк. 40. Тираж 300 пр. Зам. № 77.

Видавець і виготовлювач
Видавництво Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника
76018, м. Івано-Франківськ,
вул. С. Бандери, 1, тел. 71-56-22
E-mail: vdvcit@pu.if.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 2718 від 12.12.2006

Довідки щодо придбання журналу за телефонами редакції